

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

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

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

Alessandro Rizzo  
a.a. 2007-2008

*Voglio qui ringraziare: la professoressa Aureliana Alberici per aver diretto questo lavoro, mettendo a disposizione la sua esperienza e guidandomi con il suo supporto, permettendomi di arricchire e consolidare i miei interessi di ricerca; la professoressa Dominique Groux, per aver accettato di codirigere il lavoro e per sua la disponibilità in tutte le occasioni di scambio e confronto avute in questi anni; il professor Paolino Serreri, per aver seguito il mio lavoro, fornendomi sempre preziosi suggerimenti, e per il costante incoraggiamento; la professoressa Emma Nardi e il professor Benedetto Vertecchi, in particolare per le numerose occasioni ed esperienze di scambio e studio a livello internazionale; la professoressa Cendrine Marro, per i consigli e gli spunti di riflessione e per l'interesse mostrato in ogni occasione; tutte le persone delle strutture Retravailler, CORA, C.I.B.C. e Job Centre che mi hanno concesso il loro tempo e il loro impegno; tutte le colleghe e i colleghi dell'Isfol, vecch\*, nuov\* e ritrovat\*, per il sostegno, l'affetto e l'incoraggiamento; la mia amica e collega Cinzia Angelini, per avermi sempre sostenuto anche nei momenti più difficili, per essere stata spietatamente peer reviewer e per aver sopportato, insieme a Cristian, i miei interminabili e numerosi monologhi telefonici; i miei genitori, per aver sempre creduto in me; Fabio, per avermi accompagnato in ogni giorno di questo percorso.*



## *Indice*

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>p. 12</b>
--------------------------	--------------

### **PARTE PRIMA**

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

#### **Capitolo 1 – IL GENERE**

<b>1.1 Donne e uomini nella storia: tra uguaglianza e differenza.....</b>	<b>p. 23</b>
---	--------------

<i>1.1.1 Introduzione.....</i>	<i>p. 23</i>
--------------------------------	--------------

<i>1.1.2 La citoyenneté delle donne.....</i>	<i>p. 27</i>
--	--------------

<i>1.2.3 L'epoca vittoriana: contrasto e ricomposizione.....</i>	<i>p. 33</i>
--	--------------

<i>1.2.4 Il XX secolo: dalle madri alle donne.....</i>	<i>p. 39</i>
--	--------------

<b>1.2 Il concetto di genere.....</b>	<b>p. 43</b>
---------------------------------------	--------------

<i>1.2.1 Le donne soggetti della storia.....</i>	<i>p. 43</i>
--	--------------

<i>1.2.2 Il genere: dalla grammatica alle scienze sociali.....</i>	<i>p. 47</i>
--	--------------

<i>1.2.3 Teorie e prospettive: differenza, uguaglianza molteplicità.....</i>	<i>p. 54</i>
--	--------------

*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**

<b>2.1 Genere ed educazione</b> .....	p. 69
2.1.1 <i>Introduzione</i> .....	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
<b>2.2 Il genere nelle scelte formative</b> .....	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
<b>2.3 Genere e lavoro</b> .....	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
<b>2.4 Il genere e la stratificazione sociale e professionale</b> .....	p. 112

2.4.1	<i>Introduzione</i> .....	p. 112
2.4.1	<i>Tempi di vita e tempi di lavoro: il ruolo degli stereotipi di genere</i> .....	p. 113
2.4.2	<i>Donne e uomini di fronte al (e nel) lavoro</i> .....	p. 120
<b>Capitolo 3 – L’ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI: IL RUOLO DEL GENERE</b>		
<b>3.1</b>	<b>Introduzione</b> .....	p. 125
<b>3.2</b>	<b>L’evoluzione storica del concetto e delle pratiche di orientamento</b> .....	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
<b>3.3</b>	<b>Orientare ed orientarsi: gli adulti, le transizioni, le competenze</b> .....	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
<b>3.4</b>	<b>L’orientamento degli adulti e il genere</b> .....	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
<b>3.5</b>	<b>Metodi per l’orientamento degli adulti e genere</b> .....	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 La scelta della metodologia.....p. 176*

*4.3.2 L'individuazione delle unità di analisi.....p. 177*

*4.3.3 Gli strumenti per la raccolta delle informazioni.....p. 179*

*La scelta degli strumenti.....p. 179*

*La costruzione degli strumenti.....p. 181*

*4.3.3.1 Caratteristiche del questionario.....p. 182*

*4.3.3.2 Caratteristiche dell'intervista semistrutturata .....p. 194*

**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 I 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**



## INTRODUZIONE

*Elementi della problematica. Gli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti: il ruolo degli operatori e delle operatrici di orientamento.*

Il lavoro qui presentato ha come oggetto le diverse dimensioni che assumono le problematiche legate agli stereotipi di genere nei percorsi di orientamento degli adulti.

Questi sono protagonisti in modo sempre più ricorrente, nel corso della loro vita, di scelte formative e lavorative. Il venir meno delle caratteristiche di linearità nei passaggi tra formazione e lavoro è una delle caratteristiche più spiccate delle società contemporanee: ne deriva l'attribuzione di un valore strategico alle istanze dell'educazione e dell'orientamento lungo tutto il corso di vita, quali ambiti di sviluppo per le persone e strumenti per la promozione di una piena inclusione sociale degli uomini e delle donne.

I dati statistici relativi alla composizione delle diverse filiere formative universitarie, nelle quali sempre più spesso e in modo significativo sono presenti adulti (Alberici, 2007a), e dei diversi settori occupazionali (cfr. EUROSTAT, 2006; INSEE, 2007; ISTAT, 2007; OCSE, 2008), mostrano una evidente polarizzazione delle presenze maschili e femminili in determinati settori formativi e professionali, coerente con la matrice degli stereotipi di genere: la presenza di donne è preponderante nei settori dei lavori di "cura" e delle filiere formative a questi dedicati (insegnamento, assistenza sociale, ecc.), mentre gli uomini sono presenti in modo massiccio in quelli "tecnici" o delle cosiddette "scienze dure" (ingegneria, matematica, ecc.).

L'aspetto problematico della questione risiede nella minore qualità che spesso caratterizza il primo tipo di occupazioni lavorative e professionali: minori opportunità di guadagno, minor prestigio sociale, scarse possibilità di carriera, ampia diffusione di precarietà (Commissione Europea, 2006; Fontana, 2002; Héritier, 2002, 1996; Rosti, 2006). Se si considera come il lavoro sia uno degli strumenti principali per il raggiungimento dell'autonomia personale e sociale, oltre che spesso fonte di realizzazione e soddisfazioni personali, diviene evidente la problematicità della questione e la sua collocazione nel quadro più ampio delle pari opportunità tra donne e uomini.

Gli elementi propri degli stereotipi di genere, secondo i quali le donne e gli uomini presentano "naturalmente" determinati elementi caratteriali, specifiche attitudini e competenze in quanto donne e in quanto uomini, influiscono in modo significativo nelle scelte che queste e questi compiono nel corso della loro vita.

Con il termine “stereotipo” ci si riferisce a “qualsiasi opinione rigidamente preconstituita e generalizzata, cioè non acquisita sulla base di un’esperienza diretta e che prescinde dalla valutazione dei singoli casi, su persone e gruppi sociali”; in senso figurato, esso è indicativo “di una ripetizione o di una fissità immutabile” (Devoto, Oli, 2009, p. 2780). Gli stereotipi di genere definiscono la mascolinità e la femminità sulla base delle caratteristiche e delle qualità socialmente e culturalmente attribuite agli uomini e alle donne. Sono i “rapporti sociali di sesso” a determinare quel che può essere considerato *normale*, e spesso *naturale*, per gli uomini e per le donne (Hirata, Laboire, Le Doaré, Senotier, 2004).

Una delle conseguenze legate agli stereotipi di genere è che molte donne e molti uomini si autoescludono da determinate possibilità formative e lavorative, in ragione delle caratteristiche “di genere” che segnano queste ultime: una migliore conoscenza delle proprie reali potenzialità, sganciata il più possibile dai limiti definiti dallo stereotipo, permette di contribuire alla definizione di scelte consapevoli e centrate in modo realistico sulle proprie competenze, sui propri desideri e sulle caratteristiche dei percorsi formativi e del mercato del lavoro rispetto ai quali la scelta si orienta.

Diversi studi analizzano il ruolo che gli stereotipi di genere hanno nelle scelte formative e lavorative delle persone, anche nei percorsi di orientamento (cfr. ad esempio Marro, 2003, 2004; Vouillot, 2007; Vouillot *et al.*, 2004), tuttavia raramente tale considerazione è declinata rispetto alle specificità dell’orientamento degli adulti, in particolare in relazione alla considerazione e al ruolo che i professionisti e le professioniste dell’orientamento hanno nei confronti della problematica (Anker, 1997; Gysbers, Heppner, Johnston, 2001; Rodriguez, 2007).

In questo lavoro si è così scelto di prendere in considerazione il punto di vista e la posizione degli operatori e delle operatrici di orientamento rispetto a tali questioni.

L’intero quadro di ragionamento e di analisi è collocato in una prospettiva che intende considerare l’educazione quale primaria categoria di definizione dell’orientamento, in particolare quello degli adulti: esso si pone quale ambito privilegiato per la formazione di quelle competenze orientative necessarie per vivere in modo pieno il diritto della cittadinanza, ed è dunque da collocarsi in una prospettiva interpretativa definita dal paradigma dell’apprendimento lungo tutto il corso di vita e dell’“apprendere ad apprendere” quale competenza strategica del vivere contemporaneo (Alberici, Serreri, 2003).

#### *Alcuni aspetti relativi alle scelte metodologiche per la realizzazione del lavoro di ricerca*

Diverse sono le domande che hanno guidato la definizione del lavoro di ricerca sul campo, effettuato in Francia e in Italia: ci si è chiesto, in primo luogo, se queste problematiche sono considerate come tali dalle persone che realizzano i percorsi di

orientamento con gli adulti; più in particolare, si è voluto indagare sull'opportunità e sulla possibilità di affrontare tali problematiche negli stessi percorsi di orientamento. A partire da questi interrogativi sono state definite le ipotesi di ricerca, le quali vertono appunto sulla considerazione degli operatori e delle operatrici rispetto alle problematiche legate agli stereotipi di genere e alle azioni che queste e questi eventualmente intraprendono nello stesso percorso, per contrastare le distorsioni legate agli stereotipi.

Le questioni legate al genere investono in modo significativo i piani identitari, ideologici, culturali: si tratta delle immagini che le persone hanno di loro stesse e degli altri come donne e come uomini, delle azioni che mettono in atto in quanto donne e in quanto uomini, delle relazioni che stabiliscono, dei loro percorsi di carriera, delle loro esperienze educative e formative, del loro essere genitori e dunque agenti di educazione.

Gli aspetti che riguardano più propriamente la visione della parità tra donne e uomini sono oggi al centro di un dibattito sociale e politico che, se da un lato vede dominare posizioni "positive" che postulano l'incontrovertibilità del principio di parità, dall'altro non trovano riscontro nelle effettive condizioni delle donne, le quali spesso si trovano ancora oggi in situazioni di svantaggio.

Nell'indagare sulle idee e sulle opinioni relative a tali questioni, si presenta il forte rischio di ottenere informazioni e risposte distorte dai fenomeni di desiderabilità sociale (Zammuner, 1999): difficilmente al giorno d'oggi qualcuno si esporrebbe esplicitamente con affermazioni che vanno contro la parità tra le donne e gli uomini.

L'insieme di questi aspetti ha portato alla scelta di indagare quanto più possibile in profondità nel lavoro di ricerca per la verifica delle ipotesi: lo studio di caso è sembrato la scelta più adatta per disporre dello spazio necessario ad esplorare, attraverso diverse tipologie di strumenti, le prospettive degli operatori e delle operatrici di orientamento. In particolare, lo strumento dell'intervista semi-strutturata, usato nella fase di indagine sul campo, si presenta come un'opzione elettiva per tentare di accedere in modo significativo alle prospettive, alle idee, alle considerazioni alla base delle scelte con le quali gli operatori e le operatrici di orientamento definiscono i percorsi (Corbetta, 2003; Gianturco, 2004).

Il lavoro di ricerca realizzato viene qui presentato attraverso un percorso strutturato in due parti principali: la prima è dedicata all'illustrazione della cornice teorica relativa all'intreccio tra il genere, l'educazione e il lavoro; nella seconda vengono presentati il quadro metodologico definito per la realizzazione della ricerca e i risultati della stessa (studi di caso).

Tale percorso parte dalla definizione di una prospettiva storica e sociale sulla questione dei rapporti tra donne e uomini in Occidente, in particolare sul ruolo che la

donna ha avuto nelle diverse configurazioni socio-culturali che hanno segnato il percorso storico europeo. Alcune delle qualità specifiche degli stereotipi di genere sono proprio la storicità e la culturalità: essi sono diversi nelle differenti epoche storiche e nelle varie culture, come gli studi antropologici hanno efficacemente mostrato (Bourdieu, 2000, 2002; Mead, 1963).

La considerazione di alcune caratteristiche tipiche delle donne e degli uomini come naturali e quindi “naturalmente” loro proprie, alla base degli stereotipi di genere, viene depotenziata proprio da un lavoro di storicizzazione relativo alle identità storicamente tipiche della donna e dell’uomo (Bourdieu, 1998; Connell, 2006).

Per questi motivi si è ritenuto opportuno costruire, nella prima parte, un quadro storico-sociale nel quale collocare le problematiche indagate, evidenziando soprattutto quegli elementi propri delle esperienze educative e lavorative delle donne e degli uomini, dei loro ruoli all’interno della famiglia e della società, del percorso con il quale le donne hanno rivendicato e in parte conquistato una condizione di parità nella dignità e nelle opportunità rispetto agli uomini. In particolare è stata dedicata attenzione alle realtà dell’Italia e della Francia, i Paesi nei quali è stato realizzato il lavoro di ricerca. Come si vedrà nella presentazione degli studi di caso, sono emersi anche alcuni elementi relativi alle peculiarità dei percorsi di orientamento realizzati con persone straniere, di cultura diversa da quella occidentale: essi possono offrire un ulteriore spunto di riflessione sulla radice culturale degli stereotipi di genere e sulla loro problematicità; in ogni caso, la ricerca qui presentata si focalizza sulle configurazioni di tali stereotipi nella cultura occidentale.

Nel primo capitolo viene pertanto presentato un *excursus* storico nel quale, si dedica una particolare attenzione ai percorsi con i quali le donne emergono quali soggetti della storia e oggetti di studio della storiografia e, in generale, dell’insieme delle scienze sociali.

A partire da alcune considerazioni sul ruolo delle immagini proprie della tradizione ebraico-cristiana nelle vicende storiche e nel dibattito relativi al rapporto reciproco tra donna e uomo, si evidenzia come la conquista della *citoyenneté* delle donne sia un lungo percorso: esso si snoda a partire dal pionierismo di Christine de Pizan, nel XV secolo, fino agli ultimi decenni del XX secolo: la Rivoluzione Francese rappresenta, pur con le sue ombre, un momento fondamentale per la costruzione degli assetti sociali e politici che ancora oggi caratterizzano le società occidentali democratiche; un momento nel quale, in particolare, il ruolo delle donne è decisivo (Bock, 2006).

L’epoca vittoriana (1837-1901) rappresenta un momento cruciale per l’affermarsi di quelle immagini del maschile e del femminile che ancora oggi, spesso, definiscono i

rapporti e i ruoli che gli uomini e le donne assumono, secondo aspettative sociali e culturali tanto condivise quanto radicate.

Le prime rivendicazioni femministe sono centrate su istanze di tutela della condizione delle donne fondamentalmente *in quanto madri*. Bisogna attendere il XX secolo per assistere all'affermarsi di quei movimenti femministi che centrano la loro azione sulla conquista di diritti per le donne *in quanto donne*.

In questo quadro si colloca l'emergere del concetto di genere, introdotto negli anni Settanta da Gayle Rubin e poi diffusosi nelle scienze sociali nei decenni successivi. Si tratta di un termine lungi dall'essere oggetto di interpretazioni univoche e condivise. Le diverse correnti del pensiero femminista, e in generale degli studi sul genere, si differenziano per la considerazione del rapporto tra il genere e il sesso: non si tratta della semplice distinzione tra un elemento culturale e uno biologico, bensì di complessi intrecci di causalità e possibilità di cambiamento, i quali caratterizzano le diverse correnti interpretative sul genere.

Il secondo capitolo è dedicato alle relazioni tra il genere, l'educazione e il lavoro. Una attenzione specifica viene dedicata a quegli elementi delle esperienze educative, lavorative e biografiche che mettono in luce gli effetti (spesso negativi) indotti dagli stereotipi di genere, sia a livello personale che sociale.

Le esperienze dell'educazione familiare e scolastica rappresentano momenti decisivi per la formazione delle identità di genere: a partire dalle acquisizioni delle prospettive freudiane, si ripercorrono i principali punti di vista interpretativi sulla costruzione delle identità maschili e femminili, sulle caratteristiche considerate proprie delle donne e degli uomini, sul dibattito che pratiche educative "egualitarie" suscitano nel contesto attuale (Badinter, 2004; Erikson, 1955, Chodorow, 1978, Gilligan, 1982; Stoller, 1968).

L'istruzione scolastica è uno dei terreni nei quali sono presenti importanti elementi per l'affermarsi delle immagini stereotipate del femminile e del maschile: come Elena Gianini Belotti osservava già negli anni Settanta del secolo scorso, sono numerose e determinanti le occasioni nelle quali si costruiscono e si confermano tali immagini, ad esempio anche attraverso le immagini proposte nei libri di testo adottati, nei quali molto spesso le donne sono raffigurate in occupazioni casalinghe e, in generale, coerenti con quella che viene considerata una "naturale" predisposizione per le attività (anche lavorative) legate alla cura degli altri (Baudelot-Establet, 1992, 2001; Belotti, 1973; Lipperini, 2007).

Si tratta di elementi che possono emergere distintamente nel momento in cui ragazze e ragazzi scelgono i loro percorsi formativi, in particolare quelli universitari i quali si collocano tra le diverse strade di accesso a uno degli elementi che definiscono la condizione adulta: il lavoro. La problematica delle scelte formative riguarda comunque



anche gli adulti, i quali come si è detto sono presenti in modo sempre più significativo nei percorsi universitari (Alberici, 2007a).

La seconda parte del capitolo è dedicata all'analisi del rapporto tra il genere e il lavoro. Diversi sono i piani di analisi sui quali è possibile condurre tale analisi: qui si è scelto di evidenziare quegli aspetti che definiscono tra le donne e gli uomini condizioni diversificate e di svantaggio e che trovano le loro radici nell'influenza dovuta agli stereotipi di genere.

Rispetto alla realtà organizzativa, il genere si pone quale fattore di stratificazione verticale e, quindi, gerarchica: il *soffitto di cristallo* (Kanter, 1977), ossia l'insieme di quegli ostacoli "invisibili" che impediscono alle donne di accedere alle posizioni apicali delle organizzazioni, è ancora oggi presente.

Il genere si pone inoltre quale fattore di differenziazione rispetto alla qualità del lavoro: si tratta degli elementi cui si è accennato, relativi alle condizioni di svantaggio che caratterizzano molte delle esperienze lavorative delle donne (ci si riferisce, per citare solo alcuni esempi, della problematica dei differenziali salariali (a parità di competenze e impiego, le donne sono meno pagate degli uomini), delle minori opportunità di guadagno e carriera che spesso caratterizzano i settori occupazionali nei quali è prevalente la presenza femminile, del minor prestigio sociale e delle condizioni di precarietà che spesso caratterizzano questi settori).

Il problema della conciliazione tra i tempi di lavoro e di vita è uno degli spazi nei quali emerge con maggior forza la potenza degli stereotipi di genere nel definire le responsabilità socialmente attese per le donne e per gli uomini. In generale, sono le donne ad assumersi la grandissima parte degli impegni legati alla cura dei figli e del *ménage* familiare, in modo più o meno consapevole e con un atteggiamento più o meno positivo (Singly, 2007).

Le scelte legate alle responsabilità familiari, quali ad esempio l'interruzione del percorso lavorativo alla nascita dei figli o la scelta di lavorare con un impegno a tempo parziale, hanno un ruolo determinante nel plasmare gli sviluppi e le conquiste nei percorsi di carriera.

È evidente come l'insieme di queste problematiche investa sia il piano personale che quello sociale, e non solo per il legame sopra evidenziato tra le aspettative socialmente condivise relative ai ruoli di genere e le scelte compiute dalle donne e dagli uomini per la gestione degli impegni familiari.

Si pongono infatti specifiche problematiche politiche, relative all'implementazione di sistemi di servizi sociali che contribuiscano alla gestione della conciliazione dei diversi tempi di vita: in mancanza di questi, la responsabilità e l'azione di conciliazione ricadono in modo prioritario sugli stessi nuclei familiari, nei quali sono le donne ad assumere e svolgere in modo quasi sempre esclusivo tali responsabilità e compiti (cfr. Simonazzi, 2006). Diviene evidente come il genere sia una variabile fondamentale nell'analisi delle organizzazioni socio-politiche delle organizzazioni statali e dei sistemi di *welfare* (Bordieu, 1998; Connell, 2006).

L'insieme di questi elementi evidenzia l'importanza che i sistemi di orientamento assumono, rispetto ad una realtà di lavoro e di vita caratterizzata da grandi e profondi mutamenti: questi ultimi riguardano anche i rapporti tra le donne e gli uomini, le relazioni lavorative e biografiche che intrecciano, l'assunzione di responsabilità e la realizzazione di scelte come donne e uomini del proprio tempo.

Sono i nuovi elementi con i quali si confrontano gli attuali sistemi di orientamento, i quali da alcuni decenni vedono tra i loro interlocutori nuovi soggetti: gli adulti. Le donne e gli uomini dell'epoca contemporanea sono protagonisti di percorsi di vita nei quali, rispetto al passato, sono aumentate in modo esponenziale sia le opzioni di scelta sia le stesse occasioni (volute o comunque esperite) di scelta e cambiamento. Tali scelte vengono definite rispetto a dei contesti in continua mutazione e, per molti versi, caratterizzati da una profonda incertezza rispetto al futuro.

L'orientamento degli adulti, al quale è dedicato il terzo capitolo, assume un valore chiave come sistema che permetta alle donne e agli uomini di valorizzare le loro competenze, di evidenziare possibili spazi di sviluppo, di definire scelte che permettano un equilibrio quanto più possibile soddisfacente tra i propri desideri, le proprie aspirazioni e le possibilità che il contesto mette a disposizione. Infine, l'orientamento degli adulti si pone quale strumento per la promozione di una piena e consapevole partecipazione delle donne e degli uomini all'esperienza della cittadinanza.

Diviene evidente la valenza educativa che in sede comunitaria e presso la comunità scientifica viene attribuita all'orientamento. Esso si costituisce come spazio di promozione e sviluppo verso il raggiungimento di un'autonomia che permetta di definire, in modo efficace e consapevole, processi di auto-orientamento e auto-formazione, necessari per una piena partecipazione del diritto di cittadinanza (Alberici, 2006a; ISFOL, 2005).

L'attenzione alle identità di genere delle persone nell'orientamento degli adulti costituisce un potente mezzo per definire processi orientativi personalizzati (ISFOL, 2002): gli uomini e le donne vivono esperienze diverse e diversificanti nel corso delle loro vite, e il percorso di orientamento può divenire un'occasione per riflettere su quanto il genere abbia influito nelle scelte fatte in passato, su quale ruolo può avere in quelle rivolte al futuro e per tentare di ridurre gli elementi di distorsione dovuti agli stereotipi di genere.

Tra i diversi metodi per l'orientamento degli adulti, *Retravailler* e il Bilancio di competenze rappresentano due opzioni che presentano un'attenzione particolare al vissuto biografico delle persone, alla definizione di progetti formativi e lavorativi di sviluppo, alle istanze di personalizzazione degli stessi percorsi di orientamento.

Il primo metodo, costituitosi negli anni Settanta in Francia ad opera della sociologa Evelyne Sullerot, rappresenta la più importante esperienza di orientamento in chiave di genere, diffusasi in tutta Europa. Il metodo nasce in relazione all'esigenza di

promuovere la partecipazione al mercato del lavoro di quelle donne che, spesso per la nascita dei figli, hanno interrotto il loro percorso lavorativo. Negli anni l'esperienza consolidata ha permesso di "aprire le porte" anche agli uomini: *Retravailler* diviene così uno dei più importanti riferimenti per l'orientamento degli adulti.

Il Bilancio di competenze nasce anch'esso in Francia: attualmente rappresenta uno dei metodi più importanti e diffusi nelle pratiche di orientamento degli adulti. Si tratta di un percorso di auto-analisi assistita, centrato sulla ricostruzione del proprio percorso di vita, dal punto di vista biografico, formativo e professionale, al fine di definire un progetto di sviluppo e consolidamento orientato a nuove collocazioni lavorative o a sviluppare la propria posizione. Per queste caratteristiche, può costituire un mezzo utile ed efficace nella valorizzazione del ruolo del genere nella definizione delle caratteristiche del proprio vissuto, sia dal punto di vista lavorativo/formativo che più squisitamente personale. In ragione di questi motivi, anche il Bilancio di competenze rappresenta uno dei più importanti punti di riferimento per le pratiche di orientamento degli adulti.

La seconda parte di questo lavoro, come anticipato, è dedicata alla presentazione della metodologia di ricerca e dei risultati (gli studi di caso).

Il quarto capitolo presenta il percorso con il quale è stato definito il disegno di ricerca, la costruzione degli strumenti e, in particolare, l'evidenziazione delle ragioni per le quali sono state scelte determinate linee di approfondimento.

A partire dall'esigenza di accedere in modo quanto più possibile profondo alle prospettive degli operatori e delle operatrici di orientamento, si è scelto di lavorare secondo un quadro metodologico di tipo qualitativo (Corbetta, 2003). Sono state prese in considerazione strutture che realizzano percorsi di orientamento degli adulti secondo il metodo *Retravailler* e del Bilancio di competenze, sia in Francia che in Italia. Entrambi i metodi nascono nel primo paese e si diffondono con grande incisività anche nel secondo. La scelta di prendere in considerazione questi due metodi è dettata dal voler studiare esperienze rilevanti sia dal punto di vista topico (il metodo *Retravailler* nasce ed è caratterizzato per l'assunzione *dichiarata* di una prospettiva di genere) che critico (il Bilancio di competenze *non* presenta una dichiarata attenzione al genere ma, come accennato, può costituire uno spazio efficace per tale attenzione) rispetto alle ipotesi di ricerca (Fedeli, 2002).

La scelta si è dunque orientata verso la definizione di studi di caso multipli, due per ciascun metodo in Italia e in Francia: lo studio di caso si pone come metodo elettivo quando le domande di ricerca sono centrate sul "come" e sul "perché" (Yin, 2003) e sono questi gli elementi che definiscono gli obiettivi della presente ricerca, ossia esplorare le azioni messe in atto per la considerazione delle questioni di genere nei

percorsi di orientamento, e le ragioni che soggiacciono alle scelte operative orientate a questa esigenza.

Il quinto capitolo è dedicato alla presentazione dei risultati del lavoro di ricerca. A ciascun caso è dedicata una singola sezione, nella quale vengono illustrati gli elementi scaturiti dal lavoro di rilevazione delle informazioni. Ciascuna sezione è organizzata secondo una struttura che metta in evidenza le principali variabili che definiscono la situazione orientativa e l'attenzione al genere in questa:

- in primo luogo vengono presentate le linee generali dell'approccio che definisce le pratiche orientative delle singole strutture, con una specifica attenzione agli elementi che sono propri del panorama nazionale nel quale queste operano;
- successivamente vengono esposti gli elementi che descrivono le caratteristiche principali dei soggetti attori del percorso di orientamento, ossia le donne e gli uomini che si orientano e le operatrici e gli operatori di orientamento che accompagnano queste e questi nei loro percorsi di scelta;
- l'attenzione si sposta poi in modo più puntuale sull'evidenziazione di differenze e somiglianze delle donne e degli uomini nella loro esperienza all'interno dei percorsi di orientamento; in particolare si mettono in luce le peculiarità mostrate nella definizione delle loro scelte e nello stesso atteggiamento verso l'esperienza del percorso di orientamento;
- la sezione successiva è dedicata al ruolo degli stereotipi di genere nella definizione delle scelte, dei progetti e dei percorsi formativi e lavorativi delle donne e degli uomini: considerata l'importanza che gli stereotipi hanno all'interno delle esperienze di vita e dei vissuti, anche in termini di conseguenze relative alle scelte formative e lavorative, l'accento è posto sul ruolo che la vita privata assume per le donne e gli uomini nei percorsi orientativi;
- il ruolo dell'operatore e dell'operatrice di orientamento rispetto a queste problematiche è preso in esame nella sezione successiva; in essa vengono evidenziate le scelte operative e le considerazioni generali relative al lavoro sugli stereotipi di genere all'interno degli stessi percorsi orientativi;
- ciascuno studio di caso si conclude con una sezione dedicata alle opinioni degli operatori e delle operatrici relative ai cambiamenti nei rapporti tra uomini e donne, al mutamento delle identità di genere e dei relativi ruoli sociali, al percorso verso la parità che spesso, al giorno d'oggi, sembra incontrare nuovi ostacoli, evidenziando il riflesso che questi fenomeni hanno sulle questioni di genere e degli stereotipi nei percorsi di orientamento.

Le conclusioni del lavoro sono dedicate ad un'analisi trasversale degli elementi emersi in ciascun caso, in particolare per la definizione di percorsi orientativi che siano attenti alle questioni di genere e alla dimensione educativa di simili percorsi.

A partire dalla considerazione del ruolo che il genere ha o può avere all'interno dell'orientamento degli adulti, delle pratiche realizzate e dei modelli teorico-operativi che soggiacciono a queste, vengono evidenziate alcune proposte di tipo metodologico e tecnico: si tratta di indicazioni operative e strategiche, utili alla definizione di esperienze di orientamento che permettano e promuovano uno specifico lavoro di riflessione, volto all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del ruolo che gli schemi di genere hanno nella vita di ciascuno e, in particolare, nelle scelte formative e lavorative.

La collocazione in quadro di istanze educative rimane il riferimento imprescindibile per l'orientamento degli adulti: il genere si costituisce come elemento sul quale lavorare per il raggiungimento degli obiettivi relativi alla crescita delle persone, come donne e uomini consapevoli della necessità partecipare in modo attivo ai processi di cambiamento, all'assunzione di responsabilità e alla loro condivisione.

## **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

#### 1.1.1 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 del sociologo dell’educazione Robert W. 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, nell’esclusione e nella subordinazione che hanno caratterizzato storicamente la condizione delle donne rispetto all’uomo (Covato, 1991, 2002; Leuzzi, 2008).

Gisele Bock ribadisce l’urgenza di un lavoro storiografico centrato su queste istanze, sottolineando la diffusione di tali esigenze all’interno del panorama scientifico internazionale: “una storia che non tiene conto della metà dell’umanità è molto meno di

una storia a metà, perché senza le donne non può rendere giustizia neanche degli uomini e viceversa” (Bock, 2006, p. 4).

Nel quadro del dibattito storiografico, in generale nell’ambito di quelle che oggi vengono definite scienze sociali, un’attenzione specifica va al ruolo avuto e definito dalle donne come *soggetti e oggetti* di storia.

Si tratta di una prospettiva che presenta due nuclei di approfondimento: il primo sottolinea la necessità di scoprire la natura *parziale* della storia cosiddetta *generale*, in quanto quest’ultima sarebbe in realtà la storia *degli uomini*, vista l’invisibilità sociale che ha segnato l’esistenza delle donne nei secoli. Il secondo, certamente complementare e imprescindibile rispetto al precedente, sottolinea la necessità di leggere la storia delle donne alla luce dei rapporti reciproci tra queste e gli uomini, e viceversa: in altre parole, non è possibile definire una storia delle donne senza tenere conto che i suoi stessi eventi affondano le loro radici specialmente nella relazione con gli uomini.

Covato individua, nella storia delle “culture dominanti”, alcune significative costanti che travalicano i diversi modi di intendere la “funzione simbolica” propri della donna: “la necessità di attribuire alla donna una funzione mitica slegata dalla sua storia reale, insieme alla tendenza a esorcizzare, sublimare, segregare, punire o perseguire quei suoi comportamenti ritenuti pericolosi rispetto all’ordine costituito, alla struttura familiare del momento, alla morale collettiva intesa come luogo di controllo dei comportamenti sociali. [...] la tendenza a considerare eversiva la figura della donna colta, tollerata solo se confinata nell’ambiguo recinto delle donne celebri.” (Covato, 1991, p. 17).

Così, nel 1893, Helene Lange afferma, in occasione della inaugurazione della rivista “Die Frau”, che la questione femminile è anche questione maschile. Ancor prima, nel 1858, Johann Gustav Droysen in *Grundriß der Historik*, menziona tra le forme maggiormente rilevanti nel lavoro storiografico proprio quelle relative alla “posizione della donna”, all’“ordinamento patriarcale” (Bock, 2006).

Nel corso dei secoli, molteplici metafore e simbologie hanno caratterizzato le concezioni dell’uomo e della donna. Nella storia dell’Europa, in particolare, il corredo delle immagini del maschile e del femminile è costituito primariamente da quelle della tradizione simbolica ebraico-cristiana, più importanti di quelle della tradizione greco-romana.

La mascolinità e la femminilità, intese come caratteri tipici dell’essere uomo e dell’essere donna, rappresentano una configurazione tipica dell’Europa e, più specificamente, un prodotto della cultura cristiana; quest’ultima ha imposto nel continente europeo una concezione “spiritualizzata” del genere, riferita fondamentalmente all’*anima* e non al *corpo* (Bellassai, Malatesta, 2000).

Sono dunque *in primis* quelle di Adamo ed Eva le immagini che rappresentano *gli uomini e le donne*, e tali immagini si ritrovano allorché, nel tardo Medioevo, viene rilanciata la questione della natura umana: già Giovanni Pico della Mirandola parla degli uomini, nel suo *Dignitate Hominis* (1468), ricordando come Dio abbia rivolto solo



ad Adamo le parole con le quali dichiara l'uomo libero di seguire la propria natura e di scegliere la propria vita.

In ogni caso, se la tesi della dignità dell'uomo è indirizzata a contrastare la dottrina della *Miseria humanæ conditionis*, sostenuta da papa Innocenzo III, la miseria è tuttavia delle donne: ad Eva, infatti, viene attribuita la colpa del peccato originale; conseguente a tale attribuzione è l'identificazione delle donne con la sfera della sessualità e del peccato.

Vi erano posizioni estreme, secondo le quali gli uomini che desideravano la salvezza dovevano guardarsi dalle donne, e le donne da loro stesse. Le caratteristiche di donne e uomini erano consuetamente differenziate secondo una rigida polarizzazione che, seppur attenuata dalla Scolastica rispetto alle concezioni di Aristotele, restava comunque marcata (Bock, 2006).

Così, se nel IV secolo a.C. per Aristotele la donna era un "errore della natura", ancora nel XIII secolo d.C. per Tommaso d'Aquino ella è un "uomo malriuscito", incompleto. Entrambi sottolineano l'importanza del ruolo domestico della donna, rimarcando però la necessità che nella casa sia l'uomo ad avere il potere. In altre parole, il fatto che ella sia indispensabile non porta alla *parità* con l'uomo (cfr. Bellassai, Malatesta, 2000; Bock, 2006). Se è vero che le concezioni della donna non erano solo di carattere così marcatamente negativo (basti pensare alla lirica d'amore cavalleresca), tuttavia si deve notare come esse siano comunque delle astrazioni, modelli non rispondenti a quelle che si possono chiamare le donne reali dell'epoca. Il distacco da queste immagini, così polarizzate e radicate nella cultura, si lega all'avvicinarsi dei fatti *reali* che definiscono le diverse situazioni storiche, e dunque al susseguirsi delle trasformazioni conseguenti. Proprio sulla questione della diversa dignità dei due sessi, nei termini gerarchici della superiorità, dell'inferiorità e dell'uguaglianza, si dipana la *querelle des sexes*<sup>1</sup>, un dibattito che, come osserva Bock, forse più di ogni altro influenza la cultura della prima età moderna (Bock, 2006).

---

<sup>1</sup> Si noti come alla diffusione della *querelle* (che ha origine nel tardo Medioevo, si sviluppa nel Rinascimento, sotto l'influsso dell'Umanesimo e della riforma religiosa, e prosegue fino all'Illuminismo), contribuiscano sia la crescente importanza nelle lingue volgari europee della loro forma scritta, sia la diffusione dell'uso della stampa, della riproduzione iconica, della diffusione dei fogli volanti. Le posizioni relative ai punti di disquisizione propri della *querelle* sono molteplici, diffusesi soprattutto a partire dal primo Rinascimento in Italia, in Francia e in Spagna e poi anche nel resto dell'Europa. Al centro del dibattito vi è la natura della donna, e di conseguenza quella dell'uomo: la valenza negativa o positiva delle diverse posizioni nei confronti delle donne era oggetto di interpretazioni diverse, a seconda dei contesti di riferimento. Seppure in minoranza nel quadro complessivo della *querelle*, le voci delle donne sono comunque di grande rilevanza se si considera che di queste è una rilevante parte degli scritti dell'epoca. Le opere che aprono la *querelle* compaiono nei primi decenni del XVI secolo: tra queste, *Della eccellenza e dignità delle donne*, pubblicata nel 1525 da Galeazzo Flavio Capra, è scritta in lingua volgare e, quindi, comprensibile per la maggior parte delle persone. Nel 1509, Enrico Cornelio Agrippa di Nettesheim aveva scritto il trattato *Della nobiltà e perfezione del sesso femminile*: l'opera, pubblicata nel 1529 in latino, tradotta in sei lingue europee (in italiano nel 1544), divenne uno degli elementi fondamentali della *querelle*. Sono in molti a considerare, ancora oggi, questa *querelle* quale fenomeno squisitamente letterario, dunque senza una vera e propria rilevanza rispetto al tema del rapporto tra i sessi. Il fatto che in essa ci si esprima anche usando le possibilità date dal paradosso e dalla parodia, che vi sia dunque spazio per l'ironia e per il sarcasmo, non esclude la possibilità di trattare importanti significati ed

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 esso sono fondamentali i riferimenti alle immagini dell'uomo e della donna appartenenti alla tradizione ebraico-cristiana: in particolare, il libro della Genesi rappresenta uno dei principali "campi di battaglia" della *querelle*, cui parte integrante era la *querelle du mariage* ossia la discussione sui temi del matrimonio, del celibato, della sessualità<sup>2</sup> (Bock, 2006).

---

elementi; in particolare, il paradosso nasce dal mettere in discussione un dato che viene considerato come scontato, e sul quale non era dunque pensabile una discussione, ossia la subordinazione delle donne rispetto agli uomini: in tal modo, si dava luogo ad un mondo alla rovescia (Bock, 2006).

<sup>2</sup> A proposito della posizione della donna rispetto all'uomo, e della stessa natura di entrambi, i riferimenti alle immagini della Bibbia, e in particolare del libro della Genesi, sono dunque di importanza fondamentale. A partire dall'interrogativo di fondo se Dio avesse creato "l'essere umano a sua immagine e somiglianza", in un unico atto di creazione "come uomo e donna (Genesi, 1, 27) oppure se la donna provenisse dalla costola dell'uomo (Genesi, 2, 20-23), conseguono diverse altre questioni: il fatto che la donna sia stata generata dalla costola dell'uomo, è un simbolo di superiorità o inferiorità rispetto a quest'ultimo, creato invece dal fango? Si consideri che, almeno fino al XII secolo, il matrimonio costituiva una sorta di alleanza tra famiglie, fondata sullo scambio delle donne, quali garanzia e strumento di accordo. Il processo attraverso il quale lentamente si è dato maggior peso al ruolo della *coppia* e alla figura della "buona moglie", ricorda Bock, è segnato fundamentalmente dall'azione di tre fattori: in primo luogo, un ruolo significativo è quello della Chiesa che, dalla fine dell'XI secolo, insiste (con crescente successo) sulla necessità che entrambi i coniugi contraggano *volontariamente* il matrimonio; la conseguente possibilità (almeno teorica) per la donna di assentire o meno si pone quale elemento esplosivo negli equilibri degli interessi familiari coinvolti nel matrimonio, che rappresenta dunque soprattutto una transazione di denaro e beni materiali. Oggetto principale di questo scambio è la *dote*, che in origine è il compenso destinato alle figlie per la perdita dell'eredità paterna: mentre quasi ovunque le donne perdono la possibilità di disporre liberamente della dote, quest'ultima diventa un problema anche per i padri, che non sempre riescono a fornire le figlie di doti cospicue – in questi casi, sono le stesse figlie a costituire la loro dote attraverso lavori retribuiti di cucito e ricamo. Oltre che sempre più costoso, infine, sposarsi diviene una questione sempre più importante, soprattutto per le donne: al di fuori del matrimonio, ad attendere queste vi era una vita di estrema miseria, addirittura in alcuni casi fondata sull'elemosina. A partire dal XII secolo, inoltre, andava affermandosi in misura crescente un nuovo modello di rapporto tra lavoro e situazione familiare, fondato sulla coppia coniugale quale *coppia lavorativa*: seppure la donna continuava a lavorare in casa, questa era la sola forma con la quale l'uomo e la donna sposati riuscivano a sopravvivere e ad emanciparsi dalla condizione di servitù, dalla quale era altrimenti difficile uscire come singoli uomini e singole donne (Wunder, 1992; Duby, Perrot, 1990-1992).

È così che, tra il tardo Medioevo e l'inizio dell'età moderna si affermano le basi del modello della famiglia moderna, in particolare nella sua funzione di nucleo primario di quella nuova organizzazione economica che andrà emergendo. La Riforma protestante diviene, in tale contesto, un nuovo terreno di definizione della figura della donna all'interno dell'unione matrimoniale con un uomo. Se molti sono gli elementi in comune con la visione cattolica, in particolare a proposito della donna, fra le religioni cattoliche europee e quelle protestanti vi è una differenza fondamentale, peraltro sul piano istituzionale, ossia l'abolizione del celibato ecclesiastico e, dunque, il matrimonio dei parroci.

Nel protestantesimo, in generale, il modello di vita matrimoniale diviene vincolante per tutte le donne. In tal senso, vi sono diverse conseguenze: in primo luogo, la perdita della possibilità di vivere tra sole donne, nei conventi, e dunque di sfuggire alla sottomissione dell'autorità maschile; la nuova figura della *moglie del parroco* diviene il modello ideale di *compagna* e *aiuto* del marito, madre *esemplare* per la sua famiglia e per l'intera comunità religiosa; infine, molte donne apprezzano la nuova dignità attribuita al matrimonio, alla vita matrimoniale e, dunque, al loro ruolo all'interno di questa. Tuttavia, a tal proposito, Bock pone la seguente questione: "[...] cosa significava esattamente – tanto per le donne protestanti che per quelle cattoliche – il rapporto fra solidarietà e autorità, fra obbedienza e autonomia, fra supremazia,

Gli argomenti di dibattito della *querelle des sexes* vertono, dunque, su cosa siano e/o debbano essere gli uomini e le donne, soprattutto nel quadro dei loro rapporti reciproci, in termini di gerarchie (Bock, 2006).

### 1.1.2 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. Ella si oppose alla tradizione misogina, fino a pubblicare *Le livre de la cité des dames* (1404-1405), dove l'allegorica città delle donne si propone come progetto per un nuovo mondo, destinato ad aprire questioni a lungo dibattute nella *querelle des sexes*. Preme qui sottolineare come quel che viene affermato nella *Cité des dames* coincida con l'insieme degli elementi che, ancora nel dibattito attuale, animano le cosiddette questioni di genere: secondo Christine de Pizan, infatti, non vi sono differenze di valore fra l'anima femminile e quella maschile; lo stesso corpo delle donne, seppur più debole di quello degli uomini, è perfetto quanto quello di questi ultimi. Ella si esprime anche a proposito della stessa divisione dei compiti fra uomini e donne: se anche tale divisione, voluta da Dio, assegna agli uomini l'arte del governo, ciò non significa né che gli uomini

---

sottomissione ed equiparazione, fra libertà e oppressione?" (Bock, 2006, p. 45). In effetti, osserva Bock, si tratta di un rapporto controverso, destinato a restare tale per secoli non solo nella storiografia sul protestantesimo, ma anche nel "mondo secolarizzato" dell'Ottocento e del Novecento, quando al modello dei coniugi "compagni" subentra quello dei coniugi "complementari". La rivalutazione del ruolo della moglie consolidò il modello della "coppia lavorativa", legittimando inoltre lo svolgimento di nuovi compiti da parte delle donne mogli, quale ad esempio quello dell'istruzione dei figli nei primi anni della loro vita. In generale, per tutte le donne valeva il principio giuridico del *Corpus Iuris Civilis* di Giustiniano, dove la dignità del sesso femminile è inferiore al maschile (*major dignitas est in sexu virili*) e, in ogni caso, la maggioranza delle dottrine matrimoniali erano accomunate dal fatto di riconoscere legittimità alla violenza del marito nei confronti della moglie, seppure solo nei casi in cui quest'ultima l'avrebbe meritata. Lo stesso Lutero usò, a proposito del matrimonio e della famiglia, la metafora del rapporto tra il sole e la luna: il primo (l'uomo), splende più della seconda (la donna), che pure è dotata di "grande splendore" ma sempre minore rispetto a quello del sole; la donna, in altri termini, sarebbe sempre inferiore all'uomo per dignità (*tamen non aequabat gloriam et dignitatem masculi*); tuttavia in coppia, nella loro unione, uomo e donna splendono più delle altre stelle, ossia i figli, gli animali domestici. L'uso di questa immagine non fece altro che portare a nuovi sviluppi della *querelle*, dando spazio ad argomentazioni tra le più diverse, tra le quali, ad esempio, quella secondo cui la dignità e la virtù della donna (il chiarore della luna) sarebbero esclusivamente il riflesso di quelle del marito (la luce del sole), come afferma l'Hippothadeus di Rabelais. Come osserva Bock, si tratta di un'immagine non nuova, già usata da Plutarco: nella prima età cristiana la luna simboleggiava il solo «partecipare» a differenza del vero «essere» (Bock, 2006; cfr. Screech, 1958; Turner, 1987; Wunder, 1992).

In sintesi, si può dire che anche il tema della vita coniugale resti sostanzialmente una *querelle*, nella continua ricerca di nuovi equilibri fondati su regole discusse altrettanto continuamente. Anche la dottrina della Riforma non seppe completamente accogliere l'idea di una vita di donna al di fuori del matrimonio e, dunque, della sottomissione all'uomo.

assolvano sempre bene a questo compito, né che le donne non siano *per natura* inadatte a governare; anzi, a tal proposito, osserva come queste nel passato abbiano spesso assunto il ruolo relativo al governo dei popoli, svolgendolo con successo. Ciò che Christine de Pizan afferma a proposito delle capacità intellettive di donne e uomini costituisce un quadro assolutamente efficace nel descrivere i fondamenti del dibattito che, nei secoli successivi e ancora nella prima metà del XX secolo (come si vedrà più avanti), si svolgerà a tal proposito: il fatto che le donne posseggano in modo limitato, rispetto agli uomini, nozioni e conoscenze non dipende da una mancanza o da una inferiorità di intelligenza rispetto agli uomini, bensì dal fatto che esse non possono dedicarsi a più attività e cose, rimanendo nelle loro case e accontentandosi di occuparsi dell'andamento di queste. In tal senso, se le bambine frequentassero consuetamente le scuole, e se si insegnassero loro le scienze come si fa con i bambini, apprenderebbero altrettanto bene e sarebbero in grado di capire “tutti i particolari delle arti e delle scienze, proprio come i maschi”. Infine, afferma la de Pizan, il fatto che gli uomini impediscano a mogli e figlie “il dolce piacere dell'imparare” – sostenendo che questo è “a scapito della morale” – indica che anche loro non sono particolarmente intelligenti, come dicono delle donne, e soprattutto mette in luce il loro timore che queste si rivelino superiori a loro (Bock, 2006).

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 vengono posti, in Francia e anche nel resto dell'Europa, i fondamenti del mondo moderno.

È dunque durante la Rivoluzione che emerge una vera e propria espressione di volontà collettiva delle donne, caratterizzata da due elementi fondamentali e paralleli: la presa di coscienza della loro condizione come qualcosa di *discutibile* e da cambiare (non dunque, data “per natura”) e il desiderio di appartenere, tanto quanto gli uomini, alla nuova società politica scaturita dagli eventi rivoluzionari.

I *cahiers de doléances*<sup>3</sup>, i club politici, la *Déclaration des droits de la femme* di Olympe de Gouges sono i primi elementi che testimoniano e fondano la pratica “militante” delle donne (Bock, 2006; Guionnet, Neveu, 2005). 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, di cui si dirà più avanti (Bock, 2006; Leuzzi, 2008).

Olympe de Gouges è oggi considerata tra gli autori classici del pensiero politico: 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* (1791), scritta due anni dopo quella dei diritti dell’uomo e del cittadino (1789).

La de Gouges aveva colto come in quest’ultima la parola *homme* non stava ad indicare l’essere umano, bensì il maschio. Le parole del discorso con il quale introduce la sua *Déclaration* sono inequivocabili ed eloquenti:

« Homme, es-tu capable d’être juste ? C’est une femme qui t’en fait la question; tu ne lui ôteras pas du moins ce droit. Dis-moi ? Qui t’a donné le souverain empire d’opprimer mon sexe? Ta force? Tes talents? »

La *Dichiarazione* della de Gouges ricalca la struttura della *Dichiarazione* “maschile”, articolata come quest’ultima in diciassette articoli, e nonostante il titolo contenga solo il riferimento alla donna, parla anche degli uomini:

---

<sup>3</sup> Le condizioni delle donne del Terzo Stato sono testimoniate in particolare nei *cahiers 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 *cahiers* 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, che 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*, (1982), Paris, 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 donne possono essere rappresentate solo da donne (Duhet, 1971).

Si tratta di argomenti fortemente rivoluzionari, usati dalle faultrici 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 (Bock, 2006).

« Article premier

La Femme naît libre et demeure égale à l'homme en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

Article 2

Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de la Femme et de l'Homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, et surtout la résistance à l'oppression.

Article 3

Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la Nation, qui n'est que la réunion de la Femme et de l'Homme: nul corps, nul individu, ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément. »

Anche a proposito della partecipazione politica, valgono gli stessi principi di partecipazione di donne e uomini:

« Article 6

La loi doit être l'expression de la volonté générale; toutes les Citoyennes et Citoyens doivent concourir personnellement ou par leurs représentants, à sa formation; elle doit être la même pour tous : toutes les Citoyennes et tous les Citoyens, étant égaux à ses yeux, doivent être également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités, et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et de leurs talents. »

Si vuole qui sottolineare, al fine di evidenziare gli elementi di connessione con il dibattito più attuale sulle tematiche dell'uguaglianza delle opportunità tra uomini e donne, il fatto che nell'articolo sopra citato si affermi la necessità di considerare, nell'accesso al lavoro, solamente le capacità, le virtù, i talenti, e non dunque il sesso.

Olympe de Gouges pretende che le donne siano considerate come individui, non negando la differenza tra i sessi ma facendone, invece, il fondamento dell'estensione dei diritti dell'uomo alle donne: come nella proposta del marchese di Condorcet, gli argomenti che in quest'epoca (e nei secoli precedenti) rappresentano i motivi dell'esclusione delle donne dalla politica e, in generale, dalla vita pubblica, sono invece presentati proprio come argomenti che legittimano la *citoyenneté* femminile.

È in questa prospettiva che emerge un elemento di novità fondamentale, che si coglie nel primo passaggio del *Préambule* alla stessa *Déclaration*:

« Les mères, les filles, les surs, représentantes de la nation, demandent d'être constituées en Assemblée nationale. »

Olympe de Gouges, in altre parole, evidenzia qui non l'identità degli "individui assoluti" ma la differenza fra i sessi, rovesciando i consueti argomenti secondo i quali le donne, a causa dei compiti tradizionalmente loro assegnati, non possono partecipare alla vita politica: in altre parole esse, come sottolinea a tal proposito l'analisi di Bock, sono rappresentanti della nazione non *sebbene* siano madri, figlie e sorelle ma proprio *in quanto* lo sono (Bock, 2006). Si tratta di una lotta difficile, tanto più quanto il suo obiettivo è considerato contro la legge della natura, secondo la quale alla donna spetta una posizione subordinata rispetto all'uomo.

Si è detto che, ovviamente, vi era chi la pensava in modo diverso, anche tra gli uomini: tra questi si ricorda, in particolare, il Marchese di Condorcet, una delle figure intellettuali più influenti prima e durante la Rivoluzione.

Vi sono alcuni elementi nelle sue idee particolarmente significativi per il discorso sulla definizione delle immagini di uomini e donne, in relazione alle loro qualità e alla divisione dei compiti e dei ruoli che, sulla base di queste, caratterizza gli assetti sociali delle diverse culture in una prospettiva sia storica che geografica, sia diacronica che sincronica.

In primo luogo, egli sosteneva che, essendo anche le donne "creature dotate di cervello, capaci di far proprie le idee morali e di valutarle con ragionevolezza", la loro esclusione dal diritto di voto fosse un vero e proprio "atto di tirannia". Sulla possibilità per le donne di fare politica, Condorcet così si esprimeva: "perché degli esseri umani, solo perché possono rimanere in stato interessante ed essere temporaneamente indisposti, dovrebbero venir esclusi dall'esercitare dei diritti che nessuno penserebbe di negare a persone che ogni inverno soffrono di attacchi di gotta o di frequenti raffreddori?". Vale la pena di riportare ancora le parole di Condorcet, vista la pregnanza sulla questione del fondamento *naturale* o *culturale* delle differenze che oggi chiamiamo *di genere*: rispetto ai timori di abbandono della famiglia e dei figli da parte delle donne ipoteticamente impegnate in politica, il francese sostiene come non sia necessario "pensare che, se potessero diventare membri dell'Assemblea nazionale, abbandonerebbero subito i figli, il focolare e il cucito"; invece, probabilmente, la loro condizione di madri le renderebbe ancor più adatte a "formare degli esseri umani". Per il Marchese di Condorcet non è possibile poggiare sulla differenza tra uomini e donne l'argomentazione relativa all'eguaglianza nei diritti, considerato che "tale differenza non è causata dalla natura, ma dall'educazione e dalla vita sociale"<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. doc. 25 in *Les Femmes dans la Révolution Française* (1982), Paris cit. in Bock (2006).

Ancora, a proposito della condizione di dipendenza e subordinazione delle donne nei confronti dei loro mariti, il Marchese si esprimeva affermando che “La condizione di dipendenza dai loro mariti in cui le donne si trovano non può essere considerata un motivo, dato che sarebbe possibilissimo eliminare questa tirannia dal diritto civile. Un’ingiustizia non può mai servire a giustificare e a commetterne un’altra”. Si consideri infatti che, come sottolinea Bock, l’*individu absolu* dei rivoluzionari, sia moderati che radicali, era di sesso maschile: le donne non erano considerate degli individui anche e in particolare per la loro dipendenza, cosa che mai venne considerata come limitazione dell’autonomia degli uomini nel caso della dipendenza di questi ultimi dal lavoro domestico delle donne (Bock, 2006).

Sempre in relazione alla Rivoluzione Francese, in Italia le voci delle donne si levarono soprattutto nella fase che ad essa seguì, allorché le truppe napoleoniche, tra il 1796 e il 1799, introdussero costituzioni coerenti con il modello francese. Le donne italiane perseguivano la legittimazione della loro cittadinanza attraverso l’appello alla libertà e all’uguaglianza, alla loro dignità come madri ed educatrici, al contributo da loro fornito al “bene pubblico” e alle “generale felicità”. Mentre l’istruzione veniva generalmente considerata come premessa per una cittadinanza attiva, oltre che come bene in sé, poche voci chiedevano in modo esplicito il diritto di voto per le donne, le quali svolsero – in Italia come in Francia – un ruolo importante nei moti controrivoluzionari verso le nuove repubbliche (Buttafuoco, 1990).

In generale, molte donne italiane, così come quelle francesi, sono state protagoniste non marginali degli eventi rivoluzionari del Quarantotto e del periodo risorgimentale, pur non essendo presenti, per una “storica estraneità” nello spazio che comprendeva temi fondamentali per la modernizzazione del Paese (Leuzzi, 2008).

Una battuta d’arresto nella lotta per la conquista dei diritti di parità è sancita dalla condanna a morte della stessa Olympe de Gouges, nel 1793, un avvenimento che segna l’inizio di una repressione che durerà fino alla cosiddetta “epoca delle rivoluzioni”.

Alla fine del XVIII secolo, un evento segna fortemente l’intera Europa: il 18 Brumaio 1799 il colpo di stato napoleonico sancisce la sconfitta delle idee repubblicane, e con la costituzione dell’anno XII viene affidato all’imperatore il “Governo della Repubblica”. Nel resto del continente Europeo continuano a diffondersi quei valori che costituiscono il fondamento della cultura politica della Rivoluzione, ossia la libertà e l’uguaglianza. A proposito delle donne, Napoleone nemmeno considerava la possibilità della loro *citoyenneté*, affermando che non esercitando diritti politici, non è nemmeno appropriato definirle *citoyennes*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Il codice civile del 1804, presto chiamato Codice Napoleonico, conteneva elementi particolarmente significativi proprio in merito alla considerazione delle donne. Si deve considerare, anzitutto, come il “principio che occorresse essere un maschio per poter esercitare i diritti politici e godere di tutti i diritti civili rimase valido in tutta Europa per oltre un secolo, anche se nelle costituzioni successive e in altri codici giuridici solo di rado ciò venne dichiarato in modo altrettanto esplicito” (Bock, 2006, p. 109).



Il 1848 segna la ripresa della lotta e della rivendicazione per i diritti da parte delle donne.

Tuttavia, fino ai primi decenni del XX secolo le istanze sociali di rivendicazione di diritti e di condizioni di vita migliori e più rispettose della dignità umana saranno prioritariamente ispirate dalle esigenze della “lotta di classe” (Guionnet, Neveu, 2005).

Così in Francia sarà negli anni Ottanta del XIX secolo che si assisterà all’affermazione delle associazioni femministe: il loro effettivo riconoscimento da parte della comunità pubblica e politica avverrà nel primo decennio del XX secolo. Nel 1881 Hubertine Auclert dà al termine “femminismo” il significato specifico attinente alla lotta per la rivendicazione e l’ottenimento dei diritti delle donne.

Nell’Italia unita le richieste delle donne corrono parallele ai dibattiti e alle riforme del diritto elettorale degli uomini: nel 1864, tre anni dopo l’elezione del primo parlamento italiano, Annamaria Mozzoni reclama il diritto al voto per le donne (prioritariamente quello attivo), perseguendo questo scopo nei decenni successivi (Bock, 2006).

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.

### 1.2.3 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: si tratta delle cosiddette “sfere separate”, per l’uomo e per la donna, della rigida demarcazione tra il

---

Sulla scorta di Bock, si osservi come secondo il Codice, principio costitutivo della famiglia era la *puissance maritale*, in ragione della quale la moglie era subordinata al marito; l’abolizione di tale principio, insieme a quello del *pouvoir paternel* e del divieto della *recherche de la paternité*, divenne poi il punto fondamentale del programma del movimento delle donne in Francia. Si tenga conto, nuovamente, del considerevole ruolo avuto dalla Rivoluzione, dai suoi eccessi, dal suo fallimento, nel panorama politico e culturale dell’intera Europa. A tal proposito, si consideri la cruciale importanza del Codice napoleonico nella definizione di altri due codici civili, tra i più importanti nel panorama europeo dell’epoca, ossia il Codice generale prussiano (*Allgemeines Preußische Landrecht*), entrato in vigore nel 1794 e valido fino al 1900, e il Codice civile generale austriaco (*Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch*) del 1811. Rispetto ai rapporti tra donne e uomini, entrambi si fondavano sull’asserzione che per nascita i due sessi hanno eguali diritti e, al contempo, sulla giustificazione e sulla motivazione della disparità che si voleva mantenere. In ordine a quest’ultima istanza, e quindi per fondare il predominio maschile, furono usati artificiosi argomenti, quali la “natura” della donna – debole, sensuale, irragionevole – e la tradizione, nonché la concezione di un patto nel quale la donna si sottomette volontariamente all’uomo. Altri Stati presero a modello il Codice napoleonico nella definizione del loro codice civile, tra i quali l’Italia nel 1865, il Portogallo nel 1867, la Spagna nel 1889.

“pubblico”-maschile e il “privato”-femminile, in sintesi da una polarizzazione e “ontologizzazione” dei caratteri dei sessi, le cui peculiarità, completandosi reciprocamente, sono oggetto al tempo stesso di contrasto e ricomposizione.

Anche in Italia, nel clima culturale borghese si sviluppa e si diffonde quel modello della “donna oblativa” che perdurerà fino ai primi decenni del Novecento: esso, rinforzato dai principi morali cattolici, sarà poi estremamente esaltato nel Ventennio fascista (Leuzzi, 2004).

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”<sup>6</sup>. Si tratta di una visione illustrata dall’immagine – peraltro effettivamente ancora oggi diffusa – della donna come “angelo della casa”, la cui glorificazione si intreccia all’affermazione dei concetti di “dignità” della donna, della sua “predestinazione al compito di donna di casa, consorte e madre” e del suo ruolo di guardiana della moralità dei costumi, della cultura e della religione (Bock, 2006).

Si osservi come, sempre nel XIX secolo, tali immagini dell’uomo e della donna, e dunque le caratteristiche della maschilità e della femminilità, sono oggetto dell’elaborazione delle scienze naturali. In generale, l’anatomia, la ginecologia – insieme all’antropologia – spezzano il legame con la tradizione aristotelica che considerava la donna come un “uomo incompleto”.

A tal proposito è opportuno prendere in considerazione la classificazione linneana nella quale l’uomo è definito come *mammifero*: tale identificazione risale al *Sistema naturæ* (1758) di Linneo, dove viene coniata l’espressione *mammalia* in sostituzione della categoria aristotelica *quadrupedia*, nella quale veniva tradizionalmente collocata la specie umana. *Mammalia* è da considerarsi, dunque, un neologismo settecentesco diffusosi con rapidità sia nel latino dei dotti che nelle varie lingue europee. Un termine che inizialmente, peraltro, incontra resistenze e perplessità, dovute fondamentalmente al fatto che, con il suo utilizzo, la classificazione degli animali più simili all’uomo trova fondamento in un attributo eminentemente femminile: ciò rischia di creare confusione se si considerano le tradizionali gerarchie sessuali radicate nel senso comune, che vedono in posizione di predominio l’uomo nei confronti della donna. Così, mentre per gli storici della tassonomia animale l’innovazione di Linneo risiede specialmente nell’unificazione di vivipari terrestri e acquatici, i contemporanei del naturalista svedese sono sconcertati dal fatto che, per individuare la categoria alla quale appartiene l’uomo, venga usato un termine associato primariamente con il corpo della femmina. L’inconcepibilità di tutto questo si rivela ancor di più se si considera che, nel quadro aristotelico delle specie animali, uno dei principi centrali risiede nel presupposto che la

---

<sup>6</sup> Cfr. *Meyers Konversations-Lexikon*, vol. VI, Mannheim 1894, p. 882 alla voce *Frauenfrage* cit. in Bock (2006).

femmina della specie rappresenti solo una versione inferiore del maschio (Bellassai, Malatesta, 2000).

Prendendo in considerazione le concezioni relative alla differenza sessuale tipiche delle tradizioni dotte europee, secondo una prospettiva temporale di lungo periodo, emerge distintamente l'elemento di rivoluzionaria innovazione introdotto dalla classificazione linneana: essa implica il passaggio da una fisiologia umana centrata sul maschile a una nuova possibilità di permettere carattere paradigmatico anche al corpo femminile. In altre parole, il corpo maschile, allorché l'uomo diventa un mammifero, non rappresenta più il prototipo della specie umana, ossia il paradigma che ne definisce i tratti essenziali. In primo luogo, ci si chiede se la stessa espressione "differenza sessuale" trovi riscontro e sia applicabile al contesto culturale e intellettuale dell'età moderna. Per rispondere a tale questione, si deve considerare che l'oggetto della differenza fra i sessi viene considerato nel quadro della distinzione filosofica fra accidente ed essenza; a partire da ciò si può affermare come la differenza sessuale venga definita come accidentale, non dunque differenza di forma (o essenza, *éidos*): uomo e donna appartengono alla stessa specie (*génos*), condividendo una unica forma (*éidos*), seppur in diverso grado. La differenza sessuale è in Aristotele dovuta all'incapacità della natura di compiere sempre il suo intento, ossia la generazione di un maschio. Il nuovo interesse per la differenza sessuale nella ricerca medica e naturalistica condotta nel Seicento e nel Settecento, in particolare sulla generazione di uomini, animali e piante, implica l'abbandono di questo principio metafisico (la differenza sessuale come accidente), insieme al suo corollario nel quale si considera la femmina come una variante inferiore del maschio. In tal modo, si consente il rilevante lavoro di ricerca che studia il contributo femminile alla generazione. Questo lavoro conduce alla formulazione dell'ipotesi che rivoluziona la ricerca sulla generazione stessa, nella seconda metà del Settecento, quella dell'ovismo: la "riscoperta delle ovaie", allorché esse non vengono più definite come "testicoli femminili" ma come organi peculiari del corpo delle donne, è anticipata da una serie di scritti medici che affermano, anzitutto, l'erroneità della considerazione della donna quale versione inferiore dell'uomo e, poi, la pari perfezione di donne e uomini quali opere della natura, entrambi necessari alla generazione. Si può dire, dunque, che questa nuova e positiva considerazione del corpo femminile, quale prodotto dell'*intenzione* della natura, si accompagna ad un nuovo interesse per la differenza sessuale quale chiave per la classificazione dell'intero mondo organico. Tuttavia, i naturalisti del Seicento e del Settecento tendono a sovrastimare l'ubiquità nella natura, portando così ad una universalizzazione della riproduzione sessuata e, di conseguenza, del disomorfismo sessuale: una delle espressioni più significative di questa tendenza è la tassonomia botanica di Linneo, definita assumendo quale criterio distintivo quello della sessualità delle piante. Nello stesso quadro culturale e intellettuale, si consideri la scelta del naturalista svedese di fondare la classificazione della specie umana su un carattere (la *mamma*) che distingue, anzitutto, il corpo femminile, mentre in quello maschile ha un carattere secondario e certamente non funzionale. L'innovazione introdotta da Linneo di Uppsala deve essere considerata, in

generale, come risultato di quel complesso processo di mutamento culturale che gradualmente mise in crisi, nella medicina e nell'osservazione naturalistica dell'età moderna, l'assioma della superiorità maschile (Bellassai, Malatesta, 2000).

Rispetto alla relazione tra i sessi, il ruolo degli aspetti biologici fu rilevante, allorché la biologia evolutiva venne a dominare le scienze naturali: in essa, a partire dalle Herbert Spences e Charles Darwin, si affermava che il rapporto fra i sessi non fosse basato sulla complementarietà, bensì sulla superiorità – e dunque anche sull'inferiorità – e sulla subordinazione. Nell'affermazione della diversità, e dunque dell'esistenza, dei due sessi, risiede la radicalizzazione dell'opposizione tra caratteristiche tipicamente maschili e femminili (Bourdieu, 1998).

Bock osserva come il rapporto tra i sessi e l'incasellamento delle posizioni e dei ruoli dell'uomo e della donna vengano considerati, in una prospettiva storica di lungo termine, come “il punto più basso della storia delle donne”, poiché la modernizzazione sociale e politica caratterizzata da un movimento verso l'uguaglianza dei sessi – e dunque verso l'affermazione del potere femminile – sarebbe stata interrotta dall'affermarsi di una radicale separazione dei compiti, tipica della società vittoriana e borghese, che avrebbe dominato fino al Novecento inoltrato. In realtà, osserva l'Autrice, 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”. La vera novità, afferma Bock, risiede nel fatto che a questa discussione partecipò un numero di donne quasi pari a quello degli uomini: ciò avvenne grazie al maggior accesso delle donne alla stampa, e di conseguenza all'opinione pubblica. In altre parole, quella delle donne era “una questione vera e propria, una questione aperta”, seppure le risposte furono caratterizzate dall'insicurezza (Bock, 2006)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Rispetto alla diversità delle condizioni delle donne, e dunque dei rapporti tra queste e gli uomini, nel corso dell'Ottocento, Bock mette in luce il fatto che, lungo tutto il corso di questo secolo, “alle voci che lodavano o biasimavano il ristretto ambito domestico e la subordinazione sociale delle donne si affiancarono anche altre voci che dimostrano come esistessero anche donne colte e appagate, dalla vita sociale piena e soddisfacente all'interno e al di fuori delle famiglie. [...] In questi nuclei famigliari, donne e uomini vivevano in un rapporto armonioso, anche se non sempre privo di conflitti, fra loro e con il mondo esterno. Le donne (ma anche gli uomini) spesso non corrispondevano all'ideale dell'epoca e allo stereotipo di oggi – passività, emozionalità e ignoranza come caratteristiche femminili, attività, durezza e razionalità come tipiche peculiarità maschili. [...] In molti modi diversi le donne ebbero una parte anche nei mutamenti economici. Attraverso le eredità e le unioni coniugali esse contribuivano alla formazione di piccoli o grandi patrimoni. [...] Il lavoro domestico delle donne era indispensabile in tutti gli strati sociali, anche se in forme diverse: conduzione del *ménage*, educazione dei figli, oculata amministrazione del guadagno maschile, amministrazione di tenute, obblighi sociali di rappresentanza, feste famigliari, mantenimento dei contatti fra un parentado che spesso risiedeva in località lontane tra loro [...]. Quanto più modesto era il guadagno dei mariti, tanto più faticoso il lavoro domestico delle loro mogli” (Bock, 2006, pp. 160-161).

Rispetto a questo quadro, l'Autrice pone i seguenti punti di riflessione: “Le donne vivevano davvero in una specie di inumana prigionia domestica? Oppure la “tirannia” maschile e la “schiavitù” femminile erano solo vocaboli del tradizionale linguaggio politico e coincidevano tutt'al più metaforicamente con le complesse realtà del rapporto tra i sessi? In ogni caso, per quel che riguarda la vita realmente vissuta, le esperienze degli esseri umani e il loro approccio alle relazioni fra i sessi e fra le diverse generazioni, anche

A tal proposito, Tosh delinea un modello interpretativo nel quale il “vero carattere della formazione dell’identità maschile” è dato dal grado di equilibrio raggiunto tra gli elementi relativi alla casa, al lavoro, all’appartenenza ad associazioni maschili. In tal senso viene sottolineata la convergenza nel dibattito scientifico a proposito della mancanza di opportunità del dare eccessiva importanza alla separazione delle cosiddette “sfere”: la condizione – di privilegio – degli uomini del XIX secolo che permetteva loro di muoversi liberamente fra la sfera pubblica e quella privata era parte integrante dello stesso sistema sociale, e l’“indipendenza” di un uomo – elemento indicatore della mascolinità – era data dall’aver un lavoro dignitoso, con il quale mantenere l’intera famiglia e avere la possibilità di partecipare liberamente alle associazioni maschili, nelle quali essere pari agli altri uomini<sup>8</sup> (Tosh, 1996).

Sembra opportuno riportare gli elementi che definiscono uno degli ambiti di cui, in particolare nel corso dell’Ottocento, le donne furono protagoniste, ossia l’attività caritatevole. Le ragioni di tale opportunità risiedono anche nella significatività della coesistenza di elementi contrastanti che, da un lato, ricalcano l’immagine della cosiddetta “missione femminile” centrata sulla cura degli altri, dall’altro mettono in luce la forza e l’energia richieste da questa stessa attività, caratteristiche peraltro tradizionalmente associate all’uomo e che, comunque, stridono con la visione della donna quale soggetto debole e adatto alla vita ritirata nel privato. Nel corso del secolo, seppure l’attività di carità non era considerata come una vera e propria professione (poiché per il suo svolgimento, in ogni caso, erano necessarie non solo molte energie ma, più specificamente, adeguati mezzi economici, ed era dunque considerata più come

---

nell’Ottocento in tutti gli strati sociali coesistevano realtà assai diverse fra loro, la felicità e l’infelicità [...] Alla fine furono proprio i conflitti e la discrepanza fra le speranze e le esperienze a costruire il punto di partenza del movimento delle donne. Il patetico *clichè* di una missione femminile puramente domestica, comune a tutte le classi sociali, contrastava drammaticamente con la vita di gran parte della “massa di gente comune” anche in relazione al problema della maternità. [...] A Manchester, città industriale in grande espansione, negli anni Trenta dell’Ottocento le operaie tessili lavoravano fra le dodici e le sedici ore al giorno per raggiungere un guadagno appena sufficiente a garantire l’esistenza; durante la gravidanza continuavano a lavorare, nonostante i dolori, fino a poche ore prima del parto e, dopo, potevano assentarsi dalla fabbrica tutt’al più per due settimane [...]” (Bock, 2006, pp. 163-164; cfr. Hufton, 1992).

<sup>8</sup> Le associazioni maschili sono, secondo John Tosh, uno degli aspetti meno conosciuti dell’identità sociale maschile e uno degli elementi meno trattati nella letteratura teorica sul tema. Collocando la sua analisi nel periodo storico del XIX secolo, l’Autore osserva come le associazioni maschili siano, invece, “parte integrante di qualsiasi concetto di patriarcato al di fuori dell’ambiente domestico. Esse incarnano il privilegio tutto maschile di avere accesso alla sfera pubblica, mentre sottolineano nello stesso tempo la condizione della donna relegata in casa o nel vicinato. Gli studi storici sulle società occidentali moderne non hanno dato tanto peso a questo aspetto. [...] [cfr. Wiesner, 1989] abbiamo a che fare con una serie piuttosto ampia di forme sociali. Alcune, come le corporazioni artigianali o le camere di commercio o i corpi professionali, avevano lo scopo di promuovere lo sviluppo degli affari [...] Ma c’erano di gran lunga troppe associazioni maschili che avevano poco o nulla a che vedere col lavoro. Mi riferisco alle associazioni di volontariato ed ai gruppi di pressione che si facevano portavoce della cosiddetta “opinione pubblica”, e ai club, alle taverne e ai bar che favorivano le amicizie, le discussioni politiche e gli svaghi (oltre gli affari)”. [...] Di tanto in tanto le donne si rendevano giustamente conto che tali aree di aggregazione non facevano che aumentare il potere d’esclusione maschile a loro danno” (Tosh, 1996, p. 78 ).

una carica onorifica civile) bensì una vocazione, di essa erano protagoniste più di ottocentomila donne, le quali nel suo svolgimento avevano l'occasione di viaggiare, di allargare i propri orizzonti e di acquisire conoscenze di diverso tipo (istituzionali, politiche, amministrative, ecc.). In tal modo, esse acquisivano sempre maggiori consapevolezza e autonomia, in particolare prendendo coscienza delle lacune che caratterizzavano la loro istruzione.

È da notare come il concetto della “missione materna” o “femminile” nacque anche nell'ambito di contesti religiosi: nell'Italia risorgimentale e in Francia, osserva Bock, i movimenti assistenziali di ispirazione cattolica instaurarono più raramente, rispetto a quanto avvenne negli altri Paesi, rapporti diretti con il nascente movimento femminista: la posizione di “scontro frontale” fra Stato e Chiesa, infatti, aveva una forte influenza anche nella vita sociale. Alcuni elementi, in particolare, delineano le caratteristiche dei due “movimenti”: mentre le filantrope cercavano di contribuire al bene comune senza la “lotta di classe”, il movimento femminile organizzato perseguiva la stessa propria realizzazione, sicuro che il “bene femminile” avrebbe contribuito al “bene comune” (Bock, 2006).

In ogni caso, si osservi come per la maggior parte dei Paesi era valido quanto disse Sibilla Aleramo, nel 1910: “Le figure più notevoli della intellettualità femminile restano le filantrope” (cfr. Buttafuoco, 1988).

In generale, il percorso che condusse all'affermarsi del suffragio femminile – per quanto riguarda la partecipazione politica, si può ben dire che ancora oggi vi è da lavorare a tal proposito – è stato più o meno lungo. In particolare dopo la prima guerra mondiale, nei primi decenni del Novecento, tale conquista fu raggiunta da ventuno Paesi europei (i primi dei quali furono la Finlandia e la Norvegia, rispettivamente nel 1906 e nel 1907), e poi in altri diciassette Paesi tra il 1915 e il 1922 (nel 1920 il suffragio si affermò anche negli Stati Uniti d'America). Dopo i *first-comers*, Francia, Italia, Grecia e Svizzera (Paesi che godono della fama di essere stati, in epoche storiche diverse, *culle della democrazia*), raggiungono lo stesso obiettivo, rispettivamente nel 1944, nel 1945, nel 1952, nel 1971). Pur se con tali differenze temporali, il suffragismo si sviluppò in modo simile, e ciò in ragione di un aspetto in particolare: le donne iniziarono a discutere e ad affermare il loro diritto al voto nel momento in cui, come osserva Bock, “videro la possibilità di poterlo ottenere, e cioè quando il processo di democratizzazione per gli uomini era giunto all'ordine del giorno. Le differenze nazionali nel *timing* storico”, osserva l'Autrice, “non sono dovute tanto alla diversità della storia del movimento delle donne, quanto alla diversa storia del movimento maschile, alla diversa storia costituzionale e alla diversa situazione e cultura politica dei singoli paesi” (Bock, 2006, pp. 217-218).

#### 1.2.4 Il XX secolo: dalle madri alle donne

Se nel frattempo il movimento femminista aveva preso avvio, affermandosi e strutturandosi via via più pienamente a livello internazionale, 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*.

Come ricorda Muel-Dreyfus, queste donne, rispettose delle norme e delle tradizioni, non possono ottenere dei significativi avanzamenti nel miglioramento della loro condizione, e gli avvenimenti politici non favoriscono l'affermarsi e lo sviluppo della loro lotta: in particolare in Francia, lo Stato pétainista riafferma con vigore la divisione secondo il genere dei compiti di donne e uomini, rinviando le donne nella sfera privata della casa affinché si consacrino alla famiglia (Muel-Dreyfus, 1996). In altri termini, mentre per gli uomini gli elementi al centro delle rivendicazioni e dei conflitti erano relativi al rapporto tra lavoro, inabilità al lavoro e tempo libero, per le donne la problematica principale era costituita dal rapporto fra lavoro retribuito e domestico.

È dunque per meglio tutelare e valorizzare la loro condizione di *spose* e *madri* che lottano per ottenere un regime di diritti e protezione per le lavoratrici e gli stessi diritti politici di voto e rappresentanza: si tratta di una posizione paradossale, se si considera, come osserva Bard, che in ragione di un differenzialismo che contempla una natura *distinta e complementare* per gli uomini e per le donne, queste ultime rivendicano tutele legate alle funzioni familiari, dunque più specificamente attinenti al "privato", che non giovano alla rivendicazione del diritto al voto come strumento di integrazione allo spazio politico, "pubblico" (Bard, 1995).

Le dittature che si instaurarono in Europa dopo la Grande Guerra furono, com'è noto, caratterizzate soprattutto da un potere di violenza e terrore. In Italia, nel 1922, l'avvento al potere di Benito Mussolini e dei suoi fasci condusse all'instaurazione della dittatura fascista (1926): Mussolini sottolinea che "la donna deve obbedire. La mia opinione della sua parte nello Stato è opposizione ad ogni femminismo". In Francia, nel 1940, si assistette alla "rivoluzione nazionale" del *Nouvel État di Vichy*, il cui motto era *Travail, Famille, Patrie* (Saba, 1988; Saracinelli, Jotti, 1988; Stites, 1990).

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: l'8 marzo, che dal 1911 è la Giornata Internazionale delle Donne, nel 1951 diviene "Giornata Internazionale per la pace e il

benessere dell'infanzia"; ancora negli anni Cinquanta, dunque, il femminismo è centrato sulla figura della donna come madre, e i suoi obiettivi di riforma si esprimono nella volontà di ottenere una migliore partecipazione delle donne e una più significativa considerazione della "condizione femminile", per certi versi dunque accentuando la separazione tra le donne e gli uomini (Guionnet, Neveu, 2005).

Tuttavia, già alla fine degli anni Quaranta vi furono dei segnali di significativo cambiamento: nel 1945, l'equiparazione dei sessi fu accolta nella Carta delle Nazioni Unite (insieme alla discriminazione per motivi legati alla "razza"), e ciò avvenne grazie alla pressione fatta dalle poche delegate di sesso femminile (per la maggior parte americane) (Bock, 2006).

Altre importanti istanze relative alla parità all'interno del matrimonio, alla protezione della famiglia, alla parità nelle retribuzioni lavorative, vennero fissate all'interno della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948: in particolare il primo articolo ("all men are created equal") venne formulato *ex novo*, al fine di evitare la marcatura di genere insita nell'uso del termine *men*, e sottolineando dunque il riferimento all'intero genere umano: "Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti", anche se il diritto a una remunerazione equa valeva per "lui stesso e la sua famiglia" (Morsink, 1999). Così, in diverse lingue il concetto di "diritti dell'uomo" venne sostituito da quello dei "diritti umani": nelle Costituzioni della Francia (1946, 1958) e dell'Italia (1948) fu introdotta, per la prima volta, l'*uguaglianza dei diritti*. Così, dopo la Seconda Guerra Mondiale, risorsero molte delle organizzazioni femminili e, al tempo stesso, ne vennero fondate di nuove che alla tradizione precedente si riallacciavano, dunque nel perseguimento dei diritti e dell'uguaglianza della donna nella sua identità fondamentale di madre (Bock, 2006).

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).

Secondo Simone de Beauvoir, non c'è alcun destino biologico, fisico, economico a definire la figura che nella società umana è tipica della donna. È invece l'insieme degli elementi che costituiscono la civilizzazione ad elaborare questo "prodotto intermedio tra il maschio e il castrato" che prende il nome di *femminile*.

Non esiste una natura femminile prestabilita che giustifichi i fenomeni di segregazione sessuale: le differenze morfologiche non sono sufficienti a dar conto di quella che viene considerata come *dominazione maschile*. In altre parole l'Autrice afferma che non è l'inferiorità delle donne ad aver determinato la loro insignificanza storica, bensì è quest'ultima ad averle votate all'inferiorità.

Ella sottolinea efficacemente l'aspetto sopra citato, relativamente alle rivendicazioni delle donne nel femminismo dei primi anni del dopoguerra: la loro



inferiorità è un'idea che giunge da lontano nel tempo, trasmessa attraverso l'esperienza educativa e in essa fortemente interiorizzata; le rivendicazioni delle donne, si può dire conseguentemente, sono centrate su quella "specificità femminile" che, afferma de Beauvoir, in realtà le imprigiona nei ruoli sociali tradizionali.

L'obiettivo disegnato dalla filosofa francese non è, dunque, costituito da un riformismo che mira a specifici miglioramenti nella condizione delle donne: esso si delinea come presa di coscienza collettiva di queste ultime, che permetta di scardinare e rivoluzionare la divisione sessuata dei ruoli; le donne devono comprendere che non esiste una "condizione femminile" rigidamente definita, predeterminata, inscritta nell'ordine naturale delle cose, e di conseguenza devono prendere il loro destino nelle mani.

Le idee proposte con forza e radicalità da Simone de Beauvoir ispirano il femminismo radicale il quale si afferma tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, oltre ad incontrare e suscitare fortissime e ampie polemiche nel dibattito sociale e scientifico (Guionnet, Neveu, 2005)

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

In 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 familiari, quasi esclusivamente a carico delle donne, con gli impegni propri 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": in Francia, le donne furono liberate dalla tutela maritale nel 1965, e solo nel 1970 l'espressione *chef de famille* fu eliminata dai testi legislativi e l'autorità paterna sostituita da quella "dei genitori"; ancora, nel 1975, nuovi elementi di conquista si aggiunsero ai precedenti: fu definito il divorzio consensuale, l'infedeltà coniugale cessò di essere considerata come crimine e il lavoro domestico non fu più oggetto del *dovere* della donna; nel 1985 fu raggiunta una piena e totale parità dei coniugi nell'amministrazione del patrimonio familiare.

In Italia, nel 1975 viene approvato il nuovo diritto di famiglia, nel quale, in particolare, si afferma il principio della conduzione paritaria, da parte dei coniugi, del

governo della famiglia; l'intera nazione si mobilitò in occasione del referendum del 1974 sul divorzio (era stato introdotto nel 1970 e si intendeva revocare tale diritto).

Si può dunque ben affermare che viene messo in discussione l'intero ordine sociale, almeno per quella parte che viene definita e organizzata secondo un principio gerarchico rispetto al rapporto tra donne e uomini (le prime subordinate ai secondi e da questi dipendenti), se si considera come l'intero assetto sociale ed economico si regga proprio su tale tipo di rapporto.

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.

Si assiste dunque alla proliferazione di un numero crescente di iniziative e alla costituzione di movimenti che lottano per la "liberazione" delle donne. Negli Stati Uniti d'America, tra i più importanti movimenti per i diritti delle donne si ricordano il NOW (*National Organisation for Women*), la WEAL (*Women's Equality Action League*) e i più radicali *Women's Lib* e lo SCUM (*Society for Cutting Up Men*).

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).

In contrasto con le idee marxiste, che considerano l'oppressione delle donne come specifico effetto del capitalismo, destinata dunque a scomparire con questo, quel che dalle femministe viene considerato come il *nemico principale* è il *patriarcato* (Delphy, 2001).

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, dei quali si è detto più sopra.

## 1.2 Il concetto di genere

### 1.2.1 Le donne soggetti della storia

L'uguaglianza tra i due sessi diviene, dunque, il progetto dei movimenti di liberazione della donna: si tratta di un movimento militante, nel quale si sottolinea la necessità che la lotta si svolga all'interno e in relazione a due sfere, quella relativa al *domestico* e quella relativa al *pubblico*: l'affermazione secondo la quale "il personale è politico" sintetizza ed esplica, mettendo in luce i legami tra quelle che sono considerate come due sfere distinte, il principio fondante del progetto di lotta ed emancipazione (Guionnet, Neveu, 2005).

La rivendicazione della parità nei diritti di uomini e donne non implica sempre, per tutte le correnti che animano il movimento di lotta, l'obiettivo di cancellare le differenze tra questi: per quella parte del movimento conosciuta come "differenzialista", la rivendicazione dell'uguaglianza si fonda proprio sull'affermazione e sulla coltivazione della cosiddetta "differenza femminile".

La considerazione del concetto di *genere* come categoria di analisi nella teoria sociale e le stesse analisi dei rapporti sociali tra i cosiddetti rapporti sociali di sesso (cfr. Kergoat, 2000; Vouillot *et. al.* 2004) appaiono dunque negli ultimi decenni del XX secolo.

L'affermarsi del movimento femminista, in questi anni, rappresenta pertanto uno dei fenomeni più significativi di tutto il secolo. Il suo ruolo si svolge su diversi piani:

- su quello degli sviluppi teorici, in relazione alle riflessioni sulle concezioni delle donne a proposito del loro ruolo all'interno della società;
- su quello delle espressioni politiche adottate, in considerazione della diffusione di pratiche e forme di lotta innovative rispetto a quelle del passato;
- su quello delle conseguenze generali, dunque dei mutamenti di mentalità, dei comportamenti sociali, delle trasformazioni dell'identità e della soggettività femminile.

In particolare, come accennato, in questi anni prende avvio quel settore di studi sulle donne che, anzitutto, muove da un assunto critico nei confronti di quella che sarebbe l'impostazione scientifica dominante, della quale si mettono in discussione i quadri e gli strumenti conoscitivi e di ricerca: l'attenzione viene centrata sulle donne e sulla valorizzazione delle loro specificità, a partire dalla constatazione del fatto che queste sono state a lungo trascurate e marginalizzate.

In particolare per quel che concerne il primo piano individuato, la sottovalutazione delle ricerche (sul movimento politico-culturale delle donne) precedenti il femminismo è venuta proprio dal mondo accademico, che ha considerato tali studi come non sufficientemente "scientifici", e dalle stesse organizzazioni femminili, il cui interesse

era centrato più sull'urgenza del "presente" che sulle condizioni relative al passato (Palazzi, 2000).

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).

Spesso gli obiettivi degli studi sulle donne sono legati alle finalità proprie delle lotte femministe: uno degli obiettivi principali di questo settore è la critica ai fondamenti di quel "sapere costituito" secondo principi androcentrici, critica che si vuole svolgere attraverso la messa in discussione dei fondamenti sui quali questo stesso sapere si basa. Si tratta di fondamenti relativi ad elementi quali il concetto di universale, l'idea di natura, la differenza tra i sessi, il rapporto tra la sfera del pubblico e quella del privato, la neutralità del linguaggio (Perrot, 1998).

Come sottolinea efficacemente Guillaumin, per le donne il divenire *oggetto* di teorie e studi è stata una conseguenza necessaria del loro divenire un *soggetto* nella storia (Guillaumin, 1992).

Le lotte femministe presentano l'esigenza di fondare le loro azioni all'interno di un quadro articolato di concettualizzazione scientifica che, attraverso gli specifici punti di vista delle singole scienze sociali, sottolinei come un certo numero di differenze non siano *naturali* e che, dunque, presentino le relazioni tra i sessi come qualcosa di *problematico* e non naturalmente dato (Guionnet, Neveu, 2005).

Nei primi anni Settanta, dunque, iniziano a costituirsi gruppi di riflessione su queste tematiche e, in particolare negli Stati Uniti d'America, compaiono le prime cattedre di storia delle donne.

In ogni caso, bisogna tenere conto del fatto che il riconoscimento delle ricerche sul genere si scontra ancora con talune resistenze. In primo luogo, si tratta dello screditamento da parte della comunità scientifica di quei lavori che, in ragione della denuncia in essi contenuta a proposito delle ineguaglianze tra uomini e donne, vengono considerati come lavori militanti e, per questo motivo, non propriamente credibili sul piano scientifico (Lagrave, 1990).

In secondo luogo, si tenga conto del fatto che la grandissima maggioranza delle persone che lavora per la ricerca su queste tematiche è composta da donne (Eichler, 1998): alcune rappresentanti di questo settore della ricerca, peraltro, mostrano una certa reticenza ad accettare che un uomo possa intervenire sull'oggetto di questo tipo di studi. In tal senso, si considerino le critiche rivolte a studiosi uomini, quali Goffman (1977, 2002) o Bourdieu (1998), che nei loro lavori hanno indagato sulle relazioni tra i generi,

accusati di contribuire al rinforzo della cosiddetta “struttura patriarcale” esistente e, inoltre, di trattare “abusivamente” di situazioni che conoscono male, non vivendole nella loro quotidianità (Devreux, 2000).

Risulta evidente, dalla considerazione di queste dinamiche, quanto sia importante considerare gli elementi attinenti ad una prospettiva – anche di azione – *politica*: essa è pertanto insita, in modo fondamentale, nei processi che portano alla nascita e alla strutturazione di questo settore di studio, sia per quanto riguarda gli studi sulle donne, sia quelli sugli uomini e sulla *maschilità* (Badinter, 1993; Bourdieu, 1998; Connell, 1996; McLaren, 1999; Mosse, 1997; Seidler, 1992; Theweleit, 1997).

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).

La sociologa femminista Ann Oakley, in *Sex, Gender and Society*, sviluppa una prima teorizzazione del *genere*, affermando che mentre la parola “sesso” fa riferimento alle differenze biologiche riscontrabili tra maschi e femmine, il termine “genere” rinvia ad aspetti propriamente culturali, che concernono la classificazione sociale nelle tipologie del *maschile* e del *femminile*: secondo l’Autrice si pone la necessità di ammettere l’invarianza del sesso tanto quanto la variabilità del genere (Oakley, 1972).

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, Saraceno, 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 (Connell, 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: in tal senso, molte delle riflessioni e delle prospettive propongono una visione del sesso che, pur come differenza inscritta nei corpi, non genera meccanicamente o “naturalmente” la diversità delle distinzioni e delle corporeità che si è abituati ad associare alle categorie del maschile e del femminile. Si tratta invece di considerarlo

come la risultante di rapporti sociali complessi, una categoria costantemente oggetto di un lavoro oggettivo e soggettivo (Guionnet, Neveu, 2005)<sup>9</sup>.

Esso può essere pensato come un'evoluzione e un superamento della nozione di "ruolo sessuale" proposta da Margaret Mead, con la quale già ci si era posti nella direzione di uno sganciamento delle identità sessuali dalla sfera della *naturalità*, attraverso la dimostrazione di come le definizioni di maschile e femminile siano espressioni delle culture e dei rapporti sociali che le caratterizzano (Mead, 1963).

Inoltre, come osservava già Andrée Michel, in questa fase storica era necessario lavorare al fine di abbandonare una visione funzionalista della divisione dei ruoli sessuali: essa non era affatto socialmente utile e remunerativa per gli uomini e le donne, bensì implicava l'affermazione di relazioni di potere ed essenzialmente fondate sull'ineguaglianza (Michel, 1959, 1960).

In tal senso, risulta essere fondamentale la concettualizzazione proposta da Scott: la storica americana delinea un modello interpretativo in cui il genere rappresenta un elemento costitutivo dei rapporti sociali fondato sulla differenza percepita tra i sessi, e dove esso costituisce una modalità primaria di significazione dei rapporti di potere (Scott, 1987).

La valenza innovatrice dell'uso della categoria concettuale del genere risiede, osserva Covato, nella evidenziazione della dimensione relazionale del rapporto storico fra i sessi (Covato, 1991). La storicizzazione della categoria del maschile, in particolare, contribuisce a sottrarre il suo essere adulto dalla parzialità caratteristica dell'"universale neutro" (Covato, 2002).

Alcune voci vanno oltre in quella che è possibile considerare come una denuncia della dominazione maschile: Mathieu, ad esempio, sostiene che il termine "genere" non rende sufficientemente l'insieme degli elementi e delle dinamiche relativi ai rapporti di potere e alla variabilità dei rapporti sociali concreti e delle elaborazioni simboliche; a tale termine, l'antropologa preferisce la nozione di "sesso sociale" che comprende non solo la definizione ideologica *qui est donné du sexe* – che corrisponde proprio al genere – bensì anche gli aspetti materiali dell'organizzazione sociale che utilizza e trasforma la bipartizione anatomica e biologica. In tal senso, la denuncia di un rapporto segnato dall'ineguaglianza si snoda su due piani in relazione tra di loro: da un lato, si sostiene che le società utilizzino l'ideologia della definizione biologica del sesso al fine di costruire una *gerarchia di genere*, fondata sulla condizione di oppressione di un sesso da parte dell'altro; dall'altro, si afferma che le stesse società manipolino talvolta la

---

<sup>9</sup> Sembrano essere particolarmente esplicative, a tal proposito, le parole degli stessi Autori, i quali si riferiscono in particolare ad aspetti relativi alla lingua francese; tuttavia proprio le proprietà di questa lingua permettono – seppure indirettamente per quanto riguarda la lingua italiana – di mettere in luce la dimensione processuale del concetto di genere, attraverso quella che gli Autori chiamano "invenzione" del verbo *genrer*: « Un sain usage du « jargon » sociologique – ni cuistre, ni obscur – pourrait donc consister ici à utiliser des termes comme « processus de genre », ou mieux d'inventer un verbe comme « genrer ». Pareil vocabulaire aurait l'immense avantage d'inviter à penser en termes de processus et non de substance, de suggérer que le genre est la résultante de rapports sociaux complexes, une catégorie sans cesse objectivement et subjectivement « travaillée » (Guionnet, Neveu, 2005, p. 9).

realtà biologica del sesso nella direzione di questa differenziazione sociale (Mathieu, 1991).

Si noti come già queste definizioni presentino degli spunti problematici particolarmente salienti.

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.

È il caso di notare come la distinzione tra gli studi di genere e quelli sulle donne non sempre è stata propriamente individuata: negli anni Ottanta molti studiosi e studiose di storia usavano come equivalenti i concetti di genere e quello di donna. Bisogna tuttavia osservare come, nello specifico, il termine "genere" permetteva di dare maggior "valore" a studi che, in realtà, erano essenzialmente sulle donne: come osserva a tal proposito Scott, la parola *genere* sembra ispirare un maggior grado di concettualizzazione, di scientificità, quand'anche di maggior neutralità (Scott, 1987).

### 1.2.2 Il genere: dalla grammatica alle scienze sociali

Il termine "genere" è usato, in origine, nella grammatica, per indicare se un determinato vocabolo sostantivo è *maschile* o *femminile*. Proprio l'uso che ne viene fatto nella grammatica è indicativo di quanto le culture siano permeate da questo tipo di distinzioni. Esso, osserva Connell, "deriva sostanzialmente da un'antica radice indoeuropea, che significa "produrre" (da cui per esempio "generare"), e che in diverse lingue ha dato poi luogo a parole indicanti "la specie" o "la classe" (cfr. il latino *genus*, ancora usato nel senso di "genere umano"). Sebbene sia propria di molte lingue una distinzione tripartita che comprende il maschile, il femminile e il neutro, tuttavia la maggior parte dei dibattiti contemporanei sul genere si fonda su posizioni dicotomiche – tra il maschile e il femminile – tralasciando quella che si può considerare come terza categoria. Il genere, a partire dall'assunto secondo il quale esisterebbe una linea di demarcazione biologica tra il maschile e il femminile, viene definito come "la differenza sociale o psicologica che corrisponde a questa demarcazione, nella misura in cui ne sarebbe la causa oppure l'elaborazione successiva" (Connell, 2006, pp. 37-38)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Secondo Connell, "La lingua è un aspetto importante del genere, ma non offre un quadro concettuale coerente per comprenderlo appieno. D'altra parte, il linguaggio genera concetti in modi diversi: per esempio, il "terrore" è femminile in francese (*la terreur*), maschile in tedesco (*der Schrecken*), e neutro in inglese. Lingue diverse fanno distinzioni diverse: a differenza dell'italiano, in cui gli aggettivi sono declinati al maschile o al femminile, l'inglese è una lingua relativamente poco connotata rispetto al genere, e tra le poche distinzioni che presenta su questo fronte ci sono i pronomi personali *he*, *she* e *it*. Eppure, l'inglese distingue tra *sex* (sesso) e *gender* (genere), mentre la lingua tedesca usa un termine solo per entrambi (*Geschlecht*). La lingua giapponese, poi, non ha una parola specificamente analoga, così un testo giapponese sul genere deve usare il termine inglese *gender*." (Connell, 2006, p. 37).

In generale, l'Autore pone alcune “forti obiezioni” a questa prospettiva, fondata su “dicotomia e differenza”: anzitutto, non si può dire che la vita umana si divida semplicemente in due sfere, come non si può dire che il carattere delle persone possa essere diviso secondo due soli tipi; la rappresentazione che si ha del genere è, spesso, dicotomica, tuttavia è la realtà a non esserlo.

In secondo luogo, una definizione di *genere* fondata su una struttura dicotomica esclude da questo concetto modelli che considerano le differenze tra donne e donne e tra uomini e uomini, pur essendo rilevanti tali differenze, tanto da condizionare i tipi di relazione esistenti.

Le differenze sessuali “oggettive”, fisiche, tra uomini e donne sono alla base di talune visioni “di genere”, che si pongono come sistemi di valutazione, di giudizio e di gerarchizzazione e che non sembrano avere rapporti con la differenza fisica in cui pur collocano i propri fondamenti.

Le categorie di sesso e di genere, che più avanti in questo lavoro saranno analizzate anche nel loro rapporto, non sono solamente delle variabili che permettono di spiegare i fenomeni sociali e le questioni legate alle identità: esse sono le categorie e gli strumenti con i quali il mondo viene pensato e classificato. A tal proposito, una efficace definizione è quella che considera il genere come “operatore simbolico centrale” (Guionnet, Neveu, 2005).

Proprio in relazione a questi aspetti, Piccone Stella e Saraceno evidenziano alcuni aspetti rilevanti propri del concetto di *genere*: rispetto alle sue proprietà, è possibile anzitutto definirlo come un “modo di classificare” e “indicare l'esistenza di tipi”. Si tratta di un termine “binario” e non “univoco”, com'è invece considerato nell'equivoco che lo vede come una parola scelta dalle donne per classificare se stesse, sostituendo la locuzione “condizione femminile” coniata nel XIX secolo. A differenza di quest'ultima – che fondamentalmente mette in luce la condizione di subordinazione ed oppressione rispetto agli uomini – la categoria di *genere* evidenzia la questione della “costruzione sociale dell'appartenenza di sesso”, nonché l'impossibilità di analizzare la condizione femminile se non in considerazione di quella maschile: la reciprocità e la dialettica costante sono gli elementi che *creano* la condizione femminile e quella maschile (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Come hanno osservato Guionnet e Neveu, se l'affermazione secondo la quale esisterebbero effetti misurabili dovuti al genere in tutti i domini della vita sociale può sembrare eccessiva, è tuttavia vero che il suo contenuto è probabilmente più evidente agli occhi delle donne piuttosto che a quelli degli uomini. Le donne, infatti, hanno ragioni oggettive per essere maggiormente sensibili alle questioni e agli effetti legati alle identità di genere, vivendo in un mondo dove la “norma” è il “maschile”<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Gli Autori osservano: « Le terme « homme » n'est-il pas synonyme d'humain dans une expression comme droits de l'homme, quand droits des femmes suggère le particularisme ? La devise républicaine



(Guionnet, Neveu, 2005). Nei primi decenni del XX secolo, l'antropologo Marcel Mauss osservava la non sufficienza dell'elaborazione sociologica a proposito delle questioni legate alla divisione sessuale nella società: tale divisione avrebbe avuto un peso fortissimo in tutte le società, al di sopra di qualsiasi supposizione presente nella riflessione delle scienze sociali (Mauss, 1931).

Proprio nella reciprocità e nella dialettica, quali elementi generativi e definitivi della condizione maschile e di quella femminile, si colloca l'importanza di quello che Connell ha definito come il "passo fondamentale" nello sviluppo delle scienze sociali, rispetto a queste tematiche, ossia "spostare l'obiettivo *dalla differenza alle relazioni*: il genere riguarda soprattutto relazioni sociali, all'interno delle quali agiscono gli individui e i gruppi. Le relazioni di genere", sostiene l'Autore, "includono effettivamente la differenza e la dicotomia, ma anche molte altre configurazioni". (Connell, 2006, p. 39).

In secondo luogo, Piccone Stella e Saraceno mettono in evidenza alcuni aspetti legati alle potenzialità epistemologiche del concetto: nel quadro della prospettiva proposta dalla storica Natalie Zemon Davis, si afferma che fra gli scopi della ricerca storica vi deve essere quello di spiegare i motivi del fatto che i rapporti tra uomini e donne non sono costanti, e che i ruoli sessuali sono talvolta ben definiti, altre volte fluidi, più o meno egualitari. Il valore programmatico della creazione della categoria di *genere* nella modifica degli schemi con i quali opera la ricerca sociale, messo pienamente in luce dall'Autrice, diviene un punto di riferimento essenziale: si tratta di un valore che tutte le studiose femministe assegneranno al concetto di *genere*. La ricerca storica deve prendere in considerazione le implicazioni legate al sesso delle persone allo stesso modo con il quale vengono considerate le dinamiche legate alle classi sociali (Zemon Davis, 1976).

In particolare, come sottolinea anche Joan Scott, considerare il genere comporta l'apertura di una nuova prospettiva sull'insieme complessivo dei dati, il quale deve essere oggetto di una nuova analisi, e non una mera operazione di addizione rispetto a dati precedentemente trascurati (Scott, 1987).

Amartya Sen fa notare come il genere non sia da considerarsi in contrapposizione rispetto alle variabili di classe, proprietà, occupazione, status familiare, ecc., bensì esso è complementare e riveste un'importanza decisiva nella realizzazione delle analisi economiche e sociali (Sen, 1990, 1996).

In generale, come recentemente ha ribadito Connell, il genere rappresenta una dimensione cruciale nella vita delle persone, nelle relazioni tra queste, sia sul piano sociale che su quello culturale. Si tratta di "una dimensione in cui siamo chiamati ad affrontare, quotidianamente, questioni molto complesse che riguardano l'identità, la

---

est-elle « Liberté, Égalité, Sororité » ? Le langage ne fait-il pas défaut quand il faut désigner certaines professions au féminin ? » (Guionnet, Neveu, 2005, p. 7).

giustizia sociale e persino la nostra stessa sopravvivenza. Il genere è, d'altra parte, un tema su cui esistono moltissimi pregiudizi, ideologie, miti; molta disinformazione, se non pure e semplici falsità". L'Autore mette in luce, a tal proposito, l'utilità della riflessione teorica e della ricerca empirica proprie delle scienze umane, al fine di "sgomberare il campo dalle molte sciocchezze" e di "individuare i problemi realmente in gioco". Si tratta, dunque, di un oggetto di indagine, riflessione e studio da prendere in considerazione secondo i diversi punti di vista di un'ampia gamma di scienze umane e sociali, quali la storia, la pedagogia, la sociologia, la psicologia, i *cultural studies*: esso presenta una rilevante e peculiare significatività in ciascuno dei momenti della vita delle persone, dai primissimi momenti dell'infanzia, durante il periodo dell'istruzione, nelle scelte di vita più significative, nelle vicende lavorative e formative, nell'invecchiamento. Segna le concezioni e le percezioni dei corpi "maschili" e "femminili", evidenziando l'impossibilità di contenere attraverso queste sole due categorie l'intera gamma delle possibilità delle quali si ha esperienza e conoscenza.

Rispetto ad altre proprietà specifiche del concetto di *genere*, Nicholson sottolinea un aspetto molto importante: differentemente da quanto si presuppone in genere, ossia che il termine abbia un significato preciso e chiaro, si deve considerare che esso viene usato almeno con due accezioni diverse, talvolta contraddittorie: nel primo caso, l'accezione con la quale è utilizzato si caratterizza fundamentalmente per avere una valenza oppositiva al termine  *sesso*, per cui mentre quest'ultimo evidenzia il dato biologico, il termine  *genere* fa riferimento a una costruzione di tipo sociale e culturale; vi è dunque, in tal caso, una distinzione netta tra i due ambiti del sesso e del genere.

Nel secondo caso, l'uso del termine  *genere* si è diffuso via via maggiormente in ordine all'individuazione di qualunque costruzione sociale caratterizzata dalla distinzione tra  *maschio* e  *femmina*. Esso, in tal senso, è utilizzato anche in relazione alle distinzioni che differenziano il corpo femminile da quello maschile; l'affermazione di tale accezione è legata alla progressiva acquisizione della consapevolezza relativa al fatto che il ruolo della società non si limita alle dinamiche di formazione della personalità e del comportamento, bensì anche al modo con cui si vede il corpo. Si noti, tuttavia, che "se il corpo di per sé viene sempre filtrato attraverso un'interpretazione sociale, allora il sesso non è separato dal genere ma è, semmai, qualcosa che fa parte del genere" (Nicholson, 1996, p. 41).

Sugli aspetti connessi alla relazione tra sesso, corpo e genere, sembra particolarmente esplicativa e utile la prospettiva proposta da Connell, che costituisce uno dei principali riferimenti per le opzioni teoriche e metodologiche sulla base delle quali è stato definito il lavoro qui presentato. Il genere è considerato dal sociologo australiano come una "struttura sociale", benché di tipo particolare. Egli ricorda, preliminarmente, che con il termine "struttura" la teoria sociale indica modelli duraturi e ampiamente diffusi di relazioni sociali.

Si tratta, come detto, di una struttura sociale di tipo particolare: essa implica, infatti, una specifica relazione con il corpo, pur non essendo espressione della biologia, una dicotomia immutabile della vita umana; rappresenta, invece, una particolare configurazione della nostra organizzazione sociale e delle attività e pratiche da questa governate.

L'elemento relativo al legame con il corpo è quel che nella comune definizione di genere viene riconosciuto come espressione di una differenza naturale, la differenza tra corpo maschile e femminile: l'errore in questa formulazione non sta, sostiene Connell, nell'importanza attribuita al corpo e alla riproduzione sessuale, bensì nell'idea che certi schemi culturali si limitino ad "esprimere" la differenza corporea tra uomini e donne. Talvolta ciò può essere vero: accade che determinati modelli culturali esprimano effettivamente una differenza fisica, tuttavia si hanno spesso modelli che rendono tale differenza oggetto di esagerazione o di minimizzazione, o ancora di negazione o di complicazione. È per questi motivi che si può affermare come l'organizzazione dei rapporti sociali – in generale della società – "fa riferimento" al corpo e alla differenza riproduttiva, piuttosto che limitarsi ad "esprimere" meramente e meccanicamente una differenza biologica. L'Autore parla di "arena riproduttiva": negando l'esistenza di alcuna "base biologica" quale nucleo fisso nei processi sociali relativi al genere, viene affermata l'esistenza di un'arena nella quale i corpi sono coinvolti nei processi sociali e la condotta delle persone ha a che fare con la differenza riproduttiva.

È una prospettiva che permette di dare una definizione di genere che "evita i paradossi della "differenza": *il genere è quella struttura delle relazioni sociali che è incentrata sull'arena riproduttiva, e quell'insieme di pratiche, regolate da questa stessa struttura, che fanno rientrare le differenze riproduttive dei corpi nei processi sociali.* [...] Il genere riguarda il modo in cui la società si rapporta ai corpi umani, e i diversi effetti che questo ha sulle nostre vite personali e sul destino della nostra collettività [...]. Tale definizione comporta una serie di conseguenze: "i modelli di genere possono differire considerevolmente da un contesto culturale all'altro, pur rimanendo comunque modelli "di genere". Inoltre essa riconosce che le diverse organizzazioni delle relazioni di genere sono riprodotte socialmente (e non biologicamente) grazie al potere delle strutture sociali di vincolare l'azione individuale, e secondo modalità per cui esse appaiono spesso immutabili; al tempo stesso, una simile prospettiva non esclude il fatto che tali organizzazioni siano in continua evoluzione, posto che l'agire umano porta sempre a situazioni inedite e le strutture sociali sviluppano tendenze di crisi. Da ultimo, questa prospettiva consente di pensare che il genere possa un giorno avere una fine". (Connell, 2006, pp. 40-41, c.vo dell'Autore).

Come si è visto, nel corso del XIX secolo si afferma una visione che qualifica le differenze tra il sesso maschile e quello femminile come *tipologiche*, e non più *di grado* come avveniva precedentemente (per cui non si poteva parlare effettivamente di distinzioni): non che prima di questo periodo non si tenesse conto delle differenze, anzi si può dire che ad esse veniva dato moltissimo valore, ma su un diverso piano, quello

che le considerava come espressione logica di un determinato ordine cosmologico i cui principi di governo erano quelli della differenza e della gerarchia. In altre parole, mentre la concezione attuale degli organi genitali femminili considera questi come *diversi* da quelli maschili, e proprio su questa *diversità* si fonda la distinzione tra uomini e donne, prima di questa epoca essi erano considerati come una versione meno sviluppata di un'unica tipologia di genitali, completamente sviluppati nell'uomo. Gli elementi ritenuti oggi tipici del corpo maschile e di quello femminile (organi, fluidi, processi), erano considerati "convertibili" in una "generica economia corporea di fluidi ed organi" (Laqueur, 1990). Come mostrano i lavori di Héritier (1996) e Laqueur (1990), nei testi dell'antichità che trattano del corpo, del maschile e del femminile, le rappresentazioni della differenza sessuale non si svolgono solamente attraverso dissertazioni di tipo anatomico, bensì soprattutto con la produzione di discorsi sui fluidi del corpo (sangue, latte, sperma), sulla loro simbologia e sulla loro gerarchia. In questo emerge chiaramente la possibilità di definire il corpo nella sua funzione di ponte tra natura e cultura.

Una diversa prospettiva sulle identità maschili e femminili, centrata su aspetti più propriamente culturali, è in realtà fortemente connessa a quella appena descritta: le nuove concezioni sulla relazione e sulla distinzione tra il corpo femminile e quello maschile sono, infatti, legate a una serie di cambiamenti che si collocano proprio sul piano culturale.

In primo luogo, una conseguenza estremamente significativa (alla quale si è accennato sopra) dell'avvento dell'industrializzazione è una sempre più netta distinzione tra la sfera pubblica (l'uomo) e quella domestica (la donna). Inoltre, tali nuove prospettive nascono anche, secondo Laqueur, dalla crescente tendenza a considerare il corpo come "fonte di informazione" sulla persona e sul suo carattere, dunque sulla sua identità di maschio o di femmina (Laqueur, 1990).

In ogni caso, la concezione dell'identità sessuale, e dunque del corpo maschile e femminile, come qualcosa di nettamente distinto, resta dominante nella maggior parte dei paesi industrializzati, almeno fino alla fine degli anni Sessanta. Si consideri come, fino a quest'epoca, il termine maggiormente usato dalle femministe per indicare la distinzione maschio/femmina era quello di  *Sesso*.

Si noti anche come tale uso implicasse una serie di problematiche molto significative: a partire dalle due concezioni, di cui si parlava più sopra, con le quali viene utilizzato il termine  *genere*, la prima di tipo *oppositivo* rispetto al termine  *Sesso*, la seconda centrata sulla valorizzazione del fondamento *culturale* delle identità maschili e femminili, Nicholson sostiene che sia il primo significato descritto a presentare maggiori problematiche. Esso infatti, secondo l'Autrice, deriva da due idee caratteristiche del pensiero occidentale moderno: la prima individua in una base di tipo materiale il fondamento dell'autoidentità, la seconda attiene al carattere sociale della costruzione del carattere umano. Si può affermare che l'uso del termine  *Sesso* da parte delle femministe sia legato alla prima delle idee indicate, un uso fondato sui "fatti della

biologia". Le femministe compresero che un simile concetto rischiava di sostenere un generale sessismo: in esso è implicitamente contenuta l'affermazione della dipendenza dall'appartenenza biologica di tutte le differenze tra uomini e donne; in tal modo esso sostiene l'idea di immutabilità relativamente a queste ultime, sancendo l'impossibilità del cambiamento. È a questo punto che il pensiero femminista valorizzò l'idea della costituzione sociale del carattere umano, di donne e uomini. Come osserva Nicholson, "fino alla fine degli anni Sessanta, il termine *genere* era stato usato soprattutto in riferimento alla differenza fra la forma maschile e la forma femminile nel linguaggio. Come tale, esso esprimeva forti associazioni con il ruolo della società nel distinguere ciò che è codificato come *maschio* da ciò che è codificato come *femmina*. Le femministe poi ampliarono il significato del termine per indicare anche le differenze fra l'uomo e la donna in generale" (Nicholson, 1996, p. 42).

È importante tenere conto del fatto che, in quest'epoca, il termine *genere* non era considerato come sostitutivo di *sex*, bensì come complemento di quest'ultimo, al fine di attenuarne la valenza inglobante.

Il sistema sesso/genere di Rubin, così, è "l'insieme delle disposizioni sulla base delle quali una società trasforma la sessualità biologica in prodotti dell'attività umana e nelle quali questi bisogni sessuali trasformati trovano soddisfazione" (Rubin, 1975, p. 158).

La considerazione del rapporto tra i due termini ci permette di mettere in evidenza alcune questioni ad essi legate. Il concetto di *genere* rappresenta "una cristallizzazione, un frutto maturo del pensiero femminista" e, al tempo stesso, un terreno "di confronto e di mutamento" (Piccone Stella, Saraceno, 1996, pp. 12-13).

In tal senso viene ad evidenziarsi una prima questione legata alla sostituzione del termine sesso con quello di genere: si è accennato al rischio, insito in quello che Nicholson chiama *fondamentalismo biologico*<sup>12</sup>, di affermare, seppure implicitamente, l'impossibilità di un cambiamento per quelli che si possono già definire elementi stereotipici delle identità maschili e femminili.

Nel pensiero femminista, ormai da tempo, è piena la consapevolezza del fatto che fondare sulla biologia le spiegazioni relative a personalità e comportamento è un errore: si generalizzano, in tal modo, tratti socialmente specifici della personalità e del

---

<sup>12</sup> Nel definire tale concetto, Nicholson offre un punto di vista critico anche rispetto alla prospettiva che considera l'identità sessuale come costruzione sociale: ella afferma che "ciò che colpisce è che chi è d'accordo nel sostenere che l'identità sessuale è una costruzione sociale si ostina a ritenerla un fenomeno transculturale. Ciò avviene, secondo me, perché la si considera come la risposta sociale simile nelle varie culture ad un livello "più profondo" di comunanza biologica, rappresentato dai dati materiali del corpo, ossia dal fatto che la donna ha la vagina e l'uomo ha il pene. Di qui la convinzione di molte femministe che l'identità sessuale è sì una costruzione sociale, ma nello stesso tempo è anche comune alle varie culture. Ad unire questa posizione alla concezione del sesso come indipendente dal genere", prosegue l'Autrice, "è l'idea che le distinzioni naturali, alla base, fondano o si manifestano nell'identità umana. A questa idea do il nome di *fondamentalismo biologico*. Esso, riguardo alla distinzione maschio/femmina, si esprime nell'affermazione che le distinzioni naturali, alla base, fondano o si manifestano nell'identità sessuale, formando un insieme di criteri comuni transculturali che distinguono l'uomo dalla donna" (Nicholson, 1996, p. 44).

comportamento umano, considerandoli erroneamente come transculturali, comuni a tutte le società (Nicholson, 1996).

L'adozione della categoria di *genere*, inoltre, non è stata adottata da tutti i centri di elaborazione culturale e di ricerca del pensiero femminista, in particolare per la difficoltà che esso incontrerebbe nella definizione del soggetto donna: la teoria della differenza sessuale, in Francia e in Italia – osservano Piccone Stella e Saraceno – si distingue per porre al centro della propria investigazione un'azione o un processo storico sociale. Tale categoria concettuale non è da considerarsi immobile: essa, infatti, fa riferimento a una realtà in costante mutamento; la stessa dualità i cui elementi si individuano nel “maschile” e nel “femminile” non è da considerarsi come stabilmente fissata. In sintesi, le differenze comprese nella categoria di *genere* “corrispondono dunque a un fenomeno dai confini mobili che l'azione dei due attori collettivi e soprattutto la riflessione su di sé di uno di essi, le donne, continuamente modificano” (Piccone Stella, Saraceno, 1996, p. 13).

#### *1.2.4 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.

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).

#### *La prospettiva essenzialista*

La prospettiva *essenzialista* è così chiamata in ragione della sua centratura sulle qualità considerate come *innate*; la base biologica è l'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.

I principi della prospettiva essenzialista si snodano sia sul piano culturale che su quello biologico: se in essa, infatti, si afferma che il genere rappresenta un costrutto sociale, dunque culturalmente definito, al tempo stesso si afferma l'esistenza di una differenza biologica o psicologica fondamentale che definisce le "essenze" maschile e femminile. Per le essenzialiste, le differenze di sesso sono primarie e naturali: le ineguaglianze di genere sono costruite a partire dalla percezione di queste differenze come *universali* e *a-storiche* (Guionnet, Neveu, 2005; Mosconi, 1998; Piccone Stella, Saraceno, 1996). In altre parole, il genere è percepito come una dicotomia sociale determinata da una dicotomia naturale (Deplhy, 2001).

Da questo emerge, con evidenza, l'importanza dell'azione politica: è infatti in questa, più che nella socializzazione, che è possibile agire per ridurre questo tipo di ineguaglianze sociali, attraverso la conquista e dunque l'esercizio di nuovi diritti da parte delle donne – sia in quanto donne, sia come madri – e fondando la cittadinanza sui valori della moralità femminile e del valore della maternità.

È rispetto a questa prospettiva che, talvolta, si parla di "femminismo radicale": è il caso di quelle visioni (Wittig, 2001) secondo le quali, tenendo conto delle caratteristiche delle differenze biologiche tra uomini e donne e della "dominazione patriarcale", la sola possibilità per le donne di emanciparsi risiede nel rifiuto dell'eterosessualità e nella creazione di spazi di vita riservati solo a loro. Le donne che desiderano e decidono di conservare delle relazioni con gli uomini, in ogni caso devono assumersi l'impegno di lottare a favore della conquista dei diritti e del miglioramento delle proprie condizioni, sia nella sfera del privato che in quella del pubblico (Madoc-Jones, Coates, 1996).

Rispetto a questo ordine di idee e proposte, la recente critica di Badinter è centrata proprio sul rapporto tra le conquiste femminili e le relazioni tra uomini e donne. Ella sostiene che, per la maggioranza delle donne, il miglioramento della loro condizione e il raggiungimento di una effettiva eguaglianza non debba mettere in pericolo il rapporto con gli uomini, poiché "pur sapendo che è impossibile strappare al padrone i suoi privilegi senza resistenza e stridor di denti, [...] anche se alcune giudicano i progressi troppo lenti, e altre la divisione delle loro spoglie troppo veloce, la maggior parte delle donne e degli uomini hanno voglia di vivere insieme e di vivere meglio. Ciò significa che il femminismo radicale ha scarse possibilità di essere compreso" (Badinter, 2004, p. 111-112).

L'Autrice, a proposito dell'attuale femminismo, sostiene che esso, prendendo quella che viene chiamata "la strada contraria al femminismo universalista", abbia accantonato il concetto di disuguaglianza, favorendo in tal modo quello che definisce "il massiccio ritorno della biologia": Badinter sostiene dunque che "l'inno alla natura ha soffocato la lotta sociale e culturale. L'immagine della donna ha ritrovato la sua antica cornice, e questo sembra convenire a un bel po' di persone. Tra la donna-bambino (la vittima indifesa) e la donna-madre (per le esigenze della parità), che posto rimane all'ideale della donna libera, di cui tanto abbiamo sognato?". (Badinter, 2004, p. 116)

Già nel XIX secolo il filosofo John Stuart Mill, nel suo famoso saggio *The Subjection of Women* (Mill, 1912), sostiene che il dominio degli uomini nella società sia

espressione della loro maggiore forza fisica. Più recentemente, e con finalità diverse, Steven Goldberg, nel suo *Why men rule*, sostiene che il patriarcato è necessario alla società per il corretto funzionamento delle istituzioni e per proteggere le donne dall'insuccesso (Goldberg, 1993): gli uomini disporrebbero di un "vantaggio di aggressività" ormonale, dovuto a un maggiore livello di testosterone, del quale disporre nella competizione lavorativa.

Sono idee che trovano una più piena argomentazione nel quadro della cosiddetta "sociobiologia", termine coniato dal biologo americano Edward Wilson, alle idee del quale si ispira lo stesso settore di studi: i suoi rappresentanti definiscono il loro approccio "psicologia evoluzionistica".

L'assunto generale è che l'organizzazione sociale del genere sia connessa alle strategie riproduttive, le quali favorirebbero quei comportamenti che aumentano la probabilità di sopravvivenza dei geni di un individuo nella generazione successiva, influenzando così, ad esempio, sull'attaccamento materno verso i figli, sulla infedeltà sessuale dei mariti, sulla riluttanza delle donne, ecc. (Degler, 1990), o permettendo di individuare una spiegazione fondata sulla "selezione" per ogni fenomeno nel quale si può individuare una differenza tra uomini e donne (Geary, 1998).

Se è vero, come fa notare Connell, che si tratta fondamentalmente di concezioni proposte da uomini, spesso usate per screditare le tesi femministe (Connell, 2006), è anche vero che vi sono posizioni femministe che fondano la loro prospettiva proprio sulla specifica base biologica femminile, sulla quale si fonderebbe di conseguenza una *cultura specifica femminile*: secondo le sostenitrici di questo punto di vista (Daly, 1978, 1979; Rich, 1970, 1977; Ruddick, 1980), "la base biologica femminile – il corpo materno – e i significati spirituali e politici che ad essa sarebbero "naturalmente" attaccati contengono la vera chiave del rinnovamento per le donne e per la trasformazione sociale attraverso il potenziamento delle qualità femminili" (Piccone Stella, Saraceno, 1996, p. 14).

Una importante prospettiva, nell'ambito di questo approccio, individua la *funzione materna* quale elemento fondamentale nella differenziazione sociale e psicologica dei due generi. Le principali rappresentanti della corrente "maternalista" sono Carol Gilligan e Nancy Chodorow.

Secondo il quadro interpretativo proposto da Chodorow in *The Reproduction of Mothering*, le differenze nei percorsi di formazione delle identità di uomini e donne, sono da far risalire alla pur comune esperienza della dipendenza dalle cure materne: mentre nel caso dei maschi il processo di costruzione del sé comprenderebbe una duplice separazione dalla madre, come individui in cammino verso l'autonomia e come genere diverso da quello della madre, nel caso delle femmine tale processo comprenderebbe un certo grado di incertezza e indefinitezza nel raggiungimento dell'autonomia. Un ulteriore aspetto è particolarmente significativo rispetto alla questione dei ruoli sociali di donne e uomini per quanto riguarda il lavoro, in particolare quello di cura: secondo Chodorow i maschi, nel percorso di separazione dalla figura



materna mantengono comunque l'aspettativa di essere accuditi da una donna; le femmine, nell'acquisizione dell'identità adulta, attuano un processo di dis-identificazione rispetto all'essere oggetto di cura per diventare soggetto che dà cura. La funzione materna si riproduce, quindi nella dinamica reciproca tra aspettativa sociale e disponibilità soggettiva; in questa stessa dinamica si riproducono anche le ineguaglianze di genere (Chodorow, 1978).

Si tratta di una posizione non priva di punti problematici, in particolare relativi al rischio di negare storicità al processo di formazione delle identità di genere, allorché si colloca la funzione materna in uno *status* di universalità, e quasi si nega qualsiasi ruolo legato alle esperienze successive all'infanzia e che esulano dal rapporto con la madre (Piccone Stella, Saraceno, 1996).

Le principali critiche a questa prospettiva, in ogni caso, sottolineano come essa rischi di fissare un insieme di cosiddette qualità femminili, pur esaltandone i lati positivi, tuttavia attribuite – e imposte – alle donne attraverso i percorsi educativi e, più in generale, di socializzazione<sup>13</sup>.

L'assunzione della differenza biologica quale parametro ultimo in ordine alla classificazione degli esseri umani rappresenta, secondo Badinter, una condanna a pensarli per contrasto: considerando il maschile e il femminile come due universi distinti, si rende più difficile l'attraversamento dei confini e, inoltre, si ignorano le differenze sociali e culturali. La filosofa francese parla di un "ritorno alla biologia" nel dibattito sulle questioni di genere, evidenziandone alcuni aspetti problematici: ella sostiene che "facendo coincidere la femminilità con la capacità di essere madre, si definisce la donna per ciò che è, non per ciò che decide di essere. Dell'uomo, in compenso, non esiste una definizione simmetrica: l'uomo lo si è sempre concepito non per ciò che è ma per ciò che fa. Il ricorso alla biologia riguarda solo la donna: l'uomo non è mai stato definito in base alla sua capacità d'essere padre, o al fatto di avere bei muscoli. Così la donna viene respinta nel suo corpo, mentre l'uomo ne viene liberato. La maternità è un destino, mentre la paternità è una scelta. Questa cosmogonia sessuale", conclude l'Autrice, "pone più problemi di quanti ne risolve" (Badinter, 2004, p. 123).

Circa il rapporto tra corpo e genere nel quadro dei percorsi di socializzazione, la prospettiva di Connell muove dalla constatazione del ruolo fondamentale che i processi sociali giocano nella vicenda dei corpi: l'Autore sostiene l'evidenza del fatto che "i corpi sono influenzati dai processi sociali: la salute, lo sviluppo dei bambini, lo sport, forniscono prove in abbondanza di questo fatto. Il modo in cui il nostro corpo cresce e funziona dipende dalla distribuzione del cibo, dalle abitudini sessuali, dalle guerre, dal lavoro, dal livello di urbanizzazione, dall'istruzione e dalla medicina, per nominare solo alcuni dei più ovvi fattori di influenza". Secondo Connell, "tutti questi fattori sono

---

<sup>13</sup> Si rimanda al capitolo 2, nella parte dedicata ai rapporti tra educazione e genere, per una più ampia trattazione della prospettiva di Chodorow e per l'analisi di quella proposta da Gilligan.

strutturati dal genere. Perciò non possiamo pensare all'organizzazione di genere come a qualcosa che semplicemente dipende dalle proprietà dei corpi: essa precede i corpi stessi, strutturando le condizioni in cui essi vivranno e si svilupperanno” (Connell, 2006, p. 74, c.vo dell'Autore).

La ricerca di Thomas Laqueur, come accennato sopra, mostra come la percezione – anche scientifica – delle differenze corporee tra uomini e donne sia qualcosa che cambia nel tempo. La stessa distinzione dei corpi umani in categorie opposte e qualitativamente diverse – maschile e femminile – viene acquisita solo nel XIX secolo. Prima di questa epoca, la distinzione tra maschile e femminile si risolveva in gradi di differenza di una unica categoria, con il maschile quale condizione di sviluppo completo dei caratteri sessuali<sup>14</sup>.

### *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.

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.

È negli anni Settanta del secolo scorso che viene ad affermarsi l'idea della necessità di distinguere nettamente il “sesso” dal “genere”: come si è visto più sopra, si tratta di una distinzione che agli occhi delle femministe della seconda ondata è apparsa fondamentale per evitare di sostenere la cristallizzazione di una “identità femminile” – e di una “identità maschile” – legata alla sua base biologica e, per questo, innata, naturale, priva di possibilità di cambiamento. Questo rischio è insito nell'individuazione dell'origine delle caratteristiche femminili – e maschili – nelle qualità biologiche proprie di ciascun sesso.

In questa prospettiva, con il termine “sesso” vengono dunque indicati i fatti biologici che distinguono il corpo maschile da quello femminile (secondo la concezione che si è visto affermarsi a partire dal XIX secolo), mentre con il termine “genere” si indicano i fatti sociali che esprimono tali differenze.

---

<sup>14</sup> Connell sostiene come la diffusissima idea che considera il testosterone quale “ormone maschile” e l'estrogeno quale “ormone femminile”, sia l'esempio più attuale di quanto sia indubbia l'esistenza di una dicotomia: entrambi gli ormoni, infatti, sono presenti in tutti i corpi umani, sia maschili che femminili (Connell, 2006). Lesley Rogers ha evidenziato, sempre a tal proposito, come vi siano casi di corpi femminili nei quali vi è un livello di testosterone più alto che negli uomini; questi ultimi mediamente presentano livelli più alti di estrogeni superati i cinquant'anni (Rogers, 2000).

Il genere, così, viene ad essere una pura costruzione, della quale ci si può liberare: esso si può dunque scomporre fino a scomparire, a causa della sua inutilità come categoria analitica conoscitiva.

Si può parlare dunque di contrapposizione tra “sesso” e “genere”: tale dinamica oppositiva, tipica del dibattito di questi anni, “derivava ovviamente da quella più classica tra “corpo” e “mente”, propria della filosofia occidentale, e questo contribuiva a renderla più accettabile. Nel momento di massimo successo del femminismo liberale americano negli anni Settanta, il modello dei due ambiti separati sostenne un’ottimistica, se non entusiastica, visione del cambiamento. Ordini oppressivi di genere, in quanto prodotti da scelte passate, potevano essere aboliti da scelte nuove. Per dirla nel linguaggio dell’epoca, si potevano modificare le aspettative intorno ai ruoli sessuali e la socializzazione sarebbe cambiata di conseguenza” (Connell, 2006, p. 76).

Le “anti-essenzialiste”, che spesso si ispirano alle prospettive post-strutturaliste, sostengono che sia proprio la costruzione delle relazioni di genere, caratterizzate da un vincolo di dominazione, a indurre, in un secondo momento, l’idea di una differenza tra i sessi: quest’ultima sarebbe dunque anch’essa socialmente costruita. Un ruolo cruciale è quello della prospettiva di Michel Foucault: essa, come si è detto, rappresenta uno dei riferimenti più importanti per la prospettiva decostruzionista, e più in generale per l’intero settore degli studi di genere. Foucault effettivamente non giunge a formulare una teoria sul genere, tuttavia il suo contributo è stato poi ripreso da molte studiosse femministe, assumendo il ruolo di sfondo teorico-concettuale sul quale si muovono diverse teorie sul genere (Fraser, 1989), tanto più quanto in queste teorie si individua l’appartenenza a un genere di un determinato corpo come prodotto di una certa disciplina (Klein, 1993, Kirk, 1993).

Questa corrente di pensiero insiste sulla molteplicità delle identità di genere e sostiene che l’identità sessuale sia culturalmente trasmessa, e non dunque una realtà naturale che, in ultima analisi, è in opposizione al genere quale prodotto culturale (Fassin, 2004; Mouffe, 2000).

Judith Butler considera l’esistenza di due sessi opposti come una credenza occidentale, definendola come proiezione dell’attuale modello di coppia eterosessuale nel mondo naturale (Butler, 1990-1999).

Si riconosce allora la prospettiva foucaultiana e, in particolare, della *Histoire de la sexualité* (Foucault, 1976-1988) la quale ha contribuito, muovendosi in una prospettiva storica, a denaturalizzare le categorie di senso comune che individuano il “sesso maschile” e il “sesso femminile”, considerate come biologicamente e universalmente date. Foucault illustra l’importanza dei processi di costruzione sociale della sessualità, del corpo, delle identità femminile e maschile, delle relazioni di potere che, ad esempio, si palesano nella struttura familiare.

Nelle sue elaborazioni più recenti Butler propone una nuova considerazione di quanto affermato nel suo *Gender Trouble* (1990-1999, trad. it. 2004), uno dei testi più

influenti per gli studi sul genere: in *Undoing Gender* (2004; trad. it. 2006) la filosofa americana considera il fare e il disfare il genere (*to do and undo one's gender*) come attività nelle quali gli elementi di intelligibilità del genere stesso vengono costantemente riconfigurati, quali ambiti di azione individuale e collettiva, attraverso pratiche sia decostruttive che costruttive.

È la denaturalizzazione delle identità che permette di considerare la possibilità della molteplicità delle identità sessuali, comprendendo le opzioni non comprese nell'eterosessualità, nonché di ripensare il legame tra genere e sesso.

Delphy afferma che se il genere non esistesse, quel che viene chiamato "sesso" sarebbe privo di significato e non sarebbe percepito come importante: esso sarebbe considerato come una differenza fisica tra le altre. Il genere sarebbe creato dall'oppressione maschile ed è esso che, a sua volta, creerebbe il sesso: è la pratica sociale a trasformare in categoria di pensiero un fatto fisico, esso stesso privo di senso come nel caso di tutti i fatti fisici (Delphy, 2001). Allo stesso modo, Carter sostiene che il genere costruisce la differenza sessuale e la iscrive sui corpi, creando così l'illusione di una inevitabilità (Carter, 2000).

Questa prospettiva, se da un lato appare positiva per le donne, mostrando loro la possibilità di liberarsi di quegli elementi che definiscono la loro identità di donne, dall'altro presenta delle difficoltà nel loro pensarsi come soggetto autonomo, in particolare per quanto concerne i risvolti politici legati a quest'ultimo aspetto: procedendo per negazioni successive e prendendo le distanze da qualsiasi identità di genere, seguendo un percorso totalmente finalizzato alla negazione e segnato dal puro rifiuto, le donne vengono a trovarsi prive di qualsiasi leva sulla quale agire per l'azione politica e la trasformazione collettiva (Alcoff, 1989).

In ogni caso, si tratta, come osservano Piccone Stella e Saraceno, di una visione che "ha il merito di legare il dibattito sulla donna a quello sul soggetto contemporaneo". Essa, inoltre "è una delle poche correnti di pensiero che sia esplicita nel riconoscere che la messa in discussione del soggetto colpisce innanzitutto il soggetto umano maschile" (Piccone Stella, Saraceno, 1996, p. 17).

Tuttavia si noti come l'idea del genere come differenza culturalmente scelta non è in grado di spiegare perché una delle due "aree" di opzione, il maschile, è sistematicamente più valorizzata dell'altra (Pringle, 1992). La proposta del concetto di "androginia", da parte di Sandra Bem e altre psicologhe negli anni Settanta (Bem, 1974), va nella direzione di un modello alternativo di genere, che in sé combini insieme caratteristiche maschili e femminili e che un individuo, o una società, possa scegliere.

Seppure questa prospettiva abbia una importante valenza sul piano del mutamento culturale che caratterizza gli anni Settanta dello scorso secolo, nondimeno essa presenta alcuni problemi su quello teorico, enfatizzando a tal punto il "significante" da far praticamente scomparire il "significato". Ciò che caratterizza propriamente una *struttura di genere* è il fatto che i suoi segni si riferiscano, sia in modo diretto che

indiretto, alla “relazione riproduttiva” che può instaurarsi, non necessariamente, tra uomini e donne: non tutte le pratiche eterosessuali si concludono con delle gravidanze e anche le relazioni omosessuali sono spesso orientate secondo codici di genere. Il genere implica un ordine culturale e istituzionale molto ampio e complesso, il quale è in relazione con gli stessi corpi e dà loro significati di genere. Le teorie post-strutturaliste pur riconoscendo tale ordine di cose, spesso finiscono per esagerare la “docilità dei corpi” a scapito del loro essere attivi. La problematica fondamentale delle prospettive anti-essenzialiste riguarda dunque la relazione causale che considera i corpi unicamente come oggetti del processo sociale, sia sul piano dei simboli che su quello delle discipline, mentre essi ne partecipano invece attivamente (Connell, 2006)<sup>15</sup>.

In ogni caso, non si può non considerare, sulla scorta di Badinter, come i maggiori e più significativi progressi compiuti in questi ultimi decenni rispetto alla condizione della donna, siano fondati in quella che l’Autrice chiama “audace decostruzione del concetto di natura”. Non si tratta della negazione di quest’ultima, bensì del “rimetterla al suo giusto posto”, offrendo a ciascuna persona, “una libertà senza precedenti in relazione ai ruoli tradizionali che definivano il genere. È stata quella filosofia, culturalista e universalista, a mutare la condizione femminile e a togliere il marchio d’infamia all’omosessualità. Si è visto allora che il sesso, il genere e la sessualità non determinano un destino a priori” (Badinter, 2004, p. 116-117).

#### *La prospettiva della “differenza sessuale”*

La prospettiva della “differenza sessuale” considera proprio questa 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.

Questa 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; in tal modo, “all’essere sessuato femminile”, spiegano Piccone e Stella, “il pensiero

---

<sup>15</sup> Connell approfondisce l’insieme di questi concetti con alcuni passaggi di seguito citati: “I corpi [...] attivamente cercano piaceri, cercano esperienze, cercano trasformazioni. Si possono trovare esempi particolarmente sorprendenti di questo nelle sottoculture della sessualità sadomasochista, in cui le persone si sottomettono a corsetti, catene, piercing e marchiature, si fanno legare, indossano tutta una serie di indumenti di gomma e cuoio che li stringono in morsa dolorose, e lo fanno volontariamente, provando anzi piacere [cfr. Steel, 1996] [...]. I corpi sono, per di più, anche recalcitranti e difficili da gestire. In *The Men and the Boys* [Connell, 2000] ho presentato alcuni studi di caso [...]: uno riguardava un ragazzo le cui esibizioni di maschilità (andare a feste, bere, fare sesso libero, prendere cocktail di stupefacenti, ecc.) dovettero interrompersi perché il suo corpo non aveva più la capacità di recuperare [...]. I corpi non sono recalcitranti grazie a una propria “resistenza” originaria, ma secondo modalità socialmente organizzate: crescono, invecchiano, si ammalano, desiderano, acquisiscono competenze nuove, le dimenticano, danno alla luce dei figli, e in tutte queste attività sono modellati senza per forza essere “disciplinati”. Inoltre, i corpi faticano, e nelle attività pratiche vengono messi in gioco e consumati” (Connell, 2006, pp. 83-84).

maschile, fondandosi come soggetto unico, ha sottratto l'accesso al simbolico, la capacità di "autosignificarsi". [...] È come dire che le donne mancano di una fondazione, di un pensiero proprio su se stesse e sul mondo" (Piccone Stella, Saraceno, 1996, p. 18).

Così viene individuata la necessità di supplire a tale mancanza. Si tratta di realizzare una vera e propria rifondazione a partire, usando le parole di Cavarero, dall'individuazione e dunque dal riconoscimento di un'*essenziale* e *originaria* differenza femminile, una qualità irriducibile: in altre parole, "per le donne l'essere sessuate nella differenza è qualche cosa di imprescindibile, è, per ciascuna donna che si trova a nascere donna, un "da sempre già dato così e non altrimenti", che si radica nel suo essere non come un che di superfluo o un di più ma come ciò che essa necessariamente è: appunto donna" (Cavarero, 1987, p. 180).

Dunque il corpo è l'origine non solo fisica ma anche simbolica del soggetto donna.

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).

Tuttavia, come osserva a tal proposito Elisabeth Badinter, bisogna porre l'accento sul fatto che "uomini e donne non costituiscono due blocchi distinti", seppure, come si è appena detto, il pensiero della differenza sessuale comprenda le differenze tra le diverse donne: si deve considerare, infatti, che "da una parte, non si vota in funzione del proprio sesso, ma dei propri interessi e delle proprie ideologie. Dall'altra, vi sono molte meno differenze tra un uomo e una donna della stessa condizione sociale e culturale che tra due uomini o due donne di ambienti diversi. Contrariamente a ciò che si è voluto far credere, la diversità sessuale è poca cosa in confronto alla diversità sociale, e la madre disoccupata con due figli non ha le stesse priorità della madre *énarque* o della madre dirigente d'azienda" (Badinter, 2004, p. 125).

Su un piano simile Nicholson osserva che un "femminismo della differenza" rischi di essere in realtà "femminismo dell'uniformità": in altre parole, "Dire che "le donne sono diverse dagli uomini in questo e questo" significa dire che le donne sono "questo e questo". Ma è inevitabile che le caratterizzazioni della "natura" o dell'"essenza" delle donne – anche se vengono presentate come costruzione sociale – tendano a riflettere la prospettiva di chi delinea le caratterizzazioni. E siccome nelle società contemporanee a base europea chi ha la facoltà di specificare tali caratterizzazioni è solitamente bianco, eterosessuale ed appartenente alla classe professionale, tali caratterizzazioni tendono a rispecchiare i pregiudizi di chi fa parte di questi gruppi" (Nicholson, 1996, p. 56).

Connell, esplorando la possibilità di "sommare" i due ambiti, visto che è impossibile separarli drasticamente, evidenzia le difficoltà insite anche in questa possibilità. Si tratta di una prospettiva che ispira la maggior parte dei dibattiti su questo argomento nell'ambito della psicologia sociale, nella quale le differenze di genere e i

relativi “ruoli sessuali” sono considerati come derivanti – contemporaneamente – da fattori biologici e norme sociali: la teoria dei ruoli sessuali e la ricerca sulla differenza sessuale, osserva il sociologo, si inseriscono costantemente in un quadro di dicotomia biologica. Non sfugge a questa dicotomia nemmeno il cosiddetto “femminismo della corporeità” di Grosz dove i corpi sono considerati o maschili o femminili e, di conseguenza, la stessa caratterizzazione vale per la soggettività corporea, maschile o femminile (Grosz, 1994).

Una delle principali difficoltà insite nel tentativo di “sommare” le differenze di carattere sociale a quelle di tipo biologico riguarda la non simmetria dei due piani in questione. Si può affermare che “reclamare l’esistenza di un “dimorfismo sessuale nel comportamento” riflette più un’ideologia diffusa che la realtà; [...] i corpi umani sono dimorfi solo in un numero limitato di accezioni”. Nemmeno se si prende in considerazione l’ambito della riproduzione sessuale si riscontra un dimorfismo assoluto nel comportamento umano: se infatti è vero che pochi uomini si dedicano alla cura della prole, è anche vero che, prendendo in considerazione un qualsiasi altro momento della crescita, ciò non avviene nemmeno per la maggior parte delle donne. Si può dunque dire che, per quanto riguarda la cura dei figli, esistano dei modelli di genere fortemente strutturati, tuttavia essi non assumono il carattere di dicotomia assoluta, ossia “con tutte le donne da una parte e gli uomini dall’altra” (Connell, 2006, pp. 78-79)<sup>16</sup>.

Badinter afferma come la concezione della donna-madre generi la teoria secondo la quale la psicologia femminile sarebbe inscritta nella natura. Si tratta, secondo l’Autrice, di un risultato affatto scontato: infatti “la capacità di fare figli unirebbe il genere femminile in base alle caratteristiche e alle preoccupazioni a essa inerenti. Delle prime si è avuta una rassegna in occasione della parità, quando le donne si sono descritte come più altruiste, più concrete e più pacifiche degli uomini, come se tutte queste virtù fossero innate e non il frutto di un apprendimento e di un condizionamento sociale” (Badinter, 2004, p. 124).

---

<sup>16</sup> Connell osserva, anche sulla base di un’elaborazione proposta da Judith Lorber (Lorber, 1994), come nemmeno le categorie presenti nei gruppi “maschile” e “femminile” siano necessariamente simmetriche: egli fa notare come, prendendo in considerazione contesti diversi tra loro, “il processo sociale può definire un solo genere (la moda “unisex” per esempio), due generi (i film di Hollywood), tre generi (come in molte culture indigene del Nord America), o quattro generi (come nella società urbana europea del XIX secolo, una volta che furono distinti dagli altri i “gay” e le “lesbiche”). Nella vita sociale del giorno d’oggi esiste un’intera gamma di variazioni di genere. Queste sono state accuratamente catalogate da Judith Lorber in *L’invenzione dei sessi* [1994]. L’Autrice ha calcolato che le società occidentali moderne distinguono cinque sessi (compresi quelli trasversali), tre orientamenti sessuali, cinque modi diversi per esibire il proprio genere, sei tipi di relazioni, e dieci tipi di auto-identificazione. Anche lasciando da parte i cinque sessi”, osserva Connell, “il tutto porta, se i miei calcoli sono corretti, a novecento tipi di diverse situazioni di genere nelle quali una persona si può trovare. Una bella cifra per un “dimorfismo”” (Connell, 2006, p. 79).

### *Le ricerche sulla “somialianza tra i sessi”*

Rispetto alle diverse prospettive di ricerca e analisi sinora viste, che pure adottano punti di vista talvolta nettamente inconciliabili tra di loro, è possibile comunque individuare una sorta di comune denominatore: tutte affrontano lo studio di una differenza. Il legame tra le differenze che vengono collocate sul piano fisico e quelle che vengono poste sul piano delle espressioni sociali, spesso è proprio l'idea della *dicotomia dei caratteri*: nello spazio di questo rapporto si evidenziano quelle che sarebbero caratteristiche delle donne e quelle tipiche degli uomini. Vi è tutta una serie di aggettivi che, storicamente, viene assegnata alle donne e agli uomini per qualificare il loro essere donne e uomini: le prime, ad esempio, sarebbero emotive, suggestionabili, dedite alle chiacchiere e ai pettegolezzi, intuitive, sessualmente fedeli; i secondi sarebbero, invece, aggressivi, poco inclini al compromesso, taciturni, razionali, analitici e sregolati. Si tratta di idee particolarmente diffuse nella cultura occidentale: si pensi, ad esempio, a come esse venivano utilizzate, nel XIX secolo, per giustificare l'esclusione delle donne dal diritto di voto o dalle università. Certamente le cose sono cambiate, tuttavia ancora oggi è molto diffusa l'idea di una dicotomia tra i caratteri tipici delle donne e degli uomini. Spesso lo svantaggio derivante da questa idea è delle donne: ancora oggi, talvolta, si sostiene che sarebbero meno adeguate degli uomini a ricoprire ruoli dirigenziali e di responsabilità, a causa della loro presunta mancanza di aggressività e di capacità di analisi, qualità che sembrano invece essere considerate elementi fondamentali per un loro esercizio efficace (Connell, 2006).

Il radicamento di queste idee è tale da far sì che esse abbiano guidato le prime ricerche empiriche di una certa ampiezza a proposito delle questioni di genere, già a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo. Sulla scorta di Connell, si osservi come intere generazioni di psicologi hanno lavorato nella misurazione di vari aspetti del carattere, attraverso l'uso di test e indici, al fine di comparare i risultati di donne e uomini. Si tratta di un numero altissimo di ricerche – sulla “differenza sessuale” o anche “differenza di genere” o “tra i sessi” – i cui risultati costituiscono un insieme vastissimo (Maccoby, Jacklin, 1966, 1975; Rosenberg, 1982).

Già la prima generazione di ricercatori psicologi non aveva trovato elementi di riscontro alle credenze diffuse, in particolare nell'epoca vittoriana, sulla differenza di uomini e donne: si deve evidenziare come il riscontro della “non differenza” aveva trovato totale accettazione nella comunità scientifica, accettazione largamente diffusa (Rosenberg, 1982); inoltre, si noti come i risultati fossero comuni all'intera ricerca dedicata all'indagine sulle differenze tra i due sessi, tanto che è stato possibile stilare un elenco delle “false credenze sulla differenza sessuale” (Maccoby, Jacklin, 1975).

Connell propone quella che definisce una “inevitabile conclusione”: dopo un secolo di ricerche sulla cosiddetta “differenza sessuale”, si può dire che tra gli uomini e le donne non vi siano significative diversità – bensì molta somiglianza – dal punto di



vista psicologico, rispetto alle caratteristiche prese in considerazione in queste ricerche: come osserva l'Autore, "Avremmo dovuto, perciò, chiamare questo campo di indagini "studi sulla somiglianza sessuale" molto tempo fa, scrivere tomi enormi sullo "sviluppo delle somiglianze tra i due sessi", organizzare conferenze sul background evolucionistico e biologico che sta dietro alla somiglianza, e accendere vivaci dibattiti sulla questione se sia la natura o l'educazione a spiegare meglio le somiglianze specifiche che sono state scoperte. Con l'enorme quantità di dati che la provano, la somiglianza psicologica tra uomini e donne potrebbe essere addirittura considerata come una delle generalizzazioni meglio accertate di tutte le scienze umane. È estremamente interessante, quindi, scoprire che a questa conclusione invece molti non credono". L'Autore ritiene che la riluttanza all'accettazione di queste risultanze, per la quale il riscontro della somiglianza psicologica tra uomini e donne viene presentato come "eccezionale", sia legata allo specifico *background* culturale: il "simbolismo dicotomico di genere" è così fortemente radicato nella cultura occidentale che, ad esempio, i ricercatori quando pensano al sesso e al genere, "vedono" la differenza: in altre parole, "Nel nostro abituale modo di pensare, così come nei nostri progetti di ricerca, la somiglianza di genere non è una condizione reale: è semplicemente l'assenza di una differenza comprovata (letteralmente, l'"ipotesi nulla"). La natura ha orrore del vuoto, e così pure il ricercatore; la vera differenza potrebbe sempre essere rivelata da metodi migliori, e così si continua a cercare senza fine... e restiamo imprigionati in questa folle fissazione" (Connell, 2006, pp. 88-89).

Vi sono ricerche che rivelano come la misurazione della maschilità e della femminilità, realizzata per mezzo di test quali il *Bem Sex Role Inventory* (Bem, 1974) al fine di evidenziare differenze tra uomini e donne, hanno dato nel tempo risultati diversi: le risposte raccolte negli anni Novanta presentano punteggi sempre più simili tra donne e uomini, rispetto a quanto riscontrato negli anni Settanta. Sono le donne a presentare punteggi più alti di prima nelle scale di maschilità (Twenge, 1997).

A fronte di queste evidenze, si può dunque adottare un punto di vista che considera differenze e somiglianze tra donne e uomini non come dati costanti che caratterizzano la specie umana, bensì come "prodotti variabili delle risposte che gli individui danno attivamente di fronte a un contesto sociale complesso e mutevole". Si tratta, in ogni caso, di tenere conto della effettiva generalizzabilità dei risultati degli studi e delle ricerche: com'è stato spesso osservato e com'è noto, nella grandissima maggioranza dei casi, le ricerche della psicologia contemporanea sono condotte prendendo in considerazione gli studenti delle facoltà, dunque in gran parte soggetti appartenenti alle classi medie, bianchi, americani. Si pone dunque, anche in questo caso, un problema relativo alla rappresentatività delle risultanze ottenute.

Si tratta di un aspetto che, come si vedrà più specificamente a proposito delle questioni dell'orientamento degli adulti, ha un certo grado di significatività in ordine agli stessi assunti che dell'orientamento costituiscono i tratti fondanti, sia dal punto di vista teorico che da quello più squisitamente pratico (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001).

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

Si è visto come 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.

A tal proposito, è opportuno evidenziare la riflessione di Nicholson, secondo la quale non è sufficiente affermare che il corpo passi sempre attraverso l’interpretazione sociale, ossia che il sesso rientri nella più vasta categoria del genere: affermazioni transculturali sulla distinzione delle caratteristiche degli uomini e delle donne non possono avere il loro fondamento nel corpo, poiché gli esseri umani si differenziano – oltre che nel pensiero, nel sentimento e nell’azione – anche nel modo con cui “vedono” il corpo – e nel rapporto tra questa visione e le aspettative sui piani indicati (Nicholson, 1996).

Rispetto alla questione delle somiglianze e delle differenze, Badinter porta l’attenzione sul piano politico, osservando come quella parte del pensiero femminista attuale “che non disdegna il differenzialismo prefigura la rassomiglianza dei sessi proprio là dove essa non esiste. Lottare contro l’*imperium* maschile è una necessità; ma la decostruzione della maschilità in funzione dell’allineamento sulla femminilità tradizionale è un errore, se non una colpa. L’Uno è l’Altro a condizione che l’Uno e l’Altro continuino ad esistere” (Badinter, 2004, p. 110)<sup>17</sup>.

Si è visto come la ricerca sulla differenza – e sulla somiglianza – tra gli uomini e le donne sia stata condotta principalmente nel quadro delle discipline biologiche e di quelle sociali. L’aspetto biologico e quello sociale non sono né riducibili l’uno all’altro né analizzabili in modo nettamente distinto. I corpi sono al tempo stesso *capaci di agire* e *socialmente costruiti*: è necessario adottare una prospettiva che permetta di evitare il paradosso che si presenta allorché si collochi tale assunto nel quadro delle prospettive fondate sulla “differenza”. Tali teorie assumono un modello della differenza corporea il cui principio fondamentale è proprio quello della *distinzione* tra maschi e femmine. I corpi sono al tempo stesso gli oggetti delle pratiche sociali e i soggetti che le attuano. Le pratiche nelle quali i corpi sono coinvolti come soggetti e oggetti formano le “strutture sociali” e le “traiettorie personali”. Queste ultime creano le condizioni per nuove pratiche che a loro volta coinvolgeranno nuovamente i corpi, introdotti nel divenire storico al quale contribuiscono. Si tratta di un processo di “incorporamento sociale” (*social embodiment*), un processo nel quale il corpo viene ad essere considerato come “pratica corporea riflessiva”, in altri termini come prassi sociale nella quale il

---

<sup>17</sup> Il riferimento dell’Autrice è al suo *L’Un est l’Autre* (Badinter, 1986).

corpo riveste contemporaneamente il ruolo di soggetto *e* oggetto. Si viene a delineare, dunque, una prospettiva nella quale i corpi sono legati alla storia e ai processi sociali – e non perdono per questo la loro concretezza, non diventano segni o “posizioni del discorso” – e dove questi ultimi comprendono attività del corpo. Il genere, in tale prospettiva, si riferisce alle “strutture fisiche” e ai “processi di riproduzione umana”, pur non costituendo questi ultimi una “base biologica” che porta direttamente al verificarsi di determinate conseguenze sul piano sociale: si tratta di quella che Connell definisce *arena riproduttiva*, quale dimensione corporea nella quale avvengono determinati fenomeni sociali, tra i quali la creazione delle categorie culturali di “donna” e di “uomo”(Connell, 2006).

Nello spazio di queste categorie, l’analisi proposta da Elisabeth Badinter permette di metterne in luce alcune in particolare, rispetto alle quali muove lo stesso dibattito femminista (e sul femminismo) più recente: l’Autrice osserva come, anzitutto, la ragione d’essere del femminismo sia fundamentalmente quella di raggiungere ed instaurare l’uguaglianza fra i sessi, *non* di migliorare i rapporti tra gli uomini e le donne. Tale obiettivo, peraltro, è comune a tutte le correnti che animano il femminismo stesso. In altre parole, viene sottolineato il rischio di confondere l’*obiettivo* dell’uguaglianza con le sue *conseguenze* relative al miglioramento dei rapporti fra uomini e donne, mentre spesso, secondo Badinter, si finge di credere che le due cose procedano parallelamente. 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, mettendo in luce concezioni anche estremamente diverse tra loro a proposito del rapporto tra i sessi: “a seconda di quali femministe si tratti, mantenere una qualche connivenza con gli uomini è essenziale, secondario o impossibile. Resta il fatto che il discorso femminista si rivolge principalmente a un pubblico femminile che non sa che cosa farsene delle dispute ideologiche e teoriche, anche se le donne sono le prime a subirne le conseguenze” (Badinter, 2004, p. 111).

Secondo la filosofa francese, s’impone la necessità di un bilancio da parte della corrente femminista che ha dominato negli ultimi due decenni, facendo ricorso a volte al differenzialismo, altre volte al vittimismo, altre ancora ad entrambi. Il credo di questa corrente femminista, “che trova accoglienza nei partiti politici di destra tanto quanto di sinistra, nelle istanze europee e nel mondo associativo, consta di due assunti principali: le donne sono sempre vittime degli uomini e richiedono speciale protezione. Le donne sono essenzialmente diverse dagli uomini e l’uguaglianza dei sessi esige che si tenga conto di questa diversità. Questi due postulati, spesso indissociabili, che trionfano in tutta l’Unione Europea, disegnano un modello di rapporto fra i sessi e una concezione dell’uguaglianza le cui conseguenze devono essere attentamente valutate. Qual è oggi lo stato dei rapporti fra uomo e donna? [...] É inutile volerlo ignorare”, afferma Badinter, “i rapporti tra uomo e donna non hanno fatto alcun progresso in questi ultimi anni. [...]

I due sessi si ritengono vittima l'uno dell'altro, solo che le donne lo proclamano a gran voce mentre gli uomini mormorano” (Badinter, 2004, pp. 112-113).

## CAPITOLO 2 – IL GENERE NELL’EDUCAZIONE E NEL LAVORO. TRA RELAZIONI E STEREOTIPI, TRA APPRENDIMENTO E CAMBIAMENTO

### 2. 1 Genere ed educazione

#### 2.1.1 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 afferma 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. Come osserva Bock, nell’insieme delle voci femminili dell’epoca, quella della Wollstonecraft è l’unica a ricondurre, con ostentazione e con franchezza “scioccante” per quei tempi, la “schiavitù” alla sessualità: secondo l’Autrice della *Vindication of the Rights of Woman* (1792), la Sophie di Rousseau è un prodotto della fantasia sessuale dell’autore (“una filosofia della libidine”); afferma, quindi, come sia assurdo supporre che le ragazze siano *naturalmente* civette; le donne vengono “tenute in gabbia come gli uccelli e non hanno altro da fare che lisciarsi le penne e saltellare impettite con apparente superiorità da una stecca all’altra”. Nello specifico, si consideri come la *Vindication* proponga specificamente una radicale trasformazione dell’educazione delle bambine e, in generale, dell’istruzione per maschi e femmine: 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*: le esigenze della maternità costituiscono elementi rispetto ai quali affermare il diritto/dovere della donna di essere indipendente e istruita, e in tal senso si osserva come la donna, per essere una “buona madre”, deve avere una certa “indipendenza spirituale” che poche donne possiedono, poiché quasi tutte sono state educate a “contare esclusivamente sul marito”. Infine, rispetto alle attività domestiche, la Wollstonecraft afferma che le donne non devono essere costrette a compiere unicamente queste: a proposito dell’indipendenza, infatti, si deve considerare che uno dei suoi elementi fondamentali è l’indipendenza economica, che si basa sull’attività retribuita: secondo Wollstonecraft, le donne possono divenire, ad esempio, medici, levatrici, insegnanti, e possono accedere anche ad altre professioni,

dando un *fondamento razionale* alle *attività assistenziali* da loro tradizionalmente svolte (Bock, 2006).

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*.

### 2.1.2 *Le identità di genere nell'esperienza familiare*

Torna nuovamente 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.

I bambini – sia maschi che femmine – della comunità Arapesh, ad esempio, sono educati da padri e madri ad avere comportamenti improntati alla dolcezza e alla mancanza di aggressività; l'educazione delle generazioni successive alla propria è l'elemento attorno al quale si organizza l'intera vita della comunità, un fine per il quale ciascuno è pronto a sacrificarsi e al quale si dedica. La comunità Arapesh è così composta da uomini e donne che mostrano generalmente caratteri dolci, sensibili, servizievoli, e dove gli uomini mostrano un atteggiamento tenero e sensibile nei confronti dei bambini e ai compiti legati alla cura e all'educazione di questi: si tratta di elementi che nella società occidentale vengono attribuiti alla femminilità (e in particolare a quello che viene definito "istinto materno" – cfr. *infra* cap. 2), e che di questa costituiscono, insieme ad altri, lo stesso stereotipo. Di contro, a poche centinaia di chilometri, presso la comunità Mundugumor, i rapporti caratterizzati dall'aggressività sono la norma e a questi vengono educati sia i bambini che le bambine, anche attraverso rapporti aggressivi tra loro e i genitori, nonché tra gli stessi genitori. In tal modo, si manifesta nuovamente (simmetricamente rispetto al caso degli Arapesh) una sostanziale indifferenziazione dei generi rispetto a comportamenti che, in questo caso, nella società occidentale vengono considerati come tipicamente maschilini (cfr. Mead, 1963 [1928]).

Vi sono alcune significative evidenze che mostrano come, fin dai primi giorni di vita, i genitori attuino comportamenti diversificati e mostrino attese distinte rispetto al sesso, dunque rispetto al neonato o alla neonata (Badinter, 1992).

Gianini Belotti sottolinea come nell'educazione delle bambine vigano alcune istanze specifiche, e diverse rispetto a quelle tipicamente valorizzate nell'educazione dei bambini: le prime, ad esempio, sono considerate prima dei maschi come *responsabili*, insieme alla madre, della gestione della casa, e verso di loro le mamme si mostrano più severe ed esigenti. In generale, tutto ciò si manifesta anche in aspetti quali la minore tendenza a lasciare le bambine nude, a parlare del loro sesso (al fine di inculcare un certo senso del pudore), diversamente da quanto avviene nel caso dei bambini, per i quali, ad esempio, si mostra maggiore tolleranza alla scarsa igiene (Gianini Belotti, 1974)

La differenziazione dei giochi rispetto al genere è un elemento sul quale riflettere, non solo in relazione alle diverse caratteristiche che definiscono i giocattoli sulla base delle qualità considerate come *femminili* e *maschili* (cosicché si hanno, per dirla in breve, bambole da curare in modo materno per le bambine, cannoni e pistole – evidenti simboli di violenza e aggressività – per i bambini), bensì per le direzioni di riflessione che la considerazione di questo fatto può aprire.

Se infatti, da un lato, si considera tale differenziazione come un elemento di sostegno a certi tratti comportamentali, considerati come tipici del maschio e della femmina (Vincent, 2002), dall'altro si può considerare l'esempio dei giochi per riflettere su quella che è stata definita come la "guerra" (Hoff-Sommers, 2000) contro gli stereotipi maschili, la quale nel caso dei bambini e delle bambine muove proprio sugli oggetti (dunque, ad esempio, i giochi) e sulle pratiche che creano identificazione di genere.

Si tratta, sostiene Christina Hoff-Sommers, di una guerra che va contro non solo al maschilismo, bensì alla *maschilità* in sé, accusata di essere la causa di ogni violenza: a tal proposito, l'Autrice evidenzia come sia sempre più raro sentire elogi della maschilità e delle caratteristiche che la definiscono, che invece sono sistematicamente sminuite; ciò avviene rispetto a caratteristiche quali il coraggio e la capacità di rischiare, associate all'incoscienza e in contrasto con una corretta prudenza, la forza, considerata nel suo valore di violenza e di devastazione da questa causata, il gusto della conquista alla vicenda storica dell'imperialismo (Hoff-Sommers, 2000).

Si tratta di una concezione della maschilità che ha importanti conseguenze sull'educazione e sui suoi risvolti legati alla formazione delle identità sessuali. È ricca di spunti la riflessione che, su tali questioni, propone Elisabeth Badinter la quale, in prima istanza, giudica una simile concezione come "rovinosa", poiché le caratteristiche che vengono tradizionalmente associate – e condannate – all'uomo, sono in realtà proprie di entrambi i sessi: in tal modo, denigrandole, si sancisce la loro inaccettabilità

negli uomini ma anche nelle donne. L'Autrice sottolinea come numerose femministe degli anni Settanta e Ottanta abbiano fatto la "dura esperienza", in ragione di quello che costituirebbe un loro "pregiudizio ideologico", di assistere al fallimento di una "educazione asessuata". Badinter non intende affermare, con questo, che sia giusta la divisione dei compiti tra maschi e femmine, bensì come sia "assurdo e pericoloso" imporre a bambini e bambine gli stessi giochi, le stesse attività, gli stessi oggetti di identificazione: la costruzione dell'identità sessuale è un aspetto fondamentale che si compie attraverso contrasti, stereotipi, caricature (Badinter, 2004, p. 108). Essa non solo non deve costituire una sofferenza per i maschi<sup>18</sup>: si tratta di considerarla, invece, come una ulteriore occasione di incontro con l'altro sesso, nella direzione di una *complicità* che può nascere allorché il senso dell'identità maschile non sia più un problema (Badinter, 1992).

Si tratta di questioni significative per la definizione delle identità e dei rapporti tra futuri uomini e donne, poiché la distinzione per genere si esprime anche nell'ambito del tempo libero e dei divertimenti – e dunque, di nuovo, dell'incontro tra maschi e femmine –, allorché alle femmine vengono concesse dai genitori minori possibilità di scelta, ad esempio, rispetto al fatto di recarsi presso un luogo piuttosto che un altro: le ragazze sono più spesso sorvegliate nelle loro uscite e, più spesso dei maschi, sono in conflitto con i genitori rispetto alle possibilità concesse; ciò si manifesta anche nella loro maggiore precocità nel lasciare la casa dei genitori per ottenere un più alto grado di indipendenza (Bihl, Pfefferkorn, 2002).

---

<sup>18</sup> Badinter cita alcuni esempi che mostrano come il dibattito su tali questioni proceda, in un certo senso, per contrasti ed estremizzazioni: l'Autrice afferma che "non si può non inquietarsi quando si sente ventilare qua e là l'intenzione, da parte di certune, di modellare la sessualità maschile su quella femminile e di procedere all'incivilimento dei corpi. Che cosa si può pensare, per esempio, dell'esigenza di fare urinare gli uomini seduti, come le donne? E non si tratta solo di una fantasia, per le donne dell'ambiente alternativo di Berlino. Nel 1998, "Libération" riferiva che esse "appendono sui WC dei cartelli di divieto raffiguranti un uomo che urina all'impiedi, vistosamente barrato di rosso: agli uomini, ritenuti incapaci di pisciare senza allagare i gabinetti, viene ingiunto di sedersi sulla tazza". Stessa musica in Svezia, dove è di buon gusto, in certi ambienti tanto femministi quanto igienisti, insegnare al bambino a fare pipì stando seduto come le bambine. Già nel 1996, un uomo infuriato prende la parola dalle pagine del quotidiano "Göteborgspoten" per denunciare "quelle madri crudeli che costringono i loro figlioletti a pisciare seduti". Nell'aprile del 2000, il quotidiano inglese "Sterling Times" dedica un lungo articolo al fenomeno che investe la nuova generazione di svedesi. Segnala, tra l'altro, che un gruppo femminista dell'Università di Stoccolma porta avanti una campagna per far togliere tutti gli orinatoi. Urinare in piedi è considerato il colmo della volgarità e un indice di violenza: in breve, *a nasty macho gesture*. Per il momento gli uomini recalcitrano, ma non osano veramente ribellarsi. Molti giovani padri si vedono costretti dalle loro compagne a insegnare al proprio figlio questa nuova modalità corporea femminile. Tutto questo", osserva Badinter, "può farci sorridere, oppure possiamo riconoscerci una violenza simbolica, certamente più mite ma simmetrica a quella evocata da Samia Issa in un campo di profughi palestinesi in Libano. Là, gli uomini hanno abolito le toilette delle donne col pretesto che la loro presenza costituiva una provocazione. Le donne si sono ridotte a usare sacchi di plastica. In questo caso si parla giustamente di prevaricazione maschile. E nell'altro si dovrebbe parlare di prevaricazione femminile?" (Badinter, 2004, pp. 109-110). Per l'articolo di « Libération » : Lorraine Millot, 13 aprile 1998 : *Les Allemandes, du combat féministe à l'apartheid*. Per il riferimento a Samia Issa : Issa, S., « Des femmes entre deux oppressions » in Lelièvre, H. (2001) *Les femmes, mais qu'est-ce qu'elle veulent ?*, Bruxelles : Éditions Complexe.



È necessario quindi considerare anche variabili che esulano dalla semplice – e semplicistica – 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. Soprattutto le giovani ragazze di estrazione popolare, affermano gli Autori, sono presto inserite in una logica di riproduzione dei ruoli genitoriali, e ciò avviene che esse lo desiderino o meno: l'immagine del lavoro del loro – futuro – compagno caratterizzata fundamentalmente dalla “fatica”, e i bassi salari che molto probabilmente esse possono sperare di ottenere, sono elementi che costituiscono un “invito pressante” a investirsi fundamentalmente nella vita domestica, così da trasformare la casa in un luogo di riparo, “isolotto di protezione” contro le difficoltà che si incontrano al di fuori di esso. La riproduzione dei ruoli di genere tradizionali corrisponde più spesso a un'operazione volta a “fare di necessità virtù”, piuttosto che essere fondata su ideali profondi (Guionnet, Neveu, 2005).

### 2.1.3 La formazione delle identità di genere

Rispetto a queste problematiche, si noti come sinora sia stato spesso stato usato e citato il termine “identità” per definire quella che, probabilmente, è una delle modalità più immediate con le quali ci si riferisce alla presenza del genere nella vita quotidiana di ciascuno.

Si tratta di considerare attentamente il percorso semantico che storicamente ha visto questo termine assumere usi e accezioni diversificate, in particolare all'interno della riflessione sui rapporti tra educazione, genere, società.

Nel XVI secolo l'ambito di significato rispetto al quale veniva usato questo termine tardo latino era di tipo prettamente filosofico e religioso: esso indicava una coincidenza esatta, una uguaglianza, esprimeva l'idea di unità. In particolare, veniva usato per riferirsi a una persona o una cosa che, successivamente al passare del tempo e all'avvenire di accadimenti, restavano comunque uguali a se stesse. Un'accezione questa che rimanda all'uso fatto del termine dal filosofo John Locke nel suo *Saggio sull'intelletto umano* (1690). Ancora nel XIX secolo con l'uso del termine *identità*, soprattutto in filosofia e in matematica, il termine era ancora impiegato fundamentalmente rispetto al significato di uguaglianza: tuttavia, compaiono alcuni usi che si riferiscono al senso dell'esistenza personale, per indicare “ciò che si è” rispetto al “ciò che non si è”.

É proprio in quest'epoca di grandi mutamenti (ad esempio, l'affermarsi del processo capitalistico, lo sviluppo di grandi insediamenti urbani, le imponenti migrazioni delle popolazioni verso i paesi che offrivano lavoro, le importanti proteste e i movimenti dei lavoratori) che viene a porsi come questione sempre più complessa

proprio il “ciò che si è” di cui parla Connell (2006). Parallelamente ai processi storici che hanno visto il movimento radicale dei lavoratori sfidare la divisione di classe – in nome dell’idea di fondamentale uguaglianza tra gli esseri umani – e l’emergere del nuovo discorso sulla razza che negava invece l’unità degli esseri umani, anche nelle concezioni relative a uomini e donne avvengono profondi e rivoluzionari cambiamenti.

Come si è visto nel primo capitolo, 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, 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); una concezione, peraltro, condivisa dalla maggior parte delle femministe del XIX secolo (cfr. *infra*, cap. 1). 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, una potente ideologia delle differenze innate che viene inclusa nella stessa cultura borghese, ossia la cultura dominante nel mondo attuale: si tratta di un modello che suppone una diversità collocata nel carattere e nella fisicità, il cui riflesso definisce le gerarchie di classe, di razza e di genere; 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).

Importanti sviluppi della concezione conflittuale della personalità sono definiti da Alfred Adler, allievo di Sigmund Freud. Il suo interesse per le condizioni della classe operaia, unito alla sensibilità, alle esperienze e alle rivendicazioni del movimento femminile, porta Adler ad osservare ed evidenziare l’importanza della posizione sociale, dunque nello specifico del potere, di un individuo nella determinazione della sua stessa storia personale e dei suoi conflitti psichici. Le conclusioni cui giunge Adler sembrano essere ancora oggi particolarmente significative: il medico viennese, infatti, considerando la società come divisa in relazione al genere, sostiene che la soluzione per le nevrosi generate da una simile società risiede nello sviluppo di un *senso di responsabilità sociale* e di *obbligo reciproco*, capace di unire gli individui (Adler, 1927).

Queste intuizioni costituiscono il punto di partenza della più autorevole proposta interpretativa sull’*identità* del secolo scorso, quella di Erik Erikson descritta nella sua opera *Infanzia e società* (1955; trad. it 1966). 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.

Rispetto al quadro che comprende l'insieme delle cosiddette questioni di genere, il riferimento più importante per ciò che concerne il rapporto tra la concezione dell'identità proposta da Erikson e, appunto, il genere, è rappresentato dall'opera di Robert Stoller. Lo psichiatra americano applica gli elementi del quadro interpretativo eriksoniano articolando due specifiche direzioni di sviluppo, la prima delle quali è riferita a quella che egli definisce "identità nucleare di genere": essa costituisce la base della personalità della persona adulta, che si formerebbe nei primissimi anni di vita e non, come invece sostiene Erikson, nell'adolescenza (Erikson, 1950). La seconda direzione di sviluppo riguarda il diverso significato che viene attribuito al termine *identità*, in relazione all'ampiezza del piano e alla varietà degli aspetti ai quali con questo termine ci si riferisce: mentre in Erikson l'Io viene concepito come una sorta di totalità, in Stoller si ha una concezione maggiormente specifica, nella quale l'*identità di genere* costituisce esclusivamente *un aspetto* della persona. Questo non significa che gli elementi legati a questa identità siano, in una simile concezione, meno importanti: Stoller, infatti, afferma che l'integrazione della personalità è *di fatto* fondamentalmente centrata proprio sul significato che per la persona ha l'essere di sesso maschile o femminile (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 ri-produzione delle identità di genere.

In tal senso, sembra opportuno prendere in considerazione alcune teorie che articolano lo sviluppo di tali identità specificamente in relazione al grado di simmetria dei processi "edipici" e degli effetti strutturanti che da questi derivano. Il riferimento non può che andare dunque nuovamente, in primo luogo, alle prospettive delineate da Sigmund Freud, il quale insiste sulla simmetria dei processi edipici nell'esperienza dei maschi e delle femmine: in entrambi i casi, nel processo di sviluppo viene mostrata un'attrazione di tipo libidinoso per il genitore dell'altro sesso. Questa attrazione si risolve nella presa di consapevolezza dell'impossibilità di un simile scenario, che scaturirebbe dal congiungimento, e dunque attraverso il conseguente accesso all'eterosessualità e allo sviluppo del desiderio per le persone dell'altro sesso (Freud, [1905], 1978).

Senza andare oltre nella considerazione delle prospettive freudiane, ciò che nell'economia di questo lavoro preme sottolineare, è il dibattito che, soprattutto negli anni Settanta si è sviluppato proprio sulla relazione educativa tra genitori e bambini e bambine.

Un contributo fondamentale quanto dibattuto, come si è iniziato a vedere nel cap. 1, 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. La prima causa di questa asimmetria risiede nello specifico rapporto di *maternage*: com'è noto, la presa in carico delle funzioni di cura materiale ed emotiva dei bambini è generalmente realizzata dalla madre. Tenuto conto di questo fatto, ne consegue che nei primi momenti dell'esistenza dell'essere umano, quando questi è eccezionalmente vulnerabile e, soprattutto, non ha ancora sviluppato il senso della differenziazione tra il sé e il mondo esterno, è la madre – e non il padre – che ricopre per il bambino e la bambina il ruolo di “sé” esterno. È con lei, in altre parole, che questi conoscono una esperienza di identificazione, di comunione affettiva ed emozionale, probabilmente una delle esperienze emotive più forti che l'essere umano possa conoscere.

Questo tipo di prossimità affettiva, secondo Chodorow, non si limita a caratterizzare la situazione dello svezzamento ma diviene una caratteristica della relazione tra madre e figlio e tra madre e figlia, ai quali viene trasmessa una capacità *potenziale* di assumere la funzione di *mothering*, che si tratti di un maschio o di una femmina. Tale prossimità, se pure è comparabile, non è tuttavia identica per i maschi e per le femmine: queste ultime la vivono nel rapporto con qualcuno che appartiene allo stesso genere, diversamente che nel caso dei primi. La conseguenza di questa asimmetria si esprime attraverso i diversi modi con i quali maschi e femmine assimilano i rispettivi ruoli di genere.

Nel caso delle bambine, l'apprendimento del ruolo di donne si svolge attraverso una identificazione *personale*, affettiva: queste si affiancano alla propria madre, un altro essere femminile, e con questa vivono una forte condivisione emotiva. In altre parole, la loro identità si forma per *mimetismo*.

Nel caso dei bambini, invece, vi è fondamentalmente una dinamica di identificazione *posizionale*: questi hanno un rapporto meno frequente con i loro padri, di quanto le bambine lo abbiano con le madri, e intrattengono con loro un rapporto affettivo meno intenso e costante.

Si deve considerare poi, in particolare, la diversa modalità con la quale viene risolto il rapporto edipico: secondo lo schema freudiano, bambini e bambine vivono una sequenza di specifiche attrazioni per il genitore dell'altro sesso che portano alla presa di consapevolezza rispetto all'impossibilità di un congiungimento con l'oggetto della loro attrazione, ossia il genitore dell'altro sesso. La rinuncia alla madre, nel ragazzo, non implica solamente la presa di distanza da un oggetto sessuale, bensì anche la rinuncia all'esperienza di fusione affettiva sino a quel punto vissuta con lei. Divenire “uomo”, dunque, rappresenta anche la rinuncia ad un mondo di tenerezza e complicità affettiva

con la madre, che si trova ad essere così ri-codificato come debolezza, dunque dequalificante in termini di virilità: il maschile, dunque, si definisce spesso proprio come il rifiuto del femminile; il ragazzo afferma la sua durezza virile rivendicando la sua capacità di vivere distaccato da qualsiasi forma di dipendenza affettiva.

Se anche le bambine devono rinunciare al padre come oggetto sessuale, la loro presa di distanza è meno costosa poiché non devono rinunciare a una esperienza emozionale centrale, com'è invece quella con la madre.

In questa prospettiva, secondo Chodorow, il processo di formazione dell'identità fisica di genere porta alla maturazione di capacità affettive diverse: secondo l'Autrice, le ragazze esordiscono con una più solida e potente base rispetto all'esperienza di vivere i bisogni e i sentimenti di un altro come fossero i loro; inoltre le bambine non definiscono la loro identità in termini di rifiuto delle modalità relazionali pre-edipiche, come invece accade nel caso dei bambini, poiché una regressione verso tali modalità non viene percepita come una minaccia essenziale al loro *ego*. Chodorow afferma, dunque, che l'importanza del complesso di Edipo non si colloca anzitutto nello sviluppo delle identità di genere o della sessualità genitale socialmente richiesta, bensì nella costituzione di forme differenti del potenziale relazionale in persone di diverso genere. In tal senso, rispetto a quanto detto sopra, le ragazze emergono da questo periodo dello sviluppo con una più solida base rispetto alle capacità di *empatia*, che invece i ragazzi non hanno in ragione della esperienza nella definizione iniziale del sé (Chodorow, 1978)

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; inoltre, come riconosce la stessa Chodorow (Chodorow, 1994), altrettanto non dicotomici sono i modelli di genere che definiscono le personalità degli adulti.

Si tratta di prospettive che trovano una crescente condivisione all'interno della teoria sociale e, in particolare, emergono chiaramente nel filone di studi sulla *maschilità*: se negli anni Settanta il confronto era sul ruolo *del* maschile, una sorta di oggetto unico, l'attuale dibattito sulle questioni di genere considera sempre più spesso *le* maschilità, valorizzando ancor più marcatamente, in tal modo, le grandi differenze tra le culture rispetto alle modalità di costruzione del genere, dunque *anche* maschile, e ai contenuti delle identità di uomini e donne. In tal senso, sono significative le descrizioni della maschilità così come emergono, ad esempio, in America Latina (Gutmann, 2001), in Medio Oriente (Ghossoub, Sinclair-Webb, 2000), nell'Africa meridionale (Morrell, 2001).

È opportuno considerare non solo le differenze tra le diverse culture, ma anche quelle che si vengono a definire all'interno di una stessa cultura, di una stessa istituzione, di un gruppo di coetanei, di un luogo di lavoro: un'etnografia di Foley, condotta in una scuola superiore di una cittadina di provincia del Texas, offre un significativo esempio di come l'interazione tra i fattori relativi al genere, alla classe,

all'etnia, definisca diversi tipi di maschilità possibili (in una stessa comunità): ad esempio, vi sono i *jocks* (il gruppo dei bianchi) che, in generale, rappresentano i soggetti del gruppo "dominante", i *vatos* (gli americani di origine messicana) che invece costituiscono il gruppo di contrasto al dominio, e sullo sfondo vi è quella che Foley chiama "la maggioranza silenziosa" (Foley, 1990).

Su un piano diverso muove la riflessione di Carol Gilligan, proposta nel suo famoso *In a Different Voice* (1982; trad. it. 1987), nel quale viene definita una proposta interpretativa dove l'elemento centrale è rappresentato dall'esistenza di due percorsi distinti, tra uomini e donne, nello sviluppo morale. La base empirica per la definizione di questo modello interpretativo è costituita principalmente nei risultati di inchieste che mettono a confronto le modalità di affrontare dilemmi morali (riguardanti l'aborto, la droga, ecc.) da parte di gruppi rappresentativi di studenti e studentesse.

I registri morali sarebbero posizionati secondo una polarizzazione definita dalle caratteristiche ora descritte. Dal lato *femminile*, l'atteggiamento e la visione nei confronti delle regole sono sostanzialmente caratterizzati da flessibilità e tolleranza: in particolare, le donne antepongono al "culto delle regole" un atteggiamento di responsabilità nei confronti del mondo e di attenzione alle relazioni con gli altri. I dilemmi morali non possono che essere risolti contestualmente, nel quadro di un rapporto caratterizzato dall'empatia e dall'attenzione alla tessitura delle relazioni interpersonali. La morale è, in questo caso, uno strumento per la regolazione dei conflitti: l'imperativo morale del femminile è sintetizzabile nell'etica della cura (*ethic of care*), nell'attenzione verso l'altro e nella sollecitudine, nel prevenire e limitare i mali del mondo.

Diverse sono le caratteristiche del lato *maschile*, dove l'atteggiamento verso le regole è caratterizzato da una maggiore rigidità: primeggia, in questo caso, una morale centrata sul rispetto delle regole e dei diritti individuali. Per i ragazzi, il mondo è un fattore vincolante, per cui non si può fare quel che si vuole in ragione degli altri e delle regole da rispettare. Questo principio permea la totalità della sfera dei diritti: la moralità è, dunque, sia ingiunzione a rispettare i diritti degli altri, sia protezione da tutte le interferenze nella fruizione dei propri diritti e nel compimento dell'esercizio di questi. La risposta ai dilemmi morali è generata primariamente dall'applicazione logica e astratta di un sistema di gerarchie di principi. Si tratta, in altre parole, di un modello nel quale l'immaginario maschile è sollecitato più dalla realizzazione personale che dalla relazione e dall'attaccamento affettivo: lo sviluppo morale maschile porta all'affermarsi di un'etica della giustizia e dell'eguaglianza dei diritti, centrata sull'imperativo della realizzazione e del rispetto dell'autonomia individuale; essa, una volta costituitasi, si confronta con l'esperienza del conflitto tra i principi astratti e con la diversità delle esperienze. Nel *femminile* la maturità morale si colloca all'interno di un'etica della cura e della sollecitudine, la quale, invece, si trova a doversi confrontare con i suoi costi relativi alla propria autonomia, all'obbligo di considerare gli affetti e gli obblighi derivanti dalla considerazione dell'altro. Questi ultimi aspetti costituiscono una parte

dell'insieme delle motivazioni alla base delle rivendicazioni femministe, in particolare per ciò che riguarda le possibilità di gestire la propria persona in modo autonomo.

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”, di cui si è visto nel cap. 1.

Vi sono alcuni che mettono in dubbio la stessa serietà dell'indagine realizzata (Hoff-Sommers, 2000), mentre altri evidenziano una asimmetria tra il grado di dettaglio proposto nell'analisi dei due registri morali e l'imprecisione con la quale sarebbero trattati lo sviluppo e la genesi di questi. La definizione di tali dinamiche attinge al quadro teorico della psicoanalisi e dei contributi di Erikson e Chodorow: questo aspetto, in particolare, suscita presso le femministe un richiamo al rischio di essenzialismo, in ragione dunque delle caratteristiche stesse del quadro interpretativo proposto da Gilligan. Esso stabilisce, infatti, una matrice morale del femminile e del maschile, senza tuttavia interrogarsi sulle dinamiche e sulle modalità relative alla produzione di tali matrici, sulle differenze che scaturiscono dagli aspetti legati alla loro forza e che si generano nella traduzione soggettiva che viene operata dagli stessi individui, ciascuno portatore di determinate caratteristiche sociali (Beccalli, Martucci, 2005; Guionnet, Neveu, 2005).

## 2.2 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.

In generale, l'educazione delle femmine, secondo Rousseau, deve essere dedicata esclusivamente a quelle capacità che, soprattutto nel futuro ma già a partire dal presente, le permetteranno di svolgere al meglio i soli ruoli considerati possibili per una donna, ossia quelli di figlia, moglie, madre (Rousseau, [1762], 1995).

Come osserva Leuzzi, ancora nel XIX secolo la maggior parte delle donne non poteva essere considerata "colta", bensì "istruita" per dare compimento all'ineluttabile destino femminile: attraverso "un'educazione improntata al perseguimento delle virtù morali e alla pratica dei principi religiosi cattolici, le ragazze crescevano timorate di Dio e abili, "istruite" appunto, nella pratica dell'obbedienza e della dedizione, per divenire *buone* mogli e madri esemplari. Era loro consentito, tuttavia, coltivare interessi esclusivamente *di* e *in* ambito domestico [...], che *dovevano* rimanere esclusivamente nell'ambito del privato [...]" (Leuzzi, 2008, pp. 34-35, c.vi dell'Autrice).

L'educazione delle donne nella storia, afferma Mapelli, ha avuto sempre "la tonalità dimessa di un sapere e saper fare ripetitivo, silenzioso e imitativo e, nei casi di condizioni sociali superiori, con qualche tocco di buon gusto e capacità ornamentali, in modo che la stessa incapacità continuasse a riconfermarsi" (Mapelli, 2004, p. 180)

### 2.2.1 L'istruzione e il genere

Le argomentazioni contrarie all'istruzione delle donne comprendono posizioni fondate sulla presunta inferiorità biologica, sui pericoli che corre la società qualora la donna rinunci a svolgere esclusivamente il ruolo di madre, di "angelo del focolare" (Covato, 1991).

Un manuale pedagogico inglese, ancora nel 1908, spiega che le lezioni dove sono richiesti un certo lavoro intellettuale, una maggiore concentrazione – com'è il caso della matematica – non devono essere proposte alle femmine, poiché il loro cervello non è fatto per sopportare esercizi troppo complessi. Di conseguenza, per loro sono adatte attività fondamentalmente manuali, quali la cucina o il ricamo, per le quali



l'insegnamento non coinvolge l'intelletto così ingentemente come nel primo caso (Madoc-Jones, Coates, 1996).

L'educazione della donna costituisce, in una prospettiva storica, una problematica che precede quella dell'istruzione: la prima – considerata senza dubbi necessaria – comprende aspetti etici, religiosi, di costume, e viene generalmente affidata alla trasmissione orale e comportamentale; la seconda, da escludere o limitare il più possibile all'itinerario formativo destinato alla donna, si afferma solo negli ultimi decenni del XIX secolo: la scolarizzazione femminile, in Europa, è da inquadrare nell'impegno profuso dagli Stati nazionali per il superamento dell'analfabetismo popolare (Covato, 1991).

In Francia, ad esempio, la scolarizzazione di massa delle bambine attraverso la scuola elementare<sup>19</sup>, alla fine del XIX secolo, non ha cambiato la percezione della necessità di un'educazione separata per maschi e femmine. Tale percezione non si limita ai contenuti dell'educazione ma anche al livello: l'accesso delle giovani all'educazione secondaria e superiore resta nettamente meno incoraggiato rispetto a quanto avviene per i ragazzi. Bisogna attendere il 1924 per l'unificazione dei programmi di educazione di *baccalauréat* di maschi e femmine, e il 1975 perché la *mixité* negli edifici scolastici sia obbligatoria (Guionnet, Neveu, 2005).

In Italia, è la cosiddetta Legge Casati (il Regio Decreto legislativo del 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, entrato in vigore nel 1860 ed esteso dopo l'unificazione dell'Italia a tutto il territorio nazionale) a sancire l'obbligatorietà e la gratuità della scolarizzazione di base (primo biennio della scuola elementare).

Questa riguarda i bambini “dei due sessi” (art. 326), presentando tuttavia significative lacune a livello territoriale e pesanti ritardi nell'istituzione di scuole pubbliche femminili di grado inferiore (Ulivieri, 1995). Le “classi miste” nascono negli anni cinquanta, affermandosi nella scuola dell'obbligo con la riforma scolastica del 1963.

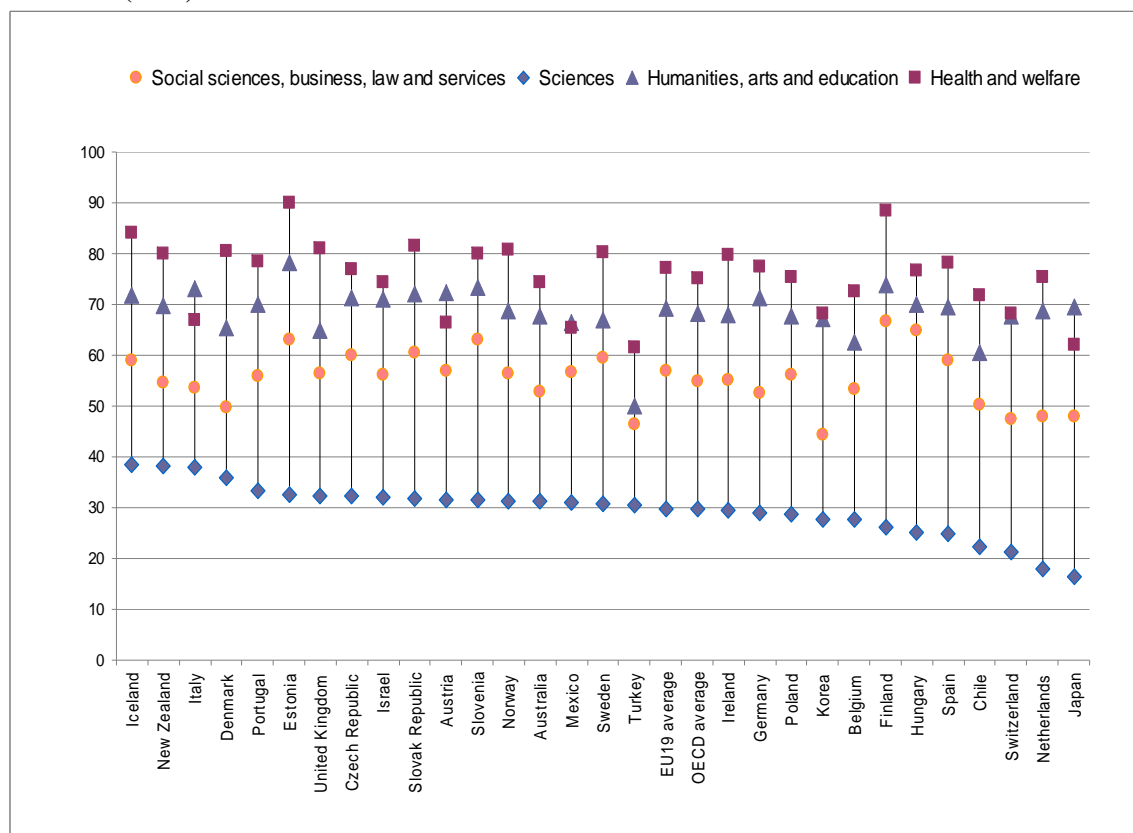
In ogni caso, è necessario osservare come, anche a fronte di una effettiva condizione di eguaglianza nelle possibilità di accesso a tutti i percorsi di istruzione, nelle democrazie occidentali si continuano a registrare significative differenze nell'orientamento di ragazze e ragazzi verso le filiere formative. Come mostra la fig. 1, 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.),

---

<sup>19</sup> Il processo viene avviato attraverso le cosiddette “leggi Jules Ferry” (primo ministro della Francia dal 1880 al 1881 e dal 1883 al 1885) che riguardano la gratuità della scuola pubblica primaria (1881) che permette la sua obbligatorietà (1882). Queste leggi sono considerate fondamentali per l'evoluzione e l'educazione della popolazione francese, sia dal punto di vista culturale che scientifico (Darcos, 2005).

e una specifica affinità dei ragazzi con tutto ciò che ha a che fare con la *tecnologia* e le *scienze “dure”* (ingegneria, matematica, ecc.).

**Figura 1 - Percentuale di donne nelle nuove iscrizioni al livello di istruzione terziaria, per settore formativo (2006)**



Fonte: OECD (2008) Tavola A2.6 – Le scienze includono: scienze della vita, fisiche, matematiche, informatiche, ingegneristiche, manifatturiere, delle costruzioni e agricoltura. I Paesi sono elencati in ordine decrescente rispetto alla quota di donne nelle filiere scientifiche.

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 ai 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.

Ovviamente, si tratta di un ragionamento nel quale si assume che vi sia la possibilità di *scegliere*, o quantomeno *orientare* la scelta verso un determinato settore occupazionale piuttosto che un altro.

È dunque necessario interrogarsi sul perché una uguaglianza formale non coincida, effettivamente, con le pratiche che si manifestano e che, sul piano culturale, presentano invece una certa congruenza con gli elementi propri degli stereotipi più diffusi sull'identità maschile e quella femminile. In tal senso, anzitutto, è opportuno evidenziare il primo livello della semplificazione che tali stereotipi mettono in atto, definendo l'immagine della *donna* e dell'*uomo*, sottovalutando in tal modo sia le differenze che esistono tra uomini e tra donne, sia, su un piano generale, le singolarità che distinguono ciascuno e ciascuna in quanto *persona* (cfr. *infra*, cap. 1).

In tal senso, può essere utile analizzare, in primo luogo, il ruolo che la scuola ha nella formazione delle identità di genere. Le riflessioni sul contesto italiano proposte da Gianini Belotti, nel suo classico *Dalla parte delle bambine* (1973), sembrano essere ancora utili, se si considera il quadro che attualmente si può delineare rispetto alle caratteristiche del sistema scolastico. L'Autrice osserva come soprattutto nei primi anni del percorso scolastico, in particolare nelle scuole dell'infanzia ("materne") ed elementari, i bambini e le bambine trovino una sostanziale conferma di quel che, nella grande maggioranza dei casi, esperiscono in casa: sono le donne ad occuparsi di loro, mentre gli uomini "sono al lavoro", ossia esercitano un'attività esterna al luogo nel quale crescono i figli. Rispetto al ruolo degli insegnanti, Gianini Belotti osserva come essi "naturalizzino" spesso le differenze di comportamento tra femmine e maschi, descrivendo spontaneamente i secondi come più vivaci, nervosi, violenti e le seconde come maggiormente diligenti, piagnucolanti, pettegole. Lo stesso contenuto dei libri ha a lungo veicolato dei *cliché*: nel 1971 uno studio realizzato su centoquarantaquattro testi della scuola primaria mostra la marcata distinzione dei ruoli maschili e femminili, attraverso le informazioni e le immagini connesse a maschi e femmine: i ragazzi costruiscono capanne e rifugi, esplorano caverne, aiutano i papà nei lavori del giardino, mentre le ragazze fanno dolci, giocano con le bambole o con piccoli gatti. Le mamme sono rappresentate mentre lavorano in cucina, e i papà mentre leggono il giornale, seduti in poltrona accanto al caminetto. In generale, i personaggi maschili sono valorizzati – ad esempio attraverso la descrizione delle loro appassionanti avventure – al punto che quasi la metà delle bambine si identificano con questi, a fronte di un sesto di bambini che ammirano quelli femminili.

Ulivieri osserva come all'interno della scuola questi messaggi della tradizione socio-culturale passino attraverso l'insegnamento e vengano "ratificati" nei libri di testo, in particolare quelli di letteratura e storia, nei quali le donne "o non compaiono affatto, o sono presenti attraverso poche esemplari figure (l'eccezione che conferma la regola?), o sono state inserite [...] sotto forma di riquadri tra l'aneddotico, l'agiografico e l'edificante, forme posticce per colmare un vuoto, più che per dare conto del contributo reale recato dalle donne alla letteratura e alla storia nel tempo. [...] nel teatro della memoria storica le donne rappresentano delle "ombre leggere" (Ulivieri, 1995, p. 162).

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

### 2.2.3 Le scelte formative e gli stereotipi di genere

Se tale situazione si è per certi versi modificata, resta comunque il fatto che nel corso dei secoli gli uomini sono stati "i guardiani della scienza" (Guionnet, Neveu, 2005): le cosiddette "scienze dure" (matematica, fisica, ecc.) e quelle tecniche e industriali (meccanica, elettronica, ecc.) restano appannaggio dei ragazzi, mentre delle ragazze generalmente sono le lettere, le scienze umane e sociali. La diversificazione di genere nella composizione delle filiere formative è un elemento costante e generale (cfr. fig. 1) e che comunque si riscontra nei Paesi presi in considerazione negli studi di caso realizzati in questo lavoro, come mostrano i dati delle tabelle 1 e 2.

**Tabella 1 – Ripartizione percentuale per sesso degli studenti all'università per gruppo di corsi – ITALIA – a.a. 2006/2007**

<b>Settore disciplinare</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
Insegnamento	9,9	90,1
Linguistico	18,2	81,8
Psicologico	18,7	81,3
Letterario	32,9	67,1
Medico	36,3	63,7
Chimico-farmaceutico	36,8	63,2
Geo-biologico	37,0	63,0
Giuridico	40,9	59,1
Politico-sociale	41,0	59,0
Architettura	50,7	49,3
Economico-statistico	52,0	48,0
Agrario	58,0	42,0
Educazione fisica	67,6	32,3
Scientifico	73,2	26,8
Ingegneria	81,3	18,7
Difesa e sicurezza	88,8	11,2

Fonte – Ministero della Pubblica Istruzione, in ISTAT (2008).

**Tabella 2 – Ripartizione percentuale per sesso degli studenti all’università per gruppo di corsi – FRANCIA – a.a. 2006/2007**

<b>Settore disciplinare</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
Lingue	24,8	75,2
Lettere, scienze del linguaggio	27,0	73,0
Pluri-lettere, lingue, scienze umane	27,8	72,2
Scienze umane e sociali	32,7	67,8
Farmacia	33,2	66,8
Diritto, scienze politiche	35,2	64,8
Medicina - Odontoiatria	40,1	59,9
Amministrazione economica e sociale (AES)	40,7	59,3
Scienze della natura e della vita	42,0	58,0
Scienze economiche, gestione (senza AES)	48,8	51,2
Pluri-scienze	59,0	41,0
Istituti universitari tecnologia	61,3	38,7
Scienze e tecniche delle attività fisiche e sportive	68,3	31,7
Scienze fondamentali e applicazioni	72,2	27,3

*Fonte – Ministère de l’Éducation nationale, in INSEE (2008).*

Come si evince dai dati riportati, una situazione sostanzialmente equilibrata con riferimento alla presenza di donne e uomini si ha nel caso delle discipline giuridiche e commerciali.

In ogni caso, Guionnet e Neveu osservano come la crescita della presenza delle ragazze nei percorsi scolastici – fino a divenire una presenza di massa – non abbia cambiato la valenza della polarizzazione di genere nelle scelte; queste sono state, invece, oggetto di consolidamento: i ragazzi sono presenti in modo massiccio in quelle filiere scientifiche e tecniche che, in termini di futura occupazione, si caratterizzano per essere più promettenti e remunerative. L’interpretazione di questa “bipolarizzazione”, riporta “inesorabilmente” agli schemi di genere, in relazione a quelle che sono considerate come le capacità tipicamente della femminilità e della maschilità. Gli Autori propongono una riflessione che, nell’economia del lavoro qui presentato, sembra essere di particolare interesse.

Si è detto, più sopra, come la questione delle scelte di ragazzi e ragazze verso specifici settori educativi non sia un problema in sé: essa rivela la sua natura problematica allorquando si considerano gli sviluppi successivi al percorso educativo. È noto, lo si ribadisce, che i settori professionali caratterizzati da una massiccia presenza femminile sono segnati da elementi negativi quali un più alto rischio di occupazione precaria, minori possibilità di alte retribuzioni, minori opportunità di carriere, un basso livello di considerazione e prestigio sociale. Così la scarsa propensione delle ragazze verso quei settori dell’istruzione che offrono maggiori opportunità di occupazione

stabile, ben remunerata, di carriera nonché di prestigio sociale, può essere considerata come uno dei punti di partenza verso traiettorie formative e professionali segnate da un certo grado di *svantaggio*.

In tal senso, a partire dalla constatazione – e dall’affermazione – dell’impossibilità di edificare una “teoria dell’inferiorità matematica delle ragazze” (cfr. Baudelot, Establet, 1992; Hoff Sommers, 2000, Bihr, Pfefferkorn, 2002), i due Autori francesi si interrogano su come spiegare l’“enigma sociologico” secondo il quale, a parità di competenze, le ragazze si orientano meno volentieri dei ragazzi verso le materie scientifiche. A tal proposito, in generale, parlano di una “inattitudine femminile socialmente costruita e interiorizzata”.

Baudelot e Establet mettono in evidenza un aspetto cruciale per la problematica che con questo lavoro si intende indagare: non sarebbe il solo “gusto delle scienze” a spiegare il fatto che le relative filiere educative siano così tanto apprezzate dai ragazzi, ma le prospettive di posizioni superiori che esse rendono possibili nonché *pensabili*. Le donne – “dominate” – si proiettano meno su queste posizioni non considerandole come un “destino plausibile”, ed esitando di fronte all’intensità della competizione che è richiesta in questi settori occupazionali (Baudelot, Establet, 1992).

Quella che viene definita come inattitudine femminile verso il ragionamento matematico, dunque, affonda le radici nella credenza sociale secondo la quale vi è una minore capacità delle donne nelle “scienze”, compensata dal “dono naturale” per le “lettere”. A sostegno di questa idea, e quindi per dare fondamento a tale presunta differenza, si invocano di volta in volta la “natura”, il “talento innato”, le differenze nella configurazione del cervello.

Si tratta di un’argomentazione che, come si è visto nel primo capitolo, si snoda con diverse accezioni lungo la storia. Tuttavia non si deve pensare che tali concezioni riguardino solamente il passato più remoto, poiché esse sono ben presenti ancora alla metà del secolo scorso. Gli autori di un articolo apparso nel 1955 nella rivista francese *Sciences et vie*, con l’intenzione di spiegare il perché della minore riuscita delle ragazze nello studio della matematica superiore e dei “ragionamenti complessi”, individuano una spiegazione considerando le caratteristiche delle discipline in questione rispetto a quelle dei cervelli degli uomini e delle donne: esse si fondano unicamente su una logica che non si distingue dal “buon senso elementare”, che non è un’attitudine delle donne poiché esse non possono essere dotate di buon senso; i manuali di matematica sono destinati a “cervelli normali”, vale a dire maschili, capaci di saltare senza transizione da un’idea all’altra, una “ginnastica impraticabile” per i cervelli femminili. È certo, affermano gli autori dell’articolo, che la creazione, qualsiasi essa sia, esige che l’essere umano si superi interamente, e questo tratto è proprio dell’uomo (Cousin, Gendron, 1955).

Si tratta di un genere di discorsi che costituisce un elemento tipico del potere e della dominazione maschile, nel quale le competenze “virili” sono associate all’accesso alle istituzioni elitarie del sistema scolastico, e che sulle ragazze esercita, attraverso

diversi processi di socializzazione, un invito considerato come “legittimo” ad orientarsi verso le discipline “non scientifiche” in ragione delle loro competenze “naturalì” (Guionnet, Neveu, 2005).

Nella definizione delle scelte scolastiche e universitarie, diversi soggetti contribuiscono al verificarsi di questo tipo di dinamiche. La famiglia, in primo luogo, gioca un ruolo talvolta decisivo, allorquando i genitori mostrano aspettative diverse nei confronti dei maschi e delle femmine: generalmente, nei confronti dei ragazzi i genitori mostrano un più alto livello di aspettative rispetto all’affermazione professionale, per le quali valori e atteggiamenti improntati alla competizione sono fondamentali; di contro, essi sostengono nelle ragazze comportamenti altruisti e collaborativi (Duru-Bella, Jarousse, 1996).

Sempre sullo stesso piano, come accennato sopra, l’azione degli insegnanti (soprattutto quando essi lavorano per l’orientamento verso i percorsi di studio successivi) continua ad essere cruciale e, spesso, in linea con gli elementi distortivi propri degli stereotipi di genere: accade sovente non solo che essi indirizzino in modo differenziato ragazzi e ragazze, coerentemente con tali stereotipi, ma anche che siano effettivamente convinti che i ragazzi siano più dotati per le materie scientifiche, dando a questi più informazioni e dialogando prevalentemente con loro su queste, peraltro offrendo loro maggiori rassicurazioni (Abbott, Wallace, 2003).

Tali dinamiche hanno contribuito alla definizione del concetto di “curriculum nascosto” (Thorne, 1993; Acker, 1994): con esso si intende sottolineare come i percorsi scolastici scelti dalle ragazze siano il luogo dei processi di segregazione e di riproduzione delle ineguaglianze di genere, risultanti di pressioni sociali delle quali si è dato esempio sopra. Tutto ciò è mascherato dall’apparente neutralità dell’istituzione scolastica e vale non solo in relazione al genere, ma anche rispetto alle variabili della “classe” e della “razza” (Thorne, 1993).

È necessario tuttavia interrogarsi ulteriormente a proposito della ragione per la quale le ragazze sono un gruppo minoritario nelle filiere marcatamente scientifiche e, invece, rappresentano la maggioranza nei corsi di studio letterari o di scienze sociali: tornando alla proposta interpretativa di Baudelot ed Establet, si sottolinea come la modesta presenza delle ragazze nelle filiere scientifiche sia dovuta, secondo gli Autori, anche ad una dinamica di *auto-selezione* da queste messa in atto. Si tratta di un altro punto cruciale per la prospettiva di indagine seguita nel presente lavoro, nel quale si considerano proprio le dinamiche legate alla distorsione nelle scelte dovuta agli stereotipi di genere, soprattutto in termini di *auto-esclusione* da determinati percorsi formativi e lavorativi. La “dominazione” esercitata sulle ragazze, sostengono Baudelot ed Establet, non è legata né a una proibizione giuridica, né a risultati dequalificanti, bensì si pone sul piano “simbolico”, nella misura in cui esse hanno interiorizzato l’idea secondo la quale non sono fatte per certe filiere o determinate discipline scientifiche. Le ragazze possono agire nel quadro di *cliché* sessisti al punto da considerare la loro scelta coerente con i gusti personali piuttosto che con le pressioni sociali sopra descritte. Per

questi motivi, esitano a lanciarsi in filiere che, certamente, sono a loro *giuridicamente* aperte ma che appaiono loro come difficilmente compatibili con l'immagine, da esse integrata, del ruolo sociale delle donne (Baudelot, Establet, 1992).

Vi sono anche altri atteggiamenti generalmente mostrati, in modo differenziato, da ragazze e ragazzi: le prime si auto-valutano più severamente e, in caso di errori, hanno la tendenza ad individuare la ragione di questi nelle loro minori attitudini, mentre in caso di successo sottolineano la serietà del loro lavoro piuttosto che legare questo alla loro capacità; in generale si sentono meno sicure e più pessimiste dei ragazzi quando si devono confrontare con degli esami (Erlich, 2001).

I ragazzi, invece, nel corso della loro esperienza di socializzazione, interiorizzano determinati elementi che, generalmente, li portano ad avere una stima di sé nettamente superiore a quella che hanno le ragazze. Considerando il caso specifico del profitto scolastico, a parità di risultati ottenuti, ad esempio nei compiti matematici, i ragazzi danno una valutazione delle proprie capacità più alta di quella data dalle ragazze. Lo stesso loro livello di stima, inoltre, sembra essere indissociabile dalla superiorità della loro ambizione rispetto al proprio avvenire professionale (Baudelot, Establet, 1992).

È nell'intreccio di questi elementi che si colloca un primo spazio problematico, specificamente legato alle scelte di ragazzi e ragazze relative ai percorsi scolastici superiori e, nel caso dei giovani adulti e degli adulti, ai percorsi universitari, alle traiettorie occupazionali, alle transizioni tra lavoro e formazione. In ogni caso, rimandando al capitolo dedicato specificamente alle questioni di genere nell'orientamento degli adulti (cap. 3), si consideri qui come nel caso dei giovani e delle loro scelte rispetto ai percorsi di istruzione, le differenze accumulate nei termini descritti giocano un ruolo cruciale, allorquando i ragazzi mostrano meno esitazioni delle ragazze a orientarsi verso quelle filiere giudicate come le più difficili e impegnative (Guionnet, Neveu, 2005).

Si è detto, in apertura di questo paragrafo, come molte delle interpretazioni teoriche fornite in questi decenni, a proposito dei percorsi educativi in relazione alle questioni di genere, siano collocate proprio sul concetto di *socializzazione*: si tratta di una collocazione che, avvenendo nel quadro generale definito dalla teoria dei ruoli sessuali, rende “piuttosto semplice” la spiegazione del modo in cui una persona “acquisisce” un certo genere<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Connell sintetizza con le seguenti parole il percorso di acquisizione dell'identità di genere: “I bambini e le bambine erano, fin dall'inizio, chiamati maschi oppure femmine, e questa distinzione veniva contrassegnata con i tipici abitini azzurri oppure rosa. Ci si aspettava che chi veniva vestito di azzurro si comportasse in maniera diversa da chi veniva vestito di rosa, ovvero che avesse modi più bruschi, fosse più esigente, più aggressivo e più vigoroso; in seguito, gli venivano dati giocattoli come pistole, palloni da calcio e *videogames*. Al contrario, ci si aspettava che le bambine, in rosa, fossero più passive, ubbidienti, e anche più carine. Quando crescevano, venivano vestite con abitini increspatisi, venivano dati loro giochi come le bambole e i kit di trucco, e veniva detto loro di curare l'aspetto fisico, di essere sempre educate e amabili con gli altri. A tempo debito, alle persone che da piccole erano state vestite in



Le *agenzie di socializzazione* – quali la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, i *mass media* – agiscono nell'educazione dei bambini e delle bambine attraverso una serie di interazioni con le quali vengono trasmesse “norme” e aspettative sociali rispetto al comportamento atteso in quanto maschio o femmina. Con una serie di messaggi di approvazione o disapprovazione, a seconda che il comportamento sia o meno consono al proprio genere, il percorso educativo punta a rendere il più possibile coerenti le caratteristiche delle femmine e dei maschi con quei “modelli di ruolo” con i quali questi si confrontano. Al termine del percorso di crescita, bambini e bambine assumono in modo automatico i comportamenti considerati adatti per gli uomini e per le donne, “interiorizzando” le norme di genere, ossia finendo per considerarsi il genere di persone che suppone che debbano essere. In questo quadro, il sistema dei ruoli sessuali, oltre ad apparire dotato di un meccanismo di stabilizzazione interno, sembra caratterizzato dalla possibilità di riprodursi indefinitamente nel tempo, seppur in presenza di qualche devianza dalle norme di genere legata ad eventi non previsti nel processo appena descritto. Rispetto a questo schema interpretativo del percorso di socializzazione, Connell mette in luce importanti problematiche che in esso sono insite, “gravi” al punto tale che si rende necessario l'abbandono dello stesso schema.

Si evidenzia, in primo luogo, il fatto che non esistano dei ruoli sessuali unici, uno per le bambine e uno per i bambini, mentre nelle società contemporanee esistono piuttosto “modelli *multipli* di maschilità e di femminilità”. Si tratta di una molteplicità che scaturisce da diversi elementi i quali, ciascuno rispetto a specifici aspetti dell'esistenza, definiscono la condizione delle persone, uomini e donne, nelle società contemporanee: essi attengono alle differenze di classe, al pluralismo etnico, alle stesse relazioni di genere.

Un secondo elemento critico riguarda il presupposto del modello della socializzazione secondo il quale l'apprendimento del genere consiste nell'acquisizione di *tratti caratteristici*: essi sono considerati come “regolarità del carattere” che generano “regolarità di comportamento”, differenziati in modo distinto secondo il genere. Non è possibile considerare la crescita e l'imparare ad assumere un certo genere semplicemente come passiva “interiorizzazione di norme di ruolo”, trasmesse attivamente dalle agenzie deputate e coinvolte nel processo di socializzazione: infatti, se già è difficile determinare con esattezza le principali differenze nei tratti caratteristici delle donne e degli uomini, è necessario considerare come tali differenze siano in ogni caso poche e poco significative rispetto a quelle riscontrate tra donne e tra uomini.

Infine, alcuni aspetti peculiari riguardano le fasi del percorso di apprendimento del genere, che sembrano non essere colte dal modello della socializzazione: esso, nello specifico, non comprende il ruolo del *piacere* implicito nella maggior parte di queste

---

azzurro si sarebbe insegnato a guidare l'auto, a risolvere equazioni matematiche, a essere competitive nel mercato del lavoro per guadagnarsi da vivere, e a rincorrere quelle che da piccole erano state vestite in rosa. A queste ultime, invece, si sarebbe insegnato a cucinare, a saper gestire bene le relazioni interpersonali, a fare ciò che veniva detto loro di fare, e a farsi belle per coloro che da piccoli erano stati vestiti in azzurro” (Connell, 2006, pp. 139-140).

fasi (si pensi all'entusiasmo dei giovani nell'accogliere il simbolismo di genere, ad esempio nell'abbigliamento); non consente una comprensione profonda della *resistenza* mostrata da molti giovani verso elementi appartenenti alle identità di genere egemoniche; trascura, inoltre, la *difficoltà* che anima il processo di costruzione dell'identità. È necessario lavorare per trovare spiegazioni ulteriori, rispetto a quelle proprie del modello della socializzazione, che riconoscano un ruolo attivo alla persona che apprende nell'ambito di questo processo e che includano gli aspetti contraddittori di questo (Connell, 2006).

Rispetto all'insieme degli elementi che sono stati qui presi in considerazione, bisogna evidenziare come, certamente, non sia possibile analizzare i percorsi scolastici di ragazzi e ragazze alla luce della sola variabile di genere, rischiando in tal modo di reificare quella che, invece, è una delle possibili categorie di analisi. Se è dunque vero che le statistiche mostrino ancora il verificarsi dei fenomeni di segregazione orizzontale e verticale a detrimento delle donne, è anche vero che un numero sempre crescente di queste si emancipa dall'effetto di tali dinamiche (Fontana, 2002).

È inoltre importante osservare come la presenza socialmente visibile di "donne scienziate" costituisca, per le ragazze e le donne, un potente incentivo a pensare come "possibili" determinati percorsi, dunque a proiettarsi in modo progettuale in essi (cfr. Ferrand, Imbert, Marry, 2000).

La prospettiva di analisi che in questo lavoro si vuole definire, tuttavia, considera necessario leggere il fenomeno della segregazione anche dal punto di vista della tendenza maschile ad *escludere* determinate filiere formative e determinate – talvolta conseguenti – occupazioni: si tratta di un atteggiamento che verosimilmente attiene, comunque, alle specifiche configurazioni proprie della maschilità così come sono culturalmente e socialmente determinate e accettate; in tal senso le caratteristiche maschili non sono generalmente considerate affini alle occupazioni animate specialmente da capacità di *relazione, cura*, quali ad esempio le professioni dell'insegnamento scolastico nel ciclo elementare, dell'assistenza sociale, delle relazioni di cura/aiuto (cfr. Vouillot, 2007). Si tratta dunque, a ben vedere, di un fenomeno che certamente riguarda le persone come soggetti inseriti e operanti in una struttura culturale specifica, ma che comprende anche i sistemi dell'istruzione e del lavoro, allorché in essi determinate professioni, spesso caratterizzate da una forte presenza maschile, sono oggetto di alto riconoscimento e prestigio sociale, nonché di cospicue possibilità di guadagno e carriera.

Al fine di evidenziare la mutevolezza e la radice prettamente storica delle immagini sociali delle professioni, si pensi, per citare un solo esempio, al prestigio del quale era ammantata la figura del *maestro* delle scuole elementari almeno fino ai primi decenni del XX secolo – solitamente uomo, e non a caso il sostantivo utilizzato per individuare tale figura nello specifico periodo è quasi sempre declinato al maschile – e al certamente diverso livello di riconoscimento sociale degli insegnanti di oggi – dei

quali si parla quasi sempre al femminile, essendo effettivamente le donne la quasi totalità degli insegnanti nelle scuole elementari.

Si entra così nell'argomento che viene trattato ora, specificamente relativo alla relazione tra genere e lavoro.

## 2.3 Genere e lavoro

Si è visto come importanti riflessioni relative al genere, dunque alla struttura dei rapporti che definiscono le relazioni tra uomini e donne, si collochino nel quadro di una dimensione politica e, in generale, relativa ai sistemi economici e di governo. In tal senso, al fine di intraprendere un percorso di analisi del rapporto tra *genere e lavoro*, sembra fondamentale partire 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*): essa costituisce la principale forma di organizzazione economica nella società contemporanea, l'istituzione simbolo dei sistemi capitalistici avanzati; considerare gli elementi che la definiscono e che hanno portato alla sua evoluzione nelle forme attuali, dunque, permette di affrontare l'analisi della "dimensione economica del genere" e, dunque, della "struttura delle relazioni di produzione". Si deve considerare, infatti, come l'azienda sia una istituzione segnata dalla differenza di genere: la sua stessa storia è orientata in base al genere. 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): la stessa nascita dello stato liberale è segnata in modo fondamentale da dimensioni che hanno una certa rilevanza rispetto al genere (Bourdieu, 1998).

### 2.3.1 Il lavoro e le organizzazioni di genere

La sostanziale esclusione delle donne dal mondo dell'azienda e delle imprese è un fatto che, fino agli anni Settanta del secolo scorso, non viene messo effettivamente in discussione. Si è ricordato come nel XIX secolo emersero, da parte di gruppi di donne appartenenti al ceto medio dei paesi più ricchi, le prime contestazioni contro l'esclusione di queste dalle università e dalle professioni liberali. Tuttavia, anche in questi casi non veniva affermato il desiderio di entrare nelle pratiche gestionali delle aziende.

Proprio questo secolo riveste una particolare importanza, in ordine alla definizione delle immagini del maschile e del femminile che oggi costituiscono il nucleo culturale delle identità di genere, specialmente rispetto alla questione degli stereotipi occupazionali e, in generale, alla divisione delle occupazioni tra lavoro, famiglia e casa.

Si tratta di elementi che attengono ai processi di adultizzazione, i quali, pur nella diversità e nella unicità dei singoli percorsi biografici, connotano l'essere adulto

(l'*adulità*) nei diversi contesti di riferimento (Alberici, 2002, Demetrio, 1990, 1995; Knowles, 1996).

Come si vedrà più ampiamente nel capitolo 3, uno degli elementi fondativi della condizione di *adulità* è proprio il raggiungimento di un certo grado di autonomia, che nella maggior parte delle società viene sancito, tra le altre cose, con il costituirsi di un nuovo nucleo familiare. Sembra allora importante leggere la differenziazione dei ruoli lavorativi all'interno della coppia uomo-donna, collocando l'analisi nel periodo storico che, come accennato sopra, vede emergere i principali elementi delle identità lavorative di genere che, ancora oggi, hanno tanta influenza nelle dinamiche del mercato del lavoro.

A metà del XX secolo, il contributo di autori quali Georges Friedmann e Pierre Naville porta all'avvio il settore di studi della sociologia del lavoro: i primi decenni considerano il soggetto al centro delle dinamiche indagate come *lavoratore*, senza distinzioni di sesso significative e nella quale, dunque, il modello implicito era quello del lavoratore uomo, che all'epoca rappresentava peraltro la stragrande maggioranza degli occupati nel mercato del lavoro (Friedmann, Naville, 1961).

In questa stessa epoca, negli Stati Uniti emerge un primo dibattito su quelli che oggi si definiscono modelli di genere, rispetto alle pratiche aziendali di cui sono protagoniste le classi medie: la figura dell'"uomo col completo di flanella grigio", al quale si accompagna quella della moglie che vive nella casa collocata in un quartiere residenziale, sempre in ordine quanto annoiata, diviene uno dei simboli del malessere culturale che si considera legato al capitalismo della società dei consumi (Pahl, Pahl, 1972).

Bisognerà attendere l'impulso del movimento femminista perché, negli anni Settanta, le prospettive di analisi si evolvano, a partire dalla sfida lanciata, in particolare dal femminismo liberale e accademico, alle teorie dell'organizzazione.

Vi è un'opera, in particolare, che segna questo cambiamento: si tratta del lavoro di Kanter, *Maschile e femminile in azienda* (Kanter, 1977), nel quale l'autrice rivolge la sua critica nei confronti della mancanza di considerazione delle questioni di genere nelle ricerche realizzate sino a quel momento, aventi come oggetto di analisi le organizzazioni.

Nei successivi venti anni, si assiste alla realizzazione di una serie di studi che prendono in considerazione proprio le dimensioni di genere nella gerarchia aziendale e organizzativa: tra i più importanti, vi sono i lavori di Hochschild (1983), Pringle (1989a), Glucksmann (1982), Corman *et al.* (1993).

Arlie Hochschild, nel suo *The Managed Heart* (1983) considerato come un classico, propone un'analisi del "lavoro emotivo" nell'economia contemporanea, mostrando come esistano molte occupazioni nelle quali, ad esempio, la creazione di un determinato tipo di rapporto emotivo con il cliente è cruciale per la stessa realizzazione del lavoro. Ciò che qui interessa constatare è che si tratti, molto spesso, di lavori segnati

da marcate distinzioni di genere. Tra gli esempi proposti da Hochschild vi sono quello dell'*hostess* di volo e degli addetti al sollecito di pagamenti via telefono, occupazioni caratterizzate da una forte presenza di donne nel primo caso e di uomini nel secondo: si tratta di occupazioni per le quali le persone vengono preparate a usare capacità emotive di natura molto diversa, tipiche dello stereotipo femminile nel primo caso (comprensione delle esigenze del passeggero, mettere a proprio agio quest'ultimo), e dello stereotipo maschile nel secondo (mostrare aggressività, al fine di incutere timore).

Il lavoro di Rosemary Pringle, *Secretaries Talk* (1989a), mette in luce un tipico esempio di come determinati lavori siano considerati, nel percorso storico, a volte come maschili, a volte femminili: il lavoro di segreteria era nel XIX secolo un impiego tipicamente da uomini, come narra nel suo *Bartleby, lo scrivano* Herman Melville, del 1853. Due elementi specificamente attinenti in primo luogo alle dinamiche stesse del mercato del lavoro – l'espansione del lavoro di segreteria – e, in secondo luogo, agli strumenti di lavoro – il diffondersi della macchina da scrivere – coincidono con l'affermarsi della tendenza ad affidare questo tipo di lavoro alle donne, finché lo stesso lavoro di segreteria diviene il lavoro “da donne” per eccellenza.

La ricerca condotta da Glucksmann (1982) descrive uno spaccato del mondo operaio inglese, attraverso un lavoro basato sull'osservazione partecipante svolta per sette mesi in un reparto di montaggio di componenti per veicoli a motore: in questo settore vigeva una netta distinzione rispetto al genere, per la quale alle donne venivano affidati per lo più lavori di routine e, per quanto riguarda le retribuzioni, mal pagati e inferiori a quelle degli uomini, i quali invece arrivavano a percepire un salario anche doppio per lavori meno impegnativi. L'esperienza delle donne, segnata fondamentalmente da disillusione e sostegno reciproco, era caratterizzata dalla povertà e dalla fatica, dalla segregazione e dall'estrema difficoltà di organizzarsi efficacemente per la soddisfazione delle esigenze familiari.

Lo studio condotto da Corman *et al.* (1993) mostra, invece, alcuni importanti elementi relativi ancora alla divisione di genere dei contesti aziendali e produttivi, tuttavia mettendo in luce come, seppure radicate, queste divisioni siano oggetto di – dunque possibile – cambiamento. La situazione nella quale è stata condotta la ricerca è quella di un'azienda siderurgica dove i sindacati promuovono una specifica lotta contro l'esclusione delle donne dalla fabbrica. Nello specifico, attraverso la realizzazione di interviste rivolte agli operai e alle loro mogli, emerge come l'idea delle pari opportunità goda di un sostegno generale rispetto al piano dei principi, tuttavia diversificato – tra uomini e donne – allorché si prendono in considerazione le situazioni concrete e specifiche che conseguono all'applicazione dei principi; in questo caso, il consenso degli uomini risulta essere minore di quello delle donne. Ciò che preme mettere in luce, tuttavia, è che se, da un lato, chiari segnali mostrano come il cambiamento inizi a intaccare la tradizionale cultura dell'industria siderurgica come mondo

fondamentalmente *maschile*, dall'altro resti ancora ben radicata l'idea che siano gli uomini a dover sostenere la famiglia, come la figura del *male breadwinner* indica, al punto da costituire una minaccia per la "solidarietà di classe" tra uomini e donne recentemente assunti.

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, attraverso pratiche di ricerca maggiormente declinate in chiave comparativa rispetto all'analisi delle caratteristiche dell'impiego femminile e di quello maschile, in una prospettiva che consideri sul piano della *relazione* i rapporti di genere nell'attività lavorativa. In ogni caso, tali analisi mostrano come la crescente uguaglianza rispetto alle possibilità di esercitare un'attività professionale non renda la variabile di *genere* meno pertinente, rispetto al passato, nell'analisi del mondo del lavoro (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).

Il significato con il quale viene usata la locuzione *segregazione occupazionale* fa riferimento, in generale, alla ineguale distribuzione di genere nei diversi settori occupazionali (Strober, 1987).

La segregazione di genere, osserva Simonazzi, pone alcune problematiche rispetto alla teoria economica *mainstream*: essa infatti contraddirebbe le ipotesi di razionalità

del comportamento secondo le quali le scelte vengono effettuate sulla base delle caratteristiche *individuali*; a tal proposito, le spiegazioni sono centrate fondamentalmente su “asimmetrie informative” riguardanti il versante della domanda di lavoro (relativamente, ad esempio, alla percezione da parte dei datori di una minore competenza sul lavoro delle donne), e sulle dinamiche di “autoselezione” nella stessa offerta di lavoro (si tratta, ad esempio, della scelta delle donne verso occupazioni che permettano di conciliare gli impegni lavorativi con quelli familiari) (Simonazzi, 2006).

Barile definisce la segregazione a partire dalla constatazione che le donne non sono presenti in determinati settori economici e specifiche professioni in modo proporzionale a quella che, in generale, è la loro partecipazione complessiva alle attività lavorative extra-domestiche: l’Autore individua il fondamento della segregazione occupazionale, maschile e femminile, nella “tipizzazione dei mestieri e delle professioni in senso maschile o femminile” (Barile, 1984, p. 11-12).

I dati riportati nelle tabelle 3 e 4 mostrano come tale fenomeno sia significativamente presente nei due Paesi presi in considerazione in questa ricerca.

**Tabella 3 – Ripartizione percentuale per sesso degli occupati per settore di attività – ITALIA – 2006**

<b>Settore di attività</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
Servizi personali	30,9	69,1
Istruzione, sanità e altri servizi	33,0	67,0
Alberghi e ristoranti	50,9	49,1
Servizi alle imprese	54,7	45,3
Credito e assicurazioni	59,9	40,1
Commercio	60,1	39,9
Comunicazioni	60,7	39,3
Pubblica amministrazione	67,2	32,8
Agricoltura	69,2	30,8
Industria	71,8	28,2
Trasporti	82,5	17,5
Costruzioni	94,9	5,1

Fonte – Elaborazione di dati ISTAT – Rilevazione delle forze di lavoro, Media 2006 (ISTAT, 2007).



**Tabella 4 – Ripartizione percentuale per sesso degli occupati per settore di attività – FRANCIA – 2007**

<b>Settore di attività</b>	<b>Maschi</b>	<b>Femmine</b>
Educazione, sanità, azione sociale	25,1	74,9
Servizi alle persone	38,2	61,8
Attività finanziarie	41,1	58,9
Attività immobiliari	43,5	56,5
Amministrazione	47,4	52,6
Industrie dei beni di consumo	51,9	48,1
Commercio e riparazioni	54,2	45,8
Industrie agricole	58,9	41,1
Servizi alle imprese	59,1	40,9
Agricoltura, silvicoltura, pesca	70,6	29,4
Industrie dei beni intermediari	74,1	25,9
Trasporti	76,6	23,4
Energia	79,2	20,8
Industrie dei beni di tecnologici	82,1	17,9
Industrie automobilistiche	83,3	16,2
Costruzioni	90,9	9,1

Fonte – Elaborazione di dati INSEE – Rilevazione impiego 2007 (INSEE, 2008).

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.

In generale, la segregazione viene distinta in *orizzontale* e *verticale*, a seconda che riguardi la collocazione nei diversi settori occupazionali di cui si compone il mercato del lavoro o la distribuzione rispetto al genere delle gerarchie organizzative delle aziende, delle imprese, ecc.

In particolare, nella letteratura economica, parlando di *segregazione orizzontale* ci si riferisce alla concentrazione delle donne in un limitato numero di settori occupazionali e professioni, mentre il concetto di *segregazione verticale* fa riferimento alla concentrazione femminile nei livelli più bassi delle gerarchie delle singole occupazioni (Rosti, 2006).

Luisa Rosti, delineando le principali correnti interpretative del dibattito sul rapporto tra stereotipi sociali di genere e segregazione occupazionale, evidenzia che se da un lato vi è un generale accordo sull'esistenza di stereotipi sociali legati al sesso, diviso e controverso è, dall'altro, il dibattito sulla rilevanza del danno sociale che scaturisce dalle dinamiche di segregazione nel mercato del lavoro e sull'opportunità di investire risorse per l'attuazione di politiche volte alla desegregazione (Rosti, 2006).

Sulla scorta dell'Autrice, si individuano due filoni principali: da un lato vi è chi, sottolineando le differenze di genere e legandole alle caratteristiche biologiche di donne e uomini, afferma che non si pongono problemi se le donne scelgono mestieri considerati da donna, se in tal modo massimizzano le competenze che sono loro proprie in quanto donne. La segregazione, in questa prospettiva, può avere una valenza positiva per l'economia (Bettio, 2002) e quale strumento conoscitivo con il quale comprendere i vincoli di uomini e donne nel mercato del lavoro (Fontana, 2002). Freeman e Schettkat evidenziano come la segregazione sia stata un fattore di sostegno alla crescita del tasso di occupazione femminile in Europa (Freeman, Schettkat, 2005), mentre Rubery *et al.* (2002) sottolineano che la crescita dell'occupazione delle donne è legata allo sviluppo del settore dei servizi, nel quale si concentra gran parte dell'occupazione femminile.

Il secondo filone, nel quadro del quale vuole muoversi il lavoro di ricerca qui presentato, sottolinea l'utilità delle strategie volte alla desegregazione ponendo l'accento sui danni che gli effetti degli stereotipi di genere arrecano alle donne (Anker, 1997).

Come si vedrà più ampiamente nel capitolo 3, il ruolo degli stereotipi di genere nella definizione delle traiettorie occupazionali delle persone è caratterizzato da diversi elementi di distorsione relativi: alle aspettative delle donne e dei datori di lavoro; all'investimento in capitale umano; alle scelte di carriera; la loro azione, inoltre, implica un meccanismo di riproduzione (ad esempio, in termini di immagini e aspettative sociali relative alle diverse occupazioni) che perpetua la struttura e l'influenza degli stessi stereotipi.

Rosti sottolinea come, inoltre, la segregazione occupazionale sia dannosa per la stessa economia, riducendo l'efficienza del sistema e le sue stesse prospettive di sviluppo. Ciò diviene evidente, in primo luogo, se si considera lo "spreco di talento e di risorse umane" legato alla mancata presenza delle donne in determinati settori professionali tipicamente maschili (e certamente, preme qui sottolinearlo, ciò vale anche a proposito del caso contrario – basti pensare alla mancanza quasi assoluta di personale maschile nelle scuole primarie – pur tuttavia nella consapevolezza che, soprattutto sul piano economico e della qualità del lavoro – cfr. *infra* – il danno maggiore è delle donne); in secondo luogo, Rosti evidenzia il ruolo della segregazione come causa di rigidità del mercato del lavoro, poiché ne limita la capacità di adattamento ai cambiamenti; in terzo luogo, con riferimento alle dinamiche della segregazione verticale, l'Autrice sottolinea come spesso esse ostacolino i maggiori talenti nel raggiungimento delle posizioni apicali delle gerarchie organizzative, in tal senso sottraendo alla stessa società il beneficio che ne deriverebbe (Rosti, 2006).

La metafora del *soffitto di cristallo* (*glass ceiling*), coniata da Rosabeth Moss Kanter indica quegli ostacoli, apparentemente invisibili, che impediscono e/o rallentano il percorso delle donne verso le posizioni apicali e di maggior prestigio nelle organizzazioni lavorative (Kanter, 1977). Rispetto a ciò, bisogna anzitutto considerare come le "gerarchie di genere" non siano solamente una conseguenza di una tradizione

che, storicamente, vede le donne in posizione subordinata rispetto agli uomini, bensì esse, in alcuni casi, possono anche essere introdotte in modo deliberato e altrettanto difese (Collinson, Knights, Collinson, 1990; Cokburn, 1983). In ogni caso, è opportuno riportare delle analisi condotte dalla *Glass Ceiling Commission*, istituita nel 1991 dal Congresso americano proprio per analizzare questa specifica problematica, al fine di trovarvi possibili soluzioni. Nel 1995 la Commissione mette in luce, attraverso una serie di rapporti di natura divulgativa, la portata di diversi fenomeni di esclusione: si prende atto, da un lato, della quasi totale esclusione di *donne e uomini* dai vertici organizzativi delle più importanti aziende americane, incluse in *Fortune 1000* e *Fortune 500*<sup>21</sup>: il 97% delle posizioni è ricoperto da persone bianche. Si deve considerare poi, dall'altro lato, come all'interno di questa percentuale, vi sia una percentuale di uomini che varia dal 95 al 97%.

In generale, la Commissione ha individuato quei fattori che, impedendo attraverso una serie di barriere l'ascesa delle donne verso le posizioni apicali, hanno condotto a una simile situazione. Tra le più significative, soprattutto nella prospettiva che qui si sta definendo, vi sono: inappropriati e inadeguati livelli di istruzione; pregiudizi da parte degli uomini che ricoprono posizioni di potere; percorsi di carriera che allontanano le donne dai canali di promozione, informazione e azione di promozione politica insufficienti rispetto a questo ambito di discriminazioni (Glass Ceiling Commission, 1995a, 1995b).

Prendendo in considerazione i lavori della Glass Ceiling Commission, se da un lato risultano certamente essere "credibili" gli elementi e le informazioni emersi (a proposito degli ostacoli che si frappongono fra le donne e le posizioni aziendali più elevate nel loro percorso di carriera), dall'altro lato è opportuno osservare come la metafora delle "barriere" sembri non essere adeguata per la maggior parte dei casi. La comprensione del fenomeno dell'esclusione delle donne dalle alte sfere dirigenziali delle organizzazioni aziendali, deve muoversi in un piano che comprenda elementi di carattere più generale, relativi alla stessa "organizzazione aziendale" e, in particolare, a "modelli di separazione" profondamente radicati nello stesso luogo del lavoro che viene svolto. La *Glass Ceiling Commission* individua la soluzione a queste problematiche in un cambiamento di *atteggiamento* che, nello specifico, viene sostenuto attraverso la promozione di un punto di vista centrato sulle possibilità di *profitto* che deriverebbero dall'avere una composizione eterogenea – rispetto al genere – del gruppo dirigenziale: tale condizione sarebbe *Good for Business*, come recita il titolo stesso di un documento diffuso dalla Commissione (Glass Ceiling Commission, 1995a), la quale proponendo il *profitto* quale stimolo principale affinché le organizzazioni aziendali intraprendano azioni volte ad ottenere un migliore equilibrio di genere nella composizione dei livelli

---

<sup>21</sup> Fortune 1000 è una classifica stilata dalla rivista economica americana Fortune: vengono elencate le 1000 più grandi imprese societarie statunitensi, sulla base del loro fatturato. Le società che possono essere incluse nella classifica sono tutte quelle i cui bilanci sono disponibili pubblicamente. Fortune 500 è un sottoinsieme costituito dalle prime 500 società classificate.

dirigenziali, non considera come l'oggetto di questo stesso stimolo – il profitto – sia stato il motore del capitalismo, fin dai suoi albori, e che proprio esso ha portato alla composizione della classe dirigenziale delle organizzazioni aziendali che è definita secondo le percentuali appena sopra viste, e che verosimilmente possono essere considerate indicative della situazione dei paesi occidentali industrializzati (Connell, 2006).

### 2.3.2 *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. Deve essere considerato, dunque, il piano della *qualità* del lavoro, in una prospettiva che esamini sia le differenze *tra* il lavoro femminile e quello maschile generalmente intesi, sia le differenze che si riscontrano *all'interno* del gruppo composto dalle donne e di quello degli uomini, talvolta più marcate e drammatiche delle prime. 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.).

Proprio a proposito della qualità degli impieghi, Guionnet e Neveu mettono in luce il fatto che, in primo luogo, indipendentemente dall'accesso al mercato del lavoro ed a specifici settori professionali, generalmente il livello di qualità non è lo stesso per le donne e per gli uomini. È su questo sfondo che emerge, con tutta la sua evidenza, la valenza del genere come “doppio vettore” di stratificazione sociale: avendo in sé il potere di dare più o meno valore ad un'attività professionale, il genere tende ad accentuare non solo le ineguaglianze tra donne e uomini, ma anche tra le stesse donne, rappresentando la “goccia d'acqua che fa traboccare il vaso” per quelle che già presentano elementi di svantaggio rispetto al mercato del lavoro (origine nazionale straniera, età, qualifiche e livelli di educazione bassi, ecc.). Contrariamente a quanto si crede, l'attività professionale delle donne non è divenuta così ordinaria e scontata come quella degli uomini. Inoltre, condizioni economiche e caratteristiche di partenza svantaggiate sono fattori che rendono particolarmente precario e poco qualificato l'impiego femminile (Guionnet, Neveu, 2005).

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. Si prenda in considerazione, ad esempio, la divisione dei compiti lavorativi e di cura: come si è accennato, in essi la situazione più frequente è quella che vede le donne prendere in carico quasi totalmente il lavoro di cura e la responsabilità di questo, con le note conseguenze in termini di opportunità di carriera e qualità delle occupazioni lavorative svolte. Una prospettiva centrata sulla *relazione* permette di dare maggiore risalto alla necessità che gli uomini condividano la gestione delle problematiche legate alla conciliazione tra i tempi del lavoro e quelli della famiglia, in altre parole che il cambiamento riguardi anche loro. Si tratta di una questione peraltro direttamente connessa alla dinamica degli stereotipi di genere, secondo i quali è fondamentalmente un compito femminile quello di assolvere a tutto ciò che concerne la cura della famiglia e dei figli.

Il segno del – rinnovato – radicamento di tali convinzioni è sottolineato da Badinter che, come si è visto, mette in evidenza quello che chiama un “ritorno alla biologia” per fondare l’“istinto materno” che, secondo la filosofa francese, rischia di cristallizzare nuovamente l'identità femminile nella coincidenza con quella materna (Badinter, 2004).

In tal senso, la proposta interpretativa di Guionnet e Neveu sembra essere significativa: i due Autori sostengono che l'adottare una prospettiva che analizzi il rapporto degli uomini e delle donne nei confronti del lavoro (ad esempio, relativamente alle loro attese e al loro percepirsi nell'esercizio di un'occupazione), renda evidente il fatto che uomini e donne attuino maniere distinte nell'approccio al lavoro: ciò è legato alle identità di genere ereditate da molteplici processi di socializzazione e, in modo indissociabile, dalle dinamiche relative ai “rapporti di forza” tra i sessi.

Questo approccio di analisi permette di dare evidenza al fatto che il legame tra genere e lavoro comprende in sé questioni più ampie quali: il rapporto con la tecnologia, le modalità tipiche della produzione economica, l'articolazione dei legami tra famiglia e lavoro, il ruolo delle dinamiche di socializzazione familiare e scolastica, il livello di educazione e formazione, il ruolo dello Stato o di altri attori istituzionali, eccetera. La considerazione dell'insieme di questi elementi, secondo i due Autori, evidenzia una duplice dimensione del genere: da un lato, con tale concetto si individuano identità sufficientemente omogenee, tali da permettere un suo uso come variabile comparativa, pertinente per un dato momento specifico; dall'altro, esso costituisce un processo fluido di costruzione identitaria, di negoziazione e anche di lotta, per la quale in ogni caso non tutti gli individui dello stesso sesso dispongono di armi uguali (Guionnet, Neveu, 2005).

Tali configurazioni di genere nelle organizzazioni possono essere definite come *regimi di genere* di un'istituzione: essi costituiscono un tratto ordinario della vita delle stesse organizzazioni e fanno parte dei modelli più generali che regolano le stesse società, gli *ordini di genere*. Nel rapporto tra regimi e organizzazioni di genere si può riscontrare una generale corrispondenza ma anche, talvolta, elementi che allontanano i due livelli di regolazione. La mancata corrispondenza tra le regole che definiscono i rapporti e le posizioni in determinate organizzazioni e quelle presenti a livello generale, rappresenta uno spazio problematico importante rispetto alle possibilità di cambiamento (Connell, 2006).

### 2.3.3 Donne e uomini tra potere, lavoro e relazioni

L'analisi di Gayle Rubin pone alcuni elementi rispetto alla divisione dei compiti tra uomini e donne, constatando come, sebbene in qualsiasi società vi sia una divisione dei compiti rispetto al sesso, l'assegnazione degli specifici compiti varia in modo significativo nelle diverse culture e nelle singole società. Alcune attività, come quelle agricole, in talune società sono compiti delle donne, in altre degli uomini: vi sono donne che vanno a caccia e combattono le guerre, uomini che si occupano in modo massiccio della cura dei figli. La divisione del lavoro in relazione al sesso, sostiene Rubin, può essere considerata come un tabù, sia contro le donne che gli uomini, che divide i sessi in due categorie che si escludono mutuamente, esacerbando le differenze biologiche e, quindi, *creando* il genere.

Secondo l'Autrice, mentre nel passato l'organizzazione di sesso e genere aveva funzioni relative all'organizzazione della società, oggi questa non fa che organizzare e riprodurre se stessa: i diversi tipi di relazioni fondate sul sesso, stabilite nel remoto passato dell'umanità dominano ancora, secondo Rubin, le vite sessuali, le idee a proposito delle donne e degli uomini, i modi con cui si crescono i figli. Tuttavia esse hanno perso la carica funzionale che una volta era loro propria: svuotate delle loro funzioni politiche, economiche ed educative, si riducono alla loro funzione di categoria – sesso e genere (Rubin, 1975).

Il modello interpretativo di Rubin propone uno strumento concettuale – il sistema sesso/genere – che può essere declinato e reso maggiormente orientativo, ai fini dell'analisi condotta in questo capitolo, se letto alla luce del lavoro di Juliet Mitchell: la femminista inglese, all'inizio degli anni Settanta, individua i campi nei quali si concretizza l'oppressione femminile; essi corrispondono a quelli della *produzione*, della *riproduzione*, della *socializzazione* e della *sessualità*. (Mitchell, 1971; trad. it. 1972).

Si tratta di ambiti nei quali si hanno esperienze diverse, e non sempre dello stesso segno, rispetto all'appartenenza di genere: ciò rappresenta una ragione pratica per cui si pone la necessità di considerare tale appartenenza secondo modelli di analisi che

considerino una pluralità di categorie e indicatori, in particolare rispetto all'esperienza di discrepanza e incongruenza data dal fatto che non sempre, nei diversi ambiti di vita, l'esperienza di genere segue la stessa direzione.

Si può affermare che analizzando una organizzazione rispetto alle sue caratteristiche legate al genere, ciò che si osserva è un insieme di rapporti, ossia le modalità con cui si definiscono e si manifestano i legami e le separazioni degli individui, dei gruppi e delle organizzazioni; ciò è vero sia che si tratti di un *regime* di genere, specifico di una determinata organizzazione, sia che si tratti di un più generale *ordine* di genere, relativo ad una intera società: le *relazioni di genere*, in tal senso, sono i rapporti che emergono nell'*arena riproduttiva* (cfr. *infra* par. 2.4). Nello specifico, non tutte le relazioni di genere sono costituite da interazioni dirette tra uomini e donne (vi sono anche relazioni che li coinvolgono indirettamente, quali ad esempio le tecnologie della comunicazione); sempre all'interno delle relazioni di genere, si devono considerare i rapporti tra donne e tra uomini (Connell, 2006).

Gli aspetti legati alla dinamica della costruzione culturale delle identità di genere, che si evidenzia nella collocazione del genere stesso nella prassi sociale, si rivelano nello spazio di diverse pratiche comunicative. Tra queste, la pubblicità riveste un ruolo particolarmente significativo: essa rivela esemplarmente (talvolta in modo immediato e, in ogni caso, con messaggi tanto brevi quanto – almeno nelle intenzioni – accattivanti) la fluttuazione, la mutazione e il cambiamento di cui le identità di genere socialmente codificate sono protagoniste. Si può considerare la pubblicità come luogo di comunicazione nel quale le immagini sociali di donne e uomini vengono, al tempo stesso, evidenziate e codificate (anche attraverso la proposta di immagini “ideali” della donna e dell'uomo) ma anche, per certi versi, create o almeno sostenute (si pensi, ad esempio, alle numerose pubblicità di oggetti per la cura dei neonati che, sistematicamente, attraverso le immagini e i testi veicolati nello *spot*, coinvolgono nel lavoro di cura la sola madre).

In tal senso, come osservano Guionnet e Neveu, la pubblicità, oggetto di reiterate denunce e numerose analisi sociologiche, rappresenta un importante esempio di “supporto culturale” per mezzo del quale la costruzione del genere si mette in atto. I due Autori, definendo la vita sociale come “immersione in un bagno di simboli”, “prodotti culturali” e “convenzioni” che nel quotidiano intrattengono il “lavoro di genere”, evidenziano come, in tutto questo, la pubblicità illustri la complessità di processi di costruzione potenti e oscillanti tra tradizione e modernità. Le pubblicità possono essere considerate, al tempo stesso, come *testimoni* dei rapporti di genere e della loro evoluzione, e come *vettori* di diffusione di ideologie relative alle identità di genere (Guionnet, Neveu, 2005).

Negli anni Settanta dello scorso secolo, gli studi realizzati sulla pubblicità erano centrati sull'analisi di quella che veniva definita come “ritualizzazione della femminilità”: nei messaggi pubblicitari, la donna appare quasi sempre in posizioni di subalternità rispetto all'uomo, il quale solitamente era impegnato in atteggiamenti di

protezione della prima. In tali messaggi, i caratteri delle immagini delle donne e degli uomini sono definiti attraverso azioni di *semplificazione* ed *esagerazione* degli elementi che li differenziano (Goffman, 1977): si tratta di due dinamiche che, insieme, sono a fondamento della struttura degli stereotipi – nel caso specifico, di genere – e della loro azione fondativa e definitoria di immagini disegnate in processi culturalmente determinati e condivise socialmente.

Al giorno d'oggi, tuttavia, le immagini e i rapporti di genere messi in scena nelle pubblicità, e in generale nelle comunicazioni di massa, presentano caratteristiche diverse. Come sottolinea Perret (2003), il discorso dei messaggi pubblicitari non si limita più alla mera riaffermazione degli stereotipi di genere, alla messa in scena della “dominazione maschile”: ormai da anni, i pubblicitari propongono immagini di uomini impegnati in azioni che riguardano “domini” e “azioni” considerati “tradizionalmente femminili” (cura del corpo, cosmesi, lavori di casa, ecc.), mentre le donne sono spesso protagoniste di ruoli attivi e autonomi, centrati sulla ricerca della competizione e della *performance*, in posizione di dominio finanziario e professionale ma anche sessuale, tutte caratteristiche e immagini “tradizionalmente maschili”. Tuttavia, sono molti i casi in cui tali ruoli sono presentati attraverso immagini che si mostrano essere fondamentalmente “parodie dell'inversione” e, in ogni caso, tali pubblicità sono minoritarie: nello studio di Perret, ad esempio, circa il 75% delle pubblicità considerate persiste nell'affermazione di ruoli considerati “tradizionali” di donne e uomini, peraltro dando maggior valore ai personaggi maschili; nelle pubblicità che fondano il messaggio sullo “scambio” dei ruoli tradizionali (10%), la donna è quasi sempre impegnata in azioni tipiche e settori tipicamente “maschili”, mentre la rappresentazione dell'uomo che si impegna in faccende domestiche o nella cura dei bambini è spesso segnata da una nota di comicità o di caricatura, che evoca infine una mancanza di credibilità rispetto all'idea di un uomo che svolge quegli stessi compiti. In sintesi, afferma Perret, vi è valorizzazione per una donna che adotta un comportamento considerato maschile, ma non avviene l'inverso.

Certamente non è opportuno delineare una situazione nella quale le persone destinatarie del messaggio – nel caso specifico quello pubblicitario – recepiscano passivamente e acriticamente i contenuti veicolati: si tratta di inserire tale dinamica in un quadro che la definisca come *fruizione*, dunque anche attiva e critica, in ogni caso filtrata da punti di vista socialmente e personalmente costruiti e attivati.

Non è questa la sede per un adeguato approfondimento della questione, tuttavia è opportuno cogliere la sottolineatura rispetto alla *complessità* relativa alla diffusione culturale delle immagini di genere. Tale complessità individua una molteplicità di aspetti relativi al concetto di genere, rispetto alla quale è evidente la necessità di modelli interpretativi che considerino una adeguata varietà di piani di analisi.



In tal senso sembra essere utile prendere in considerazione il modello di analisi proposto da Connell, a proposito del quale lo stesso Autore dichiara di adottare una prospettiva diversamente fondata rispetto a quelle che, in generale, definiscono la loro considerazione delle questioni di genere adottando come nucleo interpretativo quello relativo alla *disuguaglianza* tra uomini e donne. La prospettiva proposta dal sociologo, da lui presentata nella sua opera *Gender and Power* (1987) e poi recentemente rielaborata (2006), sembra essere particolarmente utile ai fini di questo lavoro.

Il modello è definito fondamentalmente dall'individuazione di quattro "dimensioni di genere", per ciascuna delle quali l'Autore individua una struttura relazionale tra le principali del sistema attuale di relazioni di genere, ossia:

- le relazioni di potere;
- le relazioni di produzione;
- le relazioni emotive;
- le relazioni simboliche.

Si tratta di una proposta interpretativa che risulta utile per l'articolazione di un'analisi dei principali meccanismi sui quali poggia la stereotipia nella corrispondenza tra determinati ruoli e le appartenenze di genere, soprattutto per quel che concerne i ruoli *adulti* che le persone si trovano a vivere e a conciliare.

*Genere e potere.* La dimensione relazionale del *potere* costituisce un elemento fondamentale nella definizione del concetto di "patriarcato" così come elaborato dal Movimento di liberazione della donna. Tale elaborazione, sottolineando in particolare quegli aspetti legati alla subordinazione della donna rispetto all'uomo nella gerarchia sociale, costituisce lo sfondo sul quale muovono diverse analisi sociologiche, ad esempio relative alla lettura della violenza sessuale sulle donne come affermazione del potere maschile o alla critica delle immagini diffuse attraverso i mezzi di comunicazione di massa (Badinter, 2004; Lipperini, 2007).

Il potere che opera attraverso le istituzioni, nella forma dell'oppressione di un gruppo da parte di un altro, è un elemento cruciale nella "struttura di genere". La subordinazione della donna si concretizza anche sul piano, meno personale e più pubblico, dello *stato*: si tratta di una dimensione analitica che mette in luce il ruolo cruciale, nella struttura di genere, del potere che opera attraverso le istituzioni e che si esercita come forma di oppressione di un gruppo rispetto ad un altro (Bock, 2006; Bourdieu, 1998; Connell, 2006)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> È utile osservare come la questione del potere e dell'oppressione sia presente, in modo particolarmente significativo, negli scritti sulla liberazione omosessuale, i cui teorici, negli anni Settanta del secolo scorso, consideravano l'oppressione dei gay assimilabile a quella delle lesbiche e, in generale, a quella della donna: venivano infatti sottolineati fenomeni di oppressione di un gruppo specifico di uomini – i gay – quali la criminalizzazione e le molestie ad opera della polizia, in generale le violenze subite (Altman, 1972). Tali tesi hanno poi avuto un significativo ruolo nella definizione delle prospettive teoriche e di

Una fondamentale elaborazione rispetto al potere è quella di Michel Foucault, il quale guarda con scetticismo a quelle prospettive dove esso è considerato come appannaggio di una sorta di agenzia centrale, mentre sostiene l'idea di una sua "dispersione" capillare e diffusa all'interno della società. Foucault afferma anche che il potere si manifesta, in particolare, sul piano dei discorsi scritti, orali e della formulazione di concetti. In generale, il suo essere diffuso non implica debolezza: esso opera come "disciplina", con un impatto diretto sui corpi degli individui – e dunque, come si è visto sopra, sulle loro identità – nonché sul senso che essi danno al loro essere nel mondo (Foucault, 1975). È opportuno mettere in luce, soprattutto nell'economia di questo lavoro, un aspetto specifico delle dinamiche del potere riguardante le possibilità e le modalità del *cambiamento*: si tratta della resistenza al potere, nelle forme della contestazione e dell'attivazione di un contropotere. Rispetto all'azione del potere, raramente si dà il caso di un dominio totale, e il "potere del genere" non si differenzia in questo dagli altri tipi di potere: non genera un dominio assoluto e, dunque, si confronta con azioni di contrasto legate alla sua azione più o meno oppressiva, alla quale si contrappongono forze che hanno obiettivi di riforma. Così come le donne, nel quadro generale di loro oppressione, hanno dato vita al movimento di riforma delle *suffragette* per la conquista del voto delle donne, così le donne della famiglia possono indebolire o "raggirare" il sistema patriarcale domestico<sup>23</sup>.

Per quanto concerne gli aspetti della questione attinenti alle dinamiche dell'apprendimento, è il caso di evidenziare come la stessa dimensione "discorsiva" del potere, cui si è accennato sopra, possa essere oggetto di cambiamenti, attraverso le pratiche educative: i giovani – e, comunque, anche le persone adulte (Rodriguez, 2007) – possono apprendere il controllo relativo alla dimensione di genere nei discorsi, anche relativamente alla loro posizione in tale dimensione (Davies, 1993).

*Le relazioni di produzione.* Si è già visto come il genere – nel quadro dell'accezione attuale delle questioni di genere – sia divenuto uno specifico oggetto di analisi e studi solo recentemente, negli ultimi decenni dello scorso secolo.

---

ricerca inerenti alle relazioni di potere tra uomini orientate secondo il genere e, in generale, per la distinzione tra *maschilità egemone* e *maschilità subordinate* (Cardigan, Connell. Lee, 1985).

<sup>23</sup> Si è visto come l'opera di Foucault abbia un ruolo rilevante nella definizione delle prospettive post-strutturaliste, relativamente agli studi di genere. A tal proposito, Connell mette in luce un aspetto utile nel mostrare come sia opportuno che la riflessione sulle questioni di genere, in particolare relativamente al rapporto tra "sesso" e "genere" nonché agli stereotipi di genere e sulla loro origine, debba prendere costantemente in considerazione molteplici aspetti. La prospettiva di Foucault, osserva il sociologo, ha attratto molte autrici femministe e autori gay, che in essa hanno trovato elementi fondamentali per comprendere la "trama sottile" e la "forza" del "potere di genere", collocato nell'intimo e nel profondo. Per esplicitare il suo punto di vista, l'Autore prende quale esempio il mondo della moda e della bellezza: esso "riserva alle donne il ruolo di consumatrici, le sottopone a umilianti prove di accettabilità, impone loro delle regole arbitrarie da seguire, ed è responsabile di tanta infelicità, di malattie, se non addirittura di alcune morti [...]. Non esiste alcuna "centrale patriarcale" che costringe le donne a fare tutto questo [...]" (Connell, 2006, p. 114).

La “divisione sessuale del lavoro” è stata la prima struttura segnata dalle dinamiche di genere “riconosciuta” dalle scienze sociali, rimanendo ancora oggi un argomento centrale nel dibattito, in particolare economico e antropologico. Si tratta di argomenti di fondamentale importanza per il lavoro di ricerca qui presentato, relativamente alle dinamiche che segnano il rapporto tra genere e lavoro. In molte situazioni determinati compiti sono svolti dagli uomini e altri dalle donne: si tratta di situazioni che possono riguardare sia la sfera privata (per citare un solo esempio, la divisione dei lavori domestici), sia quella pubblica (la segmentazione di genere in alcuni settori del mercato del lavoro). In generale, si riscontrano situazioni dove emerge una specifica suddivisione dei compiti tra donne e uomini.

Come diverse ricerche antropologiche hanno mostrato, le suddivisioni del lavoro tra uomini e donne si riscontrano in tutte le culture della storia; pur diffuse, si può dire, *universalmente*, non è altrettanto universale la loro matrice: esse non sono sempre uguali nella storia di una cultura e, inoltre, non sono uguali tra le diverse culture di appartenenza. Ciò è vero non solo riguardo alla divisione dei compiti di lavoro, bensì anche rispetto alle pratiche sessuali e relazionali. Qui interessa sottolineare come lo stesso compito può essere considerato come “un lavoro da donne” in una specifica situazione e “un lavoro da uomini” in un’altra.

La divisione del lavoro tra uomini e donne, in realtà, sembra essere una parte di quello che, in effetti, costituisce un processo di portata più generale: nel sistema economico moderno, la condivisione del lavoro tra uomini e donne è incorporata in tutti i maggiori prodotti e servizi, tuttavia donne e uomini sono posizionati diversamente nello spazio di questo processo, traendone peraltro benefici molto diversi. Si è di fronte all’azione di un “*processo di acculturazione orientato in base al genere*”: si deve considerare come l’organizzazione del processo di accumulazione tipico delle moderne economie sia fondato sull’attività di grandi aziende, che operano in mercati globali; i “regimi di genere” di queste istituzioni permettono alle stesse l’impiego dei prodotti del lavoro condiviso, tra donne e uomini, secondo modalità segnate dalle differenze relative al genere. Così, ad esempio, si registrano differenze nella distribuzione dei redditi – ad esempio, strutture e differenziali salariali, misure di indennità – che tendono a favorire gli uomini. Inoltre, gli stessi prodotti lanciati dalle aziende sul mercato hanno “effetti di genere”, prevedendo peraltro utilizzi diversi a seconda del genere. Il processo di accumulazione in base al genere, in ogni caso, ha conseguenze che si estendono molto più ampiamente rispetto ai confini della sfera economica: l’esistenza di una divisione di genere nelle diverse professioni e nei vari mestieri (per cui, ad esempio, la grandissima maggioranza dei lavoratori nei settori tecnici-informatici è composta da uomini e, nel caso dei servizi sociali, da donne) trova un riscontro significativo nella differenziazione dei percorsi formativi secondo il genere (per cui, sempre in relazione agli esempi appena citati, i corsi di ingegneria presentano un altissimo tasso di partecipazione maschile, e di partecipazione femminile in quelli relativi alle scienze dell’educazione e ai servizi socio-sanitari) (Connell, 2006).

*Le relazioni emotive.* Il rapporto tra la sfera delle relazioni sessuali ed emotive con quella delle dinamiche di genere presenta alcuni elementi particolarmente significativi, quanto di natura complessa, rispetto all'organizzazione dei ruoli e dei compiti di uomini e donne, con conseguenze rilevanti.

In questo lavoro tali aspetti vengono presi in considerazione al fine di mettere in evidenza le riflessioni sugli elementi culturalmente determinati che definiscono le identità di genere. Gli aspetti relativi alla sessualità vengono messi in evidenza, dunque, in ragione della loro rilevanza rispetto ai legami emotivi.

Diversi studi antropologici e storici hanno mostrato che i rapporti fisici implicati nelle relazioni sessuali sono culturalmente costruiti e, dunque, non costituiscono un mero riflesso degli elementi biologici (Caplan, 1987).

Si tratta dunque di mettere in evidenza la struttura sociale nella quale si muovono le dinamiche relative alle relazioni sessuali: essa trova nel genere il suo elemento centrale, tanto che si può affermare come sia esso il criterio che organizza nelle modalità e nelle percezioni la sessualità occidentale contemporanea. Ciò diviene evidente se si prende in considerazione l'importanza attribuita alla distinzione tra le relazioni di persone di sesso diverso (relazioni eterosessuali) e quelle tra persone dello stesso sesso (relazioni omosessuali). Ricerche svolte in contesti culturali che non siano quello dell'occidente contemporaneo mostrano, in effetti, come molte società non operino questo tipo di classificazione: in esse si hanno sia rapporti tra persone dello stesso sesso che di sesso diverso, tuttavia questo fatto non genera categorie di individuazione simili a quelle appena sopra descritte, dunque non fondano l'individuazione di categorie distinte di persone (Herdt, 1981).

I legami che animano le relazioni emotive non riguardano, ovviamente, la sola sfera delle relazioni sessuali. Si instaurano relazioni caratterizzate da un certo grado di emotività anche nella sfera che attiene al *lavoro*: certamente non si tratta – almeno non solamente! – dei rapporti sessuali tra colleghi di lavoro (o almeno non è questo aspetto che qui interessa indagare), bensì di quelle situazioni che si caratterizzano per l'instaurarsi di specifiche dinamiche emotive tra le persone coinvolte, a vario titolo, nel processo lavorativo.

Si è visto, prendendo in considerazione i lavori di Pringle (1989a) e Hochschild (1983), come determinate occupazioni implicino un ampio coinvolgimento di elementi propri di quelle capacità, in particolare relazionali, considerate come tipicamente femminili o maschili. Ciò che preme ancora sottolineare, nello spazio di questa analisi sui possibili rapporti tra gli elementi delle relazioni emotive e la sfera del lavoro, è il coinvolgimento della sfera *emotiva* richiesto per determinate occupazioni. Si tratta di lavori che, in diversi modi, mostrano una struttura congruente con quella delle differenze di genere, con particolare riguardo per alcuni caratteri considerati tipici dell'uno o dell'altro sesso: in essi le persone vengono preparate e sollecitate a mettere in gioco quelle capacità, ad esempio, di comprendere le esigenze e i bisogni dell'altro –

elementi tipici dello stereotipo di genere femminile e caratteristici di lavori quali quello di segreteria o dell'assistente di volo – o, ancora ad esempio, di mettere in gioco atteggiamenti spiccatamente assertivi – tipici dello stereotipo di genere maschile e di attività lavorative quali la riscossione dei crediti (cfr. *infra* paragrafo 2.3.1).

*Le relazioni simboliche.* Come ha osservato il post-strutturalismo, tutte le pratiche sociali implicano interpretazioni del mondo e, dunque, nessuna di queste può essere esterna al *logos*: seguendo le conseguenze di questo assunto, si può affermare come la società sia inevitabilmente un insieme di significati che, contemporaneamente, mostrano i segni dei processi sociali che li producono; i sistemi culturali sostengono specifici interessi sociali, emergendo a loro volta dai modi di vita storicamente determinati. Tutto questo riguarda anche i “significati di genere”: è evidente come i significati dei termini “donna” e “uomo” coprano spazi semantici che vanno al di là delle categorie biologicamente individuate con gli stessi termini: nel loro uso vengono sollecitati sistemi complessi di conoscenze, implicazioni, sfumature di significato, variabili, *accumulati e situati* nella cultura di appartenenza.

Il modello di struttura del simbolismo di genere dello psicanalista francese Jacques Lacan è, in questo senso, uno dei più importanti riferimenti: dalla sua analisi del fallo come simbolo fondamentale emerge l'interpretazione del linguaggio come sistema “fallico”, ossia dove l'autorità, la soggettività privilegiata, è sempre il maschile. Secondo questa prospettiva, il gioco potenzialmente senza fine dei significati del linguaggio è delineato nei suoi elementi dal riferimento al fallo, così che la stessa cultura è l'incarnazione della “legge del padre”. Di conseguenza, la sola maniera per cambiare le cose, contestando la valenza patriarcale dei significati, è quella di sottrarsi alle forme comuni del linguaggio: sulla base di questo assunto, negli anni Settanta del secolo scorso una serie di autrici femministe si interessano alla scrittura femminile quale pratica di contestazione, finalizzata alla sovversione delle leggi della cultura (Gauthier, 1971).

Si tratta, in effetti, di un approccio psicologico caratterizzato da un radicale determinismo che, in effetti, non contempla una effettiva opposizione ma una fuga: è considerando questi elementi che alcuni autori si sono interrogati su come il femminismo abbia potuto far proprio un approccio psicologico così caratterizzato, considerato che esistono altre scuole di psicanalisi che, a proposito del genere, danno interpretazioni e possibilità di azione maggiormente flessibili (Weedon, 1987).

In ogni caso, la struttura dicotomica della cultura basata sulla distinzione di genere, nel quadro dell'approccio interpretativo lacaniano, dà contezza delle ragioni per le quali l'organizzazione di genere patriarcale è così difficile da “abbattere”, considerato che la sua “abolizione” richiederebbe lo sradicamento non di singoli atteggiamenti caratterizzati dall'intolleranza, bensì quello di “un intero sistema di significati e comunicazioni” (Connell, 2006).

Oltre a quella del linguaggio, gli studi di genere hanno preso in considerazione altre dimensioni che, a vario titolo, implicano conseguenze sul piano delle relazioni simboliche di genere: tali studi, prendendo in considerazione altre sfere di azione legate, ad esempio, all'abbigliamento o al cinema, mostrano l'azione del simbolismo di genere. L'analisi di Elizabeth Wilson mostra come la stessa moda sia uno spazio di significazione di specifici elementi legati all'appartenenza di genere, se si considera che gli stili di abbigliamento delle donne e degli uomini, oltre a riprodurre simbolicamente una differenza (di genere), costituiscono un terreno di discussione (e conquista) su ciò che è o non è permesso fare in quanto donne e in quanto uomini.

Si tratta di una questione che attiene, dunque, non solo a comportamenti estetici regolati da codici di comportamento socialmente definiti, rispetto ad alcuni elementi della relazionalità nella quale si muovono uomini e donne. La simbologia legata ai capi di abbigliamento rappresenta un veicolo potente anche nel caso di fatti attinenti, ad esempio, alla sfera politica e delle libertà individuali: i famosi *bloomers* propri della nuova moda del XIX secolo, pantaloni alla turca che da Amelia Bloomers – che provocatoriamente ne lanciò l'uso – presero il nome, furono uno dei simboli della lotta per la conquista dei diritti delle donne, e per un breve periodo vennero indossati dalle suffragette; essi erano oggetto di scherno da parte dei conservatori, proprio in quanto simbolo della “donna emancipata”; gli stili della moda negli anni Sessanta del secolo scorso sono legati alle istanze di espressione della rivendicazione della libertà sessuale da parte delle donne delle nuove generazioni (Wilson, 1987).

Vi è dunque un insieme di pratiche e di abitudini che, attraverso una codificazione dei comportamenti e di elementi estetici quali l'abbigliamento o la capigliatura, che indichi la conformità – o la non conformità – alla definizione sociale di *mascolinità* o *femminilità*, contribuiscono incessantemente ad un vero e proprio lavoro di genere (Goffman, 2002). La dimensione simbolica differenziale è stata oggetto, nel corso degli ultimi decenni, di una certa attenuazione – e commistione – rispetto agli elementi che più marcatamente definiscono i tradizionali canoni estetici del femminile e maschile: si pensi, ad esempio, alla crescita della spesa per abbigliamento e cosmesi della quale sono protagonisti gli uomini (Herpin, 1999). Come ha osservato Nahoum-Grappe, i *gay pride* spesso permettono di osservare quel che viene definito il *gioco* dell'inversione delle convenzioni relative all'abbigliamento, portato all'estremo dalle *drag queen* (Nahoum-Grappe, 2001).

Un particolare aspetto delle relazioni simboliche di genere presenta significativi elementi che contribuiscono ad arricchire la prospettiva che, in questo lavoro, si vuole definire in relazione alle dinamiche di genere, in particolare alla loro natura mutevole, situata e culturalmente determinata. Si tratta della cosiddetta “attribuzione del genere”, oggetto di studi e ricerche etnologiche, ossia il processo con il quale una persona – o un'azione – viene considerata come appartenente ad uno specifico genere.

Le norme con le quali si attribuisce un genere ad una persona, che sono solitamente date per “scontate” nella vita quotidiana, sono invece oggetto di studio scrupoloso da parte di travestiti e transessuali: in contrasto con concezioni semplicistiche del genere, il transessualismo è divenuto una categoria di genere, la quale tuttavia, rispetto alla violazione delle tradizionali categorie, presenta quello che Connell (2006) chiama “lato oscuro”: spesso le persone *transgender* si trovano a doversi confrontare con un forte ostracismo, in generale con grandi difficoltà nel mondo del lavoro, con i familiari, nelle relazioni sessuali. Alcune di queste si mantengono con lavori legati al sesso (spogliarelli, prostituzione), nei quali alcuni uomini trovano soddisfazione anche attraverso la violenza – anche verbale – verso di loro: si tratta di una situazione che in sé comprende elementi attinenti al genere nella sfera della cultura, al potere (sotto la forma della violenza sessuale), nonché alle relazioni di produzione (allorché uomini cosiddetti “normali” gestiscono le loro risorse economiche per essere clienti di questo tipo di servizi).

## 2.4 Il genere e la stratificazione sociale e professionale

### 2.4.1 Introduzione

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.

Con particolare riguardo a quest'ultimo ambito, si mettono in evidenza i principali elementi *problematici* che permettono di considerare ed esplicitare in modo articolato il legame tra lavoro, genere e stratificazione sociale. In primo luogo, si osserva come il genere costituisca un potente *fattore di stratificazione* nell'universo del lavoro, nella misura in cui genera ineguaglianze nel posizionamento nella gerarchia socio-economica: si tratta di differenze relative, ad esempio, a salari, possibilità di carriera, precarietà dell'occupazione. In tutte le classi sociali il genere introduce elementi di differenziazione e disuguaglianza tra donne e uomini, al punto da rendere complesso definire il livello, lo stile di vita, la collocazione sociale di una persona, se si considera la sua sola collocazione socio-professionale prescindendo dal suo sesso. In altre parole, l'essere quadro o impiegato può corrispondere oggi a realtà molto diverse tra di loro, a seconda che il quadro o l'impiegato sia un uomo o una donna.

In secondo luogo, poiché il genere rappresenta un fattore di ulteriore aggravamento delle ineguaglianze sociali, esso contribuisce ad accentuare la gerarchizzazione sociale *tra* donne: si genera un movimento di polarizzazione che spinge verso posizioni di particolare svantaggio quelle donne che non dispongono dei mezzi necessari per confrontarsi con un mercato del lavoro che, in ogni caso, è ancora fonte di numerose discriminazioni legate al sesso (Guionnet, Neveu, 2005).

A tal proposito sono significative le osservazioni di Sylvia Walby, la quale mostra come il passaggio avvenuto da un "patriarcato privato" – consistente nel mantenere le donne nella sfera privata – a un "patriarcato pubblico", nel quale lo sviluppo capitalistico rende necessaria una forza lavoro flessibile e, peraltro, sottopagata, abbia portato a profonde modifiche nella stratificazione sociale. In particolare, si noti che se gli effetti del patriarcato privato riguardano le donne di tutte le estrazioni sociali, quelli del patriarcato pubblico colpiscono più duramente le donne appartenenti ai livelli socio-economici più modesti, le quali accumulano altri elementi di svantaggio (ad esempio, mancanza di titoli di studio, appartenenza a minoranza etniche, ecc.) oltre a quello legato al genere, e che per questo sono particolarmente penalizzate sul mercato del lavoro: rispetto agli ostacoli presenti in quest'ultimo, le donne con maggiori elementi di



qualifica e appartenenti a livelli sociali più elevati hanno maggiori strumenti per fronteggiare l'eventualità di comportamenti sessisti (Walby, 1990, 1986).

I significativi cambiamenti avvenuti rispetto al quadro delle istituzioni politiche e governative, nonché al sistema di produzione economica, insieme al progresso nella conquista dei diritti delle donne del quale il femminismo è stato protagonista, hanno portato alla crescita della presenza femminile nel mercato del lavoro. Il ruolo dello Stato rispetto a tale crescente partecipazione si è differenziato rispetto al grado di sostegno fornito a questa dinamica, specificamente con modalità che favorissero una possibile articolazione tra vita familiare e vita lavorativa (Guionnet, Neveu, 2005).

In tal senso, è da sottolineare come le interazioni tra mercato del lavoro e Stato, con particolare riguardo ai sistemi e ai dispositivi di previdenza sociale (*welfare*), abbiano un ruolo rilevante, peraltro con variazioni significative da paese a paese.

Nella gamma delle diverse possibilità individuabili, vi sono, da un lato quegli Stati che attuano politiche e azioni volte a “defamiliarizzare” e collettivizzare la responsabilità dell'educazione infantile: è il caso dei Paesi scandinavi e, in misura minore, di paesi come il Belgio e la Francia; dall'altro, si collocano quei paesi dove la famiglia viene considerata e resta come il principale soggetto responsabile rispetto a dei bisogni sociali dei membri che la compongono; a tal fine, la soddisfazione di tali bisogni da parte delle famiglie avviene attraverso il funzionamento del mercato del lavoro, come nei paesi di economia liberale anglosassoni, o a carico delle famiglie stesse, come in linea generale avviene in Paesi come la Germania e l'Italia (Gosta, Espino-Andersen, 1999).

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, con le conseguenze a cui si è in diversi modi accennato e di cui si darà maggior conto più avanti.

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

Un importante ruolo nelle dinamiche con le quali tali compiti vengono assegnati, dunque, spetta alla possibilità di gestire gli impegni familiari e lavorativi in un quadro sociale e politico che, con diversi dispositivi e strutture, permetta una efficace *conciliazione* tra le esigenze legate a queste due sfere. La condivisione della responsabilità della conciliazione è un importante elemento, restando diffusa ancora oggi la “doppia presenza” (Balbo, 1978) delle donne, tra lavoro e impegni di cura della casa e della famiglia (Singly, 2007). Lo Stato ha la possibilità di intervenire per alleggerire il carico di lavoro genitoriale, così da facilitare l'accesso delle donne al mercato del lavoro (se si considera che tale carico è quasi sempre un impegno prioritariamente femminile), ad esempio attraverso la messa a regime di quelli che Guionnet e Neveu definiscono “sistemi di presa in carico collettiva dei bambini”

attraverso gli asili nido, o con un accesso molto precoce nella scuola dell'infanzia. In conseguenza della crisi dello stato sociale, sostengono i due Autori francesi, gli Stati hanno gradualmente decentralizzato la loro azione in tal senso, cosicché, da un lato, i servizi pubblici relativi alla cura dell'infanzia sono sempre più compensati dal contributo delle cooperative comunali, dall'altro, essi si collocano in sistemi di cooperazione tra settore pubblico e privato<sup>24</sup>.

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.

Il *part-time* è tradizionalmente considerato come una possibilità che permette alle donne di armonizzare il loro impegno professionale con il ruolo di madri e, dunque, con il lavoro di cura dei figli. Ciò vale soprattutto in quei contesti dove scarsa è la possibilità di usufruire dei servizi di custodia dell'infanzia, dei quali si è detto più sopra.

Tuttavia, bisogna considerare come l'affermarsi di questo tipo di modalità lavorativa abbia comportato un regresso nella dinamica di omogeneizzazione dei comportamenti occupazionali maschili e femminili, rendendo più marcata una certa divisione sessuale del lavoro: è andato gradualmente affermandosi un rapporto tipicamente femminile all'impiego, del quale il *part-time* è uno degli elementi specifici insieme, peraltro, alla sotto-occupazione e alla precarietà (Guionnet, Neveu, 2005).

Nelle società postindustriali, dunque, le donne sono i soggetti principali nella fruizione della possibilità del lavoro a tempo parziale (EUROSTAT, 2006).

Se si considerano i due Paesi nei quali è stata condotta la ricerca qui presentata, i dati più recenti messi a disposizione dagli istituti nazionali di statistica (ISTAT e INSEE) mostrano come tra gli occupati a tempo parziale, le donne siano attualmente il 78,4% in Italia (ISTAT, 2007) e l'82,4% in Francia (INSEE, 2008).

---

<sup>24</sup> A sostegno delle loro argomentazioni, Guionnet e Neveu riportano di una comparazione a livello europeo realizzata in Francia, della quale danno conto Almqvist e Boje (Almqvist, Boje, 1999) e Silvera (Silvera, 2002). In essa emerge che in quei paesi dove dei servizi di cura dell'infanzia beneficiano più di un terzo dei bambini compresi tra zero e tre anni (Francia, Portogallo, Danimarca, Finlandia, Svezia), si registra "logicamente" il più alto tasso di disoccupazione il tasso di occupazione le donne con figli in tenera età. Diversamente accade in quei paesi dove i servizi all'infanzia sono deboli, o quasi inesistenti per alcune fasce d'età: per quanto riguarda l'ex-Repubblica Federale Tedesca, l'Irlanda, il Regno Unito, l'Austria, l'Italia, la Grecia e la Spagna, dello stesso tipo di servizi usufruisce una quota di bambini che oscilla tra il 2 e il 6% (Guionnet, Neveu, 2005).

Vi sono alcuni elementi che definiscono le diverse situazioni nelle quali il *part-time* si iscrive: il numero di ore lavorate, la protezione dello stesso *part-time* e, quindi, il diritto alle prestazioni e una effettiva possibilità di tornare a un impegno *full-time*.

Alcune analisi sembrano non confermare l'idea secondo la quale le donne sceglierebbero questa forma d'impiego per avere maggiori possibilità di conciliare le esigenze lavorative con quelle familiari e, nello specifico, dei figli: a livello europeo, osserva Silvera, gli uomini e le donne che lavorano a tempo parziale sono più numerosi tra le coppie senza figli (Silvera, 2002).

È possibile individuare, nell'insieme del gruppo costituito dalle donne che lavorano con impegno a tempo parziale, due gruppi sociali ben distinti: in primo luogo, vi è un gruppo di donne che "scegliono" realmente di lavorare a tempo parziale, e tale scelta avviene sia in rapporto a un progetto familiare, sia al fine di avere più tempo libero; si tratta, in generale, di donne qualificate, che occupano buoni posti di lavoro e che scelgono il tempo parziale senza che questa stessa scelta renda più fragile la loro situazione professionale o finanziaria. Tuttavia, osservano i due autori, questo gruppo di donne non è quello maggioritario e, peraltro, non corrisponde all'insieme di quelle che *dichiarano* di aver "scelto" il tempo parziale. La denuncia femminista che considera il tempo parziale "subìto" non sarebbe solo una sorta di mito: bisogna esaminare con attenzione le percentuali spesso elevate di donne che dichiarano di non aver "voluto" l'impiego a tempo pieno o a tempo parziale. È necessario dunque distinguere una *scelta subita* da una *scelta desiderata* e riflettere in modo articolato sull'origine effettiva della scelta del tempo parziale (Maruani, 2003).

È opportuno, inoltre, mettere in luce una significativa differenziazione tra donne e uomini nel rapporto con il lavoro a tempo parziale: mentre nel primo caso tale modalità di lavoro si è sviluppata soprattutto in quelli che è possibile considerare "bastioni" dell'impiego femminile, peraltro spesso con qualifiche e salari bassi, nel secondo caso la scelta di lavorare a tempo parziale è molto spesso dettata dall'esigenza di conciliare tra l'impegno richiesto in più lavori, e riguarda specificamente il settore delle professioni intellettuali e superiori, non il gruppo costituito da operai e impiegati non qualificati (Silvera, 2002).

Sono dunque questioni che riguardano non solo le donne ma, per motivi diversi e comunque collocati sul piano delle identità di genere socialmente diffuse, anche gli uomini. Se è vero che la scelta del *part-time* incide ancora sulle possibilità di carriera, anche perché, in diversi contesti, è percepita come una sorta di disinvestimento nei confronti dell'impegno alla carriera stessa, allora il riferimento ai ruoli lavorativi di uomini e donne diventa imprescindibile: oltre a mettere in evidenza le *conseguenze* generalmente di segno negativo sul percorso di carriera, tali elementi trovano corrispondenza nella matrice simbolica delle identità di genere.

Rispetto a tali questioni, Fontana sottolinea la necessità di considerare la "propensione" delle donne alla scelta di un orario "ridotto e poco ingombrante" come

*risultante di precise strategie allocative del tempo di vita*, finalizzate alla coniugazione – il più possibile efficace – tra gli impegni che riguardano la cosiddetta “sfera produttiva” e quella “riproduttiva”. Tale propensione è dunque da considerarsi inoltre nella sua funzione di fondamentale “rimedio” alla carenza di efficienti servizi sociali per le esigenze delle famiglie, alla rigidità degli orari degli uffici pubblici, delle strutture sanitarie, delle scuole, degli stessi negozi, infine – non certo per importanza – alla divisione dei compiti in casa tra uomini e donne.

In tal senso, è possibile affermare come, generalmente, mentre la scelta del *part-time* da parte delle donne è fondamentalmente orientata da motivazioni legate alla famiglia, nel caso degli uomini si fonda su esigenze lavorative e professionali, seppure un certo grado di cambiamento sia presente: ragioni extra-organizzative, quali la rivalutazione del tempo libero e della cosiddetta “vita privata” da parte degli uomini sono importanti fattori che agiscono in tale – pur lieve – trasformazione (Fontana, 2002).

In ogni caso, in generale, si ripresenta sotto certi aspetti la differenziazione tra i ruoli sociali e lavorativi dell’uomo e della donna, rispetto alle esigenze prioritariamente contenute nei compiti che sono considerati socialmente *femminili* o *maschili*. Si tratta, in ultima analisi, di una questione particolarmente importante nell’economia del discorso qui sviluppato, dove le dinamiche legate alle scelte di uomini e donne sono considerate nel quadro dall’azione degli stereotipi di genere sulla sfera del lavoro.

La questione dei *congedi parentali*, in considerazione delle specifiche dinamiche ad essa connesse, si pone in modo ancor più evidente sul piano culturale: la fruizione dei congedi parentali, infatti, presenta una dinamica che ricalca in modo marcato la distinzione socialmente codificata dei compiti di uomini e donne come genitori.

La scarsa fruizione da parte degli uomini di questo tipo di opportunità è leggibile, infatti, attraverso diverse prospettive, tutte comunque collocate sul piano delle aspettative sociali rispetto ai compiti che un padre svolge relativamente al lavoro di *cura* della prole: da un lato, infatti, vi è la concezione del ruolo femminile come quello che, *naturalmente*, è prioritario nella cura e nell’educazione dei figli; dall’altro – ma si tratta, a ben vedere, di un argomento speculare al precedente – la percezione dei datori di lavoro rispetto alla richiesta da parte di uomini di usufruire dei congedi parentali è caratterizzata dalla perplessità poiché, appunto, il ruolo del padre non è generalmente concepito in termini di *presenza* e di *impegno attivo*, dunque non si pone la necessità di usufruire di questa opportunità. Peraltro, come nel caso del tempo parziale, una richiesta in tale direzione viene considerata come una sorta di mancanza di investimento nell’impegno lavorativo e, dunque, nella carriera. Si tratta di elementi emersi con forza nel corso delle interviste realizzate per il lavoro di ricerca qui presentato, nelle quali in particolare è stata messa in luce la difficoltà degli uomini a fronteggiare quella che è stata definita come “sanzione sociale”.

Quel che si vuole qui sottolineare è che, ferma restando la consapevolezza che le maggiori problematiche e i più gravi disagi nel mercato del lavoro riguardano ancora

oggi la forza lavoro composta dalle donne, al fine di lavorare nella direzione del *cambiamento* e della soluzione di questo tipo di problematiche, è opportuno considerare l'insieme delle dinamiche che sono alla base di queste ultime. In tal senso, la riflessione sulle questioni che riguardano gli uomini – congiunta a quella che riguarda le donne – risulta fondamentale oltre che necessaria: infatti gli elementi messi in evidenza, com'è stato sottolineato più volte, si pongono in ultima analisi sul piano culturale; essi riguardano donne e uomini, poiché riguardano la *relazione* e, dunque, la definizione dei rapporti, degli impegni, delle reciproche responsabilità.

In altre parole, è evidente come il cambiamento debba riguardare sia le donne che gli uomini, al fine di definire una rimodulazione relativa allo svolgimento di compiti familiari e lavorativi, e di raggiungere così – anche attraverso questa strada – un equilibrio che permetta di realizzare scelte autenticamente autonome e responsabili. In tal senso, allora, diviene evidente la necessità di riflettere sulla condizione di entrambi (cfr. ISTAT, 2006).

Le ampie sproporzioni e differenze tra uomini e donne relativamente al tempo di lavoro rimandano, sostiene Fontana, a problemi di valutazione economica del lavoro, a loro volta connessi a più ampie questioni di natura culturale: il grande fermento degli ultimi decenni a proposito dell'*organizzazione sociale del tempo* è da leggersi proprio nel quadro di tali dinamiche di differenziazione tra uomini e donne, dalle quali secondo l'Autore trae origine (Fontana, 2002).

Sempre sul piano culturale delle dinamiche di genere si colloca l'analisi della questione della *disoccupazione*, soprattutto per quel che concerne la differenziazione nelle manifestazioni e nella considerazione della disoccupazione maschile e di quella femminile. Come sottolineano Guionnet e Neveu (2005), bisogna considerare in primo luogo come la precarietà specifica dell'impiego femminile sia fortemente legata alla minaccia di perdita dello stesso posto di lavoro. Una più forte disoccupazione femminile è legata fondamentalmente ai seguenti fattori: essa riguarda particolarmente le donne collocabili in categorie socio-professionali caratterizzate da bassi livelli di qualifica; allo stesso modo, e quanto segue vale sia per le donne che per gli uomini, il possesso di titoli di studio costituisce un fattore di protezione dai rischi della disoccupazione; resta in ogni caso una più forte disparità all'interno del gruppo delle donne rispetto a quanto accade in quello degli uomini: in tal senso, si colloca la problematica legata alla nazionalità: essa aumenta massimamente gli svantaggi legati ai precedenti elementi, rendendo estremamente vulnerabili rispetto al mercato del lavoro le donne poco qualificate, giovani e di nazionalità straniera.

È in questo quadro che viene collocata la questione della disoccupazione femminile, in particolare mettendo in evidenza come, anche in questo caso, fattori potenzialmente penalizzanti sia per gli uomini che per le donne, riguardino maggiormente queste ultime. La sovra-disoccupazione femminile è testimonianza e risultato di diversi fattori: da un lato, essa è legata ad una più elevata tolleranza sociale e politica nei confronti di un'inattività – rispetto all'occupazione lavorativa extra-

domestica – percepita per un lungo tempo come “naturale”; dall’altro, essa è dovuta anche ad una particolare fragilità della manodopera femminile, in termini di minori livelli di qualifica e di integrazione all’interno dell’organizzazione aziendale (si pensi alla questione del lavoro *part-time* di cui si è detto sopra), e ad un sentirsi meno “sicure” rispetto alle ripetute richieste di congedi parentali, permessi per le malattie dei figli.

In questa prospettiva, il fatto che il lavoro femminile sia stato a lungo considerato come meno vitale – accessorio – per la famiglia rispetto a quello degli uomini, si traduce in una stessa minore registrazione storica dei livelli di inattività femminile. Se anche non è più così diffuso il modello familiare definitosi a partire dalla seconda metà dello scorso secolo (l’uomo che lavora e guadagna il salario, la donna casalinga), o almeno non ha più la valenza normativa che possedeva, non è così infrequente la rinuncia da parte delle donne alla stessa *ricerca* di un lavoro proprio per ragioni familiari, per stanchezza rispetto alla necessità di dover conciliare gli impegni familiari con una eventuale occupazione extra-domestica, per motivi legati alle basse opportunità di guadagno che si prospettano (Daly, Rake, 2003).

In sintesi, si può affermare come nella rinuncia da parte delle donne a cercare un impiego o ad accettare occupazioni a tempo pieno, siano compresi una serie di elementi che testimoniano il forte legame con le rappresentazioni sociali, etniche e religiose – culturali – relative alla legittimità dei rapporti delle donne – e degli uomini – rispetto al lavoro, nonché della divisione dei compiti genitoriali e domestici che ad essi sono strettamente legati, e dunque della ineguaglianza di donne e uomini rispetto alla sfera della produzione.

Guionnet e Neveu propongono un’analisi che, comprendendo elementi sia relativi alla condizione delle donne nel mercato del lavoro, sia alla considerazione di questa condizione sul piano socio-culturale, investe la considerazione dell’assunto relativo allo stesso diritto al lavoro. Secondo i due Autori, se alla maggiore disoccupazione femminile si aggiungono le numerose situazioni dove le donne non sono “contabilizzate” come “occupate” (si pensi alla diffusione del lavoro nero, soprattutto per quanto riguarda figure occupazionali caratterizzate da bassi livelli di qualifica, e si è visto sopra lo specifico legame che intercorre tra questo tipo di impieghi e una certa parte della manodopera femminile), si può affermare come il diritto al lavoro non sia qualcosa che, nelle società contemporanee “va da sé” per le donne, almeno non come nel caso degli uomini. Contrariamente a quel che la forte femminilizzazione del segmento di popolazione cosiddetta “attiva” può lasciar pensare, la *legittimità* dell’impiego femminile non è totalmente ammessa, e determinati fattori quali l’età, i titoli di studio e le qualifiche, la nazionalità, sfavorevoli in generale per la collocazione professionale, diventano spesso fatali nel caso dell’occupazione femminile. Si consideri, a tal proposito, come la perdita dell’impiego sembri essere meno drammatica nel caso della donna che in quello dell’uomo – e ciò vale, in particolare, per quanto concerne la

percezione da parte dei sistemi politici, oltre che quella generale dell'opinione pubblica – anche a causa di una specifica questione che, oltre ai fattori economici, comprende elementi legati alle identità sociali di genere: per gli uomini, infatti, il lavoro costituisce tradizionalmente una fonte di valorizzazione e distinzione, particolarmente ricercata nel quadro di quelle dinamiche alle quali generalmente ci si riferisce parlando di “crisi del maschile” (Guionnet, Neveu, 2005).

Si tratta di una crisi che, in realtà, comprende sia le identità maschili che quelle femminili, e si manifesta con particolare importanza proprio in quelle dinamiche del mercato del lavoro che qui sono prese in considerazione.

Nella sua analisi del caso di ex-impiegate in una fabbrica tessile, Bourgi parla della “solitudine” di queste: una solitudine che scaturisce dall’“indifferenza delle istituzioni benpensanti”, dall’“incomprensione” delle persone a loro vicine (amici e parenti che, spesso, ricordano a queste donne il fatto che abbiano già la possibilità di avere un marito che ha un lavoro) rispetto al bisogno “imperioso” di impegnarsi nuovamente in un’attività salariata che, tuttavia, non sia fonte di eccessiva svalorizzazione. Una solitudine ancora più marcata nel caso di donne appartenenti ad ambienti socio-economici modesti, nei quali spesso amici e parenti ricordano a loro il fatto che hanno già un marito che lavora. È così che molte di queste donne, in piena crisi identitaria, rifiutando di rinunciare a un salario che è fonte di autonomia e dignità nei confronti del marito, sognano di potersi riconvertire in uno dei rari settori nei quali pensano di avere legittime possibilità in quanto donne, ossia quello dei servizi alla persona. Nel vissuto di queste donne si manifesta l’ambivalenza che spesso segna l’impiego femminile: esse, sperando di avere un diritto al lavoro equivalente a quello degli uomini, e rendendosi conto del fatto che non è così, ritengono opportuno rifugiarsi nei settori dell’occupazione maggiormente femminilizzati, riproducendo in tal modo la segregazione orizzontale delle occupazioni lavorative e la struttura della divisione dei ruoli che assegnano alle donne la cura dell’altro (Burgi, 2002).

In considerazione di questi elementi, diviene evidente la necessità di considerare il rapporto tra lavoro e stratificazione sociale integrando in esso la variabile di genere. Si pensi, ad esempio, alla considerazione della collocazione della donna rispetto al quadro delle classi sociali: per lungo tempo, tale posizione è stata definita a partire da quella del marito – il capofamiglia – e, in tal senso, si è visto come, storicamente, ciò comportasse serie problematiche per le donne senza marito. L’identità stessa della donna, per molti secoli, è stata legata in modo necessario al suo essere, o meglio destinata a diventare, moglie e madre.

Bisogna riconoscere che tale modello era valido e pertinente almeno fintantoché era dominante una certa organizzazione dei compiti lavorativi nella coppia uomo-donna. Esso ha perso di significatività non solo in ragione del crescente numero di donne impiegate nel mercato del lavoro (Crompton, Mann, 1986), bensì anche per ragioni più specifiche e con conseguenze di diverso segno, in ogni caso legate a tale incremento

nell'occupazione: in primo luogo, cresce il numero di coppie uomo-donna nelle quali la professione svolta dalla donna è collocabile a un livello "superiore" a quella dell'uomo (Vallet, 1986, 2001); dall'altro, le caratteristiche negative che si è visto caratterizzano parte dell'impiego femminile, possono abbassare di molto il livello del *ménage* familiare, imponendo un modello differenziato secondo il genere per la lettura delle logiche della mobilità sociale (Bihr, Pfefferkorn, 2002).

La stessa divisione dei compiti e dei ruoli all'interno del *ménage* familiare genera significative conseguenze nell'ambito della produzione, e delle relazioni – anche in termini di posizionamenti gerarchici – che in questo ambito si definiscono: ciò rende imprescindibile la considerazione della variabile di genere nell'analisi delle dinamiche che definiscono i rapporti tra il mondo del lavoro e la stratificazione sociale (Singly, 2007).

#### 2.4.3 Donne e uomini di fronte al (e nel) lavoro

Nel considerare i percorsi con i quali le donne e gli uomini definiscono le loro traiettorie di vita, sembra opportuno evidenziare una chiave di lettura proposta da Guionnet e Neveu, poiché le dimensioni in essa considerate ed evidenziate sono fondamentali ai fini della comprensione delle modalità, dei contenuti, delle ragioni delle *scelte* di uomini e donne, ossia uno degli oggetti principali dell'orientamento degli adulti. Si consideri lo spunto offerto da Hakim allorché, nella polemica rivolta a femministe e sociologhe britanniche rispetto al rapporto tra genere e lavoro, afferma che queste considerano troppo sistematicamente in termini di *costrizioni* dei rapporti *al* lavoro che, in realtà, rifletterebero delle *scelte femminili* (Hakim, 1995).

A partire da ciò, pur non aderendo alle conclusioni di Hakim, i due autori francesi evidenziano come il suo rifiuto di schiacciare sotto una visione "miserabilista" ed "evoluzionista" l'esistenza di possibili differenze di rapporto al lavoro secondo il genere sia, in ogni caso, una pista interpretativa rilevante. In tal senso, restando essenziale la sottolineatura dei fenomeni di segregazione e di ineguaglianza tra donne e uomini, essa può tuttavia divenire riduttiva senza il contributo di una riflessione specifica sui rapporti dei generi non più *nel* ma *al* lavoro. I piani sui quali è opportuno che si snodi tale riflessione sono relativi ai seguenti assunti: il genere contribuisce a determinare investimenti (nel senso sia economico che psicologico) differenziati nel lavoro; il posto, scelto o imposto, della sfera emotiva nel lavoro è ampiamente influenzato dalle identità di genere e dai rapporti tra uomini e donne (Guionnet, Neveu, 2005).

Fontana (2002) osserva come in particolare per le donne i *lavori* rappresentino il principale strumento per l'affermazione e il riposizionamento nella vita sociale, nonché nelle relazioni di genere: se anche il lavoro non conferisce più identità cogenti come



invece accadeva fino a pochi decenni fa, bisogna riconoscere come le donne non sarebbero “così forti” se non avessero combattuto la battaglia per il lavoro.

Si tratta, di prendere in considerazione sia le limitazioni che derivano dalla cosiddetta “visione tradizionale” delle relazioni tra uomini e donne, sia la tenacia con la quale resiste quel “substrato culturale” fondamentale costituito da pregiudizi e stereotipi, elementi che, in particolare nel mondo del lavoro, cambiano con estrema lentezza. Lo sfondo di questo substrato sarebbe un insieme di fattori impliciti e non formalizzati, elementi che, sottolinea l’Autore, costituiscono il cosiddetto *gender schema* (Valian, 1998): da questo dipenderebbero le aspettative delle donne e degli uomini in relazione all’esperienza lavorativa, nel quadro della loro vita come donne e come uomini; riconoscere, scomporre e analizzare questi elementi consentirebbe di scoprire le radici di tali pregiudizi e stereotipi, mettendone inoltre in luce la natura legata alle dinamiche storiche e sociali. È questa, sostiene Fontana, un’operazione da compiere necessariamente, se si considera che proprio su tali stereotipi e pregiudizi si fonda lo svantaggio differenziale tra i generi: a tal proposito, si osservi come negli ultimi decenni il significato del lavoro sia cambiato in misura maggiore di quanto, invece, sia stata oggetto di modifiche la struttura di genere del lavoro stesso; in altre parole, mentre la crescita della presenza delle donne nel mercato del lavoro, anche in settori tradizionalmente “maschili”, ha condotto all’accettazione senza riserve di tale nuova presenza, ancora oggi alle donne spesso non vengono riconosciute quelle qualità storicamente associate ai ruoli di comando, alla figura del “capo”.

Si è qui visto come, in generale, tali identità e rapporti siano legati e scaturiscano da specifiche configurazioni storico-geografiche, come i contributi della ricerca etnologica hanno ampiamente messo in luce.

Vi sono stati diversi impulsi sul piano teorico e politico che, specialmente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, hanno contribuito a collocare il dibattito e la riflessione critica sulle questioni di genere in un quadro più ampio rispetto alla dimensione locale.

È nella dimensione globale che emerge la peculiarità delle distinzioni di genere, in particolare nella definizione dei ruoli e dei compiti assunti e svolti in modo differenziato da donne e uomini. Se si considera specialmente la questione della divisione di genere nel mondo del lavoro, bisogna anzitutto prendere atto del fatto che la ripartizione di donne e uomini nei diversi settori occupazionali non copre totalmente lo spazio di azione di tale divisione. È necessario, infatti, muoversi sul piano della più generale articolazione che comprende le due grandi categorie che, storicamente e culturalmente, individuano il “lavoro”, nel senso dello svolgimento di un impiego per il quale si percepisce un salario, dunque attinente alle dinamiche di produzione del cosiddetto mercato del lavoro, e la “casa”. Se la sfera economica è protagonista di cambiamenti che, nel corso degli anni, hanno intaccato la sua immagine – culturalmente codificata – di ambito esclusivamente maschile, resta ancora valida quella distinzione che

culturalmente attribuisce la sfera del “lavoro” agli uomini (e in parte *anche* alle donne) e quella della “casa” sostanzialmente definita come il mondo (che è *solo*) delle donne.

A tal proposito, nella prospettiva di Øystein Holter viene affermato che, in generale, questa distinzione sia alla base della struttura dell’attuale ordine di genere dell’Occidente, e che, nello specifico, questa struttura renda tale ordine diverso dagli altri ordini di genere che si riscontrano nelle società *non occidentali e non capitaliste*. Il sociologo norvegese evidenzia in particolare due questioni: la prima è relativa al fatto che le concezioni – occidentali – della *maschilità* e della *femminilità* siano strettamente legate alla divisione sopra descritta; la seconda sottolinea la diversità delle relazioni che comprendono le azioni svolte nelle due sfere. Si tratta di differenze strutturali che, secondo Holter, risultano dalla diversità nelle esperienze di donne e uomini: il “lavoro” – la sfera economica – è segnato da un impegno che viene compensato con un salario, è oggetto di offerta e domanda, acquisto e vendita, e i cui prodotti sono immessi nel mercato dove la regola fondamentale è quella del *profitto*; la “casa” è il luogo dove il lavoro viene svolto per amore o dovere reciproco, e i cui prodotti sono offerti *gratuitamente* secondo una logica di scambio di doni. Il lavoro salariato e quello domestico, dunque, sono svolti in contesti relazionali che presentano insiemi di caratteristiche molto diversi fra di loro: ciò comporta che essi abbiano significati culturali ugualmente diversi (Holter, 1995, 1997).

Si tratta, dunque, di considerare ciò che è compreso nei due ambiti della produzione e del consumo, per vedere come, in realtà, il consumo domestico richieda *lavoro*, al pari dell’attività di produzione implicate nei lavori salariati. Il lavoro domestico (che comprende oltre alla gestione e alla cura della casa, anche la cura e l’educazione dei figli e, sempre più spesso, l’assistenza agli anziani) richiede un certo livello di fatica, che resta consistente anche dopo il diffondersi di ausili come gli elettrodomestici.

Le distinzioni nel lavoro di uomini e donne, come si è visto, sono inserite in un processo di portata più generale, nel quale la categoria della *condivisione* tra uomini e donne sembra essere, al pari di quella della *divisione*, pregnante per una descrizione delle attività di produzione. Non tutto il mercato del lavoro, certamente, è leggibile attraverso le categorie analitiche della *separazione*, della *segregazione*, dell’*esclusione*. L’analisi di queste ultime dinamiche deve essere inserita in una prospettiva che le consideri anche e soprattutto all’interno della effettiva partecipazione congiunta di uomini e donne negli stessi luoghi di lavoro. In tal modo, è possibile mettere in evidenza come, pur a fronte della massiccia partecipazione delle donne al mercato del lavoro, il posizionamento nel processo lavorativo presenti ancora una fondamentale differenziazione secondo il genere: tale differenziazione, in particolare e come si è visto, continua a essere generalmente negativa per le donne e, soprattutto, necessita di essere analizzata su un piano globale.

Rispetto a questo quadro, il punto di vista proposto da Connell (2006) sembra essere particolarmente fecondo, in particolare rispetto alle direzioni di riflessione e approfondimento che in esso vengono delineate. Il sociologo dell'educazione australiano evidenzia l'importanza della considerazione delle questioni di genere in un piano definito da condizioni e istanze *globali*: infatti, significativi aspetti di quello che l'Autore chiama *ordine di genere* necessitano, per la loro comprensione, di un quadro di analisi che vada oltre la dimensione locale; in altri termini, è necessario definire interpretazioni che, prendendo in considerazione i diversi fenomeni e ambiti che esprimono le specifiche organizzazioni, gerarchie e divisioni di genere, si muovano all'interno di una prospettiva, appunto, *globale*.

Si tratta di collocare il discorso sulle questioni di genere nei sistemi e nelle strutture che, della contemporaneità, sono i principali ambiti di azione e relazione, in generale e dal punto di vista dei rapporti, delle uguaglianze e delle differenze di genere. Le dinamiche innescatesi con il processo di *globalizzazione* hanno creato e stanno creando nuove configurazioni di tali sistemi: la comprensione delle dinamiche dell'ordine di genere deve necessariamente muoversi nell'ambito definito da queste configurazioni. Esse definiscono, in primo luogo, le *relazioni economiche* tra uomini e donne: a tal proposito si pensi, ad esempio, al fatto che nelle economie nazionali quote sempre più ampie appartengono o sono controllate da persone provenienti da paesi stranieri, spesso segnati da culture marcatamente diverse soprattutto in relazione agli stessi rapporti tra donne e uomini; in generale, si deve considerare come la dimensione transnazionale sia sempre più imprescindibile nell'analisi degli aspetti economici delle società, occidentali e non.

La dimensione economica che, nel quadro della globalizzazione, definisce i rapporti tra i diversi paesi mette in luce l'importanza di considerare la sfera della *politica di genere*: il perseguimento della competitività viene realizzato attraverso vere e proprie azioni di "ristrutturazione" dello Stato, attraverso politiche di matrice neoliberista e azioni di privatizzazione dei servizi pubblici; tali azioni influiscono in modo cruciale e differenziato sulla vita di uomini e donne, soprattutto in relazione alle possibilità di gestire l'impegno lavorativo esterno a quello di cura della famiglia.

La stessa immagine delle relazioni familiari, fondata su elementi ben precisi di ciò che sono i rapporti tra uomini e donne, è messa in discussione: la possibilità sempre più diffusa di viaggiare e, soprattutto, l'incontro con persone che provengono da paesi stranieri per via delle migrazioni, mette a stretto contatto culture diverse e, di conseguenza, diversi modi di definire i rapporti tra uomini e donne, le immagini e le caratteristiche che costituiscono il concetto di maschilità e di femminilità, influenzando dunque sulle *relazioni emotive e sessuali*.

Tutto ciò assume significatività in relazione alla *rappresentazione simbolica del genere*: si vive in un'epoca dove le immagini della maschilità e della femminilità ideali circolano senza sosta e quasi senza confini attraverso i media globali; è altresì un'epoca dove le differenti ideologie di genere si mescolano tra di loro, dando luogo a inedite forme.

La riflessione sui rapporti di genere, e sulle iniquità che ancora oggi si riscontrano oltre che *tra* i generi anche *nei* generi, deve così individuare le istituzioni tipiche della globalità quale spazio nel quale tali rapporti prendono concretezza: le imprese transnazionali e multinazionali, i mercati globali, la dimensione internazionale dello stato, dei *media*, dei mercati. È in questi spazi che emergono i primi lineamenti di un “ordine di genere globale”, certamente non coeso ed omogeneo ma che, tuttavia, ha già un ruolo di importanza crescente nelle vite di ciascuno. Pur in considerazione del fatto che i dati a disposizione sul scala mondiale non siano chiari e precisi, si può certo affermare come tale ordine mondiale sia caratterizzato dalla presenza di grandi ingiustizie. Ciò vale certamente anche per quanto riguarda le differenze nelle situazioni vissute dalle donne e dagli uomini. In particolare, l’ingiustizia nei confronti delle donne riguarda le disuguaglianze materiali e allo sfruttamento, l’istruzione e l’accesso alla cultura, il piano del potere istituzionale, il riconoscimento sociale relativo alle occupazioni svolte.

Al tempo stesso, seppure il peso della disuguaglianza e della violenza gravi su moltissime donne, osserva Touraine come queste siano nondimeno portatrici di un nuovo modello culturale. Il mondo attuale è caratterizzato dall’ambivalenza piuttosto che dalla bipolarità, una condizione quest’ultima che ha caratterizzato particolarmente il XX secolo. Gli uomini, come attori dominanti del secondo modello, hanno instaurato un sistema di pensiero e di azione che impone costantemente la necessità di effettuare scelte (per citare un solo esempio, tra natura e cultura), e che per queste caratteristiche rende impossibile la conoscenza degli individui, “raramente tutti d’un pezzo”.

Le trasformazioni di tipo culturale che investono tutti gli ambiti del mondo attuale convergono verso la formazione di una cultura caratterizzata dalla centralità del ruolo delle donne, così come il ruolo centrale degli uomini ha plasmato la cultura europea classica. Non si tratta di una “femminilizzazione della società”, che sarebbe fondata sull’idea, giudicata falsa e pericolosa, secondo la quale le donne (e gli uomini) sarebbero dotate di caratteristiche permanenti e generali

Secondo l’Autore, le donne affermano la loro superiorità nella nuovo assetto sociale in base alla loro complessità, alla loro capacità di perseguire diversi obiettivi allo stesso tempo, di pensare e agire nei termini dell’ambivalenza, ossia quelli che consentono di *combinare* piuttosto che obbligare a scegliere. Seppure gli uomini detengano ancora oggi la maggior parte del potere e ovunque siano visibili i segni dell’autorità maschile e della sottomissione delle donne, queste ultime posseggono il senso (*meaning*) delle situazioni vissute e le capacità necessarie per esprimerlo: (Touraine, 2008).

## CAPITOLO 3 – L’ORIENTAMENTO DEGLI ADULTI: IL RUOLO DEL GENERE.

### 3.1 Introduzione

L’orientamento degli adulti costituisce uno spazio significativo per la collocazione delle problematiche relative agli stereotipi di genere nelle scelte delle persone: sono proprio queste ultime uno degli oggetti attorno ai quali ruotano da decenni le riflessioni teoriche e le pratiche di orientamento, più recentemente in relazione agli adulti.

Sangiorgi osserva come possa apparire una domanda “retorica” chiedersi che cosa sia l’orientamento, vista la sua ampia e crescente diffusione in tutti i programmi e le azioni di istruzione e formazione, di supporto alle transizioni lavorative, nei processi di sviluppo personale: tuttavia ancora oggi è avvertita la necessità di uno “sforzo definitorio”, in particolare rivolto all’individuazione degli elementi di professionalità degli orientatori e delle orientatrici, nonché degli standard di qualità dei servizi (Sangiorgi, 2005).

È opportuno partire dalla considerazione delle valenze semantiche che caratterizzano lo stesso termine *orientamento*: con esso si intende talvolta il processo che le persone – anche spontaneamente – mettono in atto per gestire la loro esperienza formativa e lavorativa, talvolta l’azione professionale realizzata da esperti professionisti per supportare la capacità delle persone di realizzare questa gestione (Pombeni, 1996).

Questa ambivalenza ha pesato sulla definizione teorica e sulle pratiche: si consideri il verbo al quale il termine viene connesso, nella sua forma attiva *orientare* e in quella riflessiva *orientarsi*: “la diatesi del verbo [...] acquisisce una centralità fondamentale che informa di sé il quadro teorico di riferimento ed influenza, caratterizzandole, le procedure operative” (Di Fabio, 1998, p. 7).

L’orientamento è dunque caratterizzato da una marcata polisemicità che, come osserva Jean Guichard, rinvia a fenomeni differenti (Guichard, 2007):

- la suddivisione dei giovani nei diversi canali formativi o di apprendimento di un dispositivo di formazione (in inglese si parla di *students selection*, *students distribution*, di *streaming* o di *tracking*);
- l’insieme di attività e di processi riflessivi dell’individuo che gli consentono di impegnarsi in un percorso formativo o in un’attività professionale e, in modo più generale, di “trovare la propria strada” e di “prendere in mano” la direzione della propria esistenza (*choosing a vocation*, *career decision making*, *personal and career development*, *life designing*);

- dispositivi e alcune attività (professionali) di aiuto agli individui tendenti a permettere loro di far fronte nella maniera migliore possibile ai compiti richiesti per orientarsi (*vocational guidance, school and career counseling, career education*).

L'insieme di questi elementi costituisce il quadro di riferimento rispetto al quale si articolano le attuali riflessioni e le pratiche di orientamento, in particolare degli adulti: la loro evoluzione storica è legata non solo ad una attenta e per certi versi autonoma produzione pedagogica, bensì anche alle forti trasformazioni che negli ultimi quattro decenni hanno ridefinito, rivoluzionandola, l'organizzazione dei sistemi sociali ed economici, del lavoro, dei comportamenti e delle identità soggettive.

### **3.2 L'evoluzione storica del concetto e delle pratiche di orientamento**

Le modalità con le quali il concetto e le azioni di orientamento evolvono storicamente sono legate

I diversi passaggi con i quali sono stati progressivamente rielaborati i fondamenti teorico-operativi dell'orientamento si collocano nel confronto con i processi di trasformazione e sviluppo della società umana: il progressivo e talvolta improvviso aumento della complessità del vivere sociale ha generato nuove esigenze e nuovi interrogativi, i quali hanno di volta in volta arricchito il raggio di azione dell'orientamento.

#### *3.2.1 Le fasi storiche*

Nelle società agricole e pre-industriali il problema di un'azione professionale specifica di orientamento non si poneva. Non vi erano particolari tensioni nell'individuazione della destinazione scolastica o lavorativa dei giovani: la famiglia aveva il ruolo di prima agenzia orientativa, oltre che formativa; nello svolgimento delle funzioni connesse a questi ruoli molto rilevante era il condizionamento economico, per il quale il giovane veniva indirizzato verso le possibilità più accessibili, piuttosto che a lui congeniali (Villani, 2001).

La famiglia, prima dell'avvento dell'industrializzazione, costituisce dunque il principale agente di orientamento: ad essa spetta il compito di tramandare il lavoro da una generazione all'altra, fornendo ai giovani le competenze necessarie per il suo svolgimento; in questo tipo di struttura economica non si pongono i problemi della scelta lavorativa e della formazione professionale, poiché la famiglia è sia datrice di

lavoro che sede di formazione: l'orientamento, fino al XIX secolo, si costituisce come pratica spontanea che si svolge nell'ambito familiare.

È con l'avvento della società industriale che viene a modificarsi la staticità di questa condizione, in conseguenza della profondità e della rapidità dei cambiamenti sociali, dello sviluppo del sapere, delle evoluzioni tecnologiche. Tutto ciò si manifesta sullo sfondo dei processi di democratizzazione che investono i sistemi sociali e, in particolare, quelli educativi.

La famiglia non è più in grado di assolvere ai compiti propri della "funzione orientativa globale" precedentemente svolta. L'idea di orientamento inizia così ad emergere in relazione:

- all'aumento delle possibilità di scelta che si pongono alla persona, senza che ciò escluda la permanenza di meccanismi di controllo e contenimento della mobilità sociale;
- alla crescente esigenza dell'industria di avere manodopera qualificata, professionalmente preparata e adeguata alle nuove esigenze dell'organizzazione della produzione.

L'organizzazione del lavoro, in particolare, è caratterizzata da un complesso intreccio di ruoli e mansioni e da una sempre crescente diversificazione delle professionalità: la progressiva crescita della complessità e dell'articolazione della realtà lavorativa produce nuovi e sempre più rilevanti bisogni orientativi; a questi è necessario rispondere attraverso l'istituzione di apposite strutture, in grado di svolgere questi compiti in relazione alle esigenze della persona e della società. È nella società industriale, dunque, che si può parlare di orientamento come pratica professionale (Pombeni, 1996).

L'orientamento non è più affrontato internamente al sistema produttivo familiare: da privato, diviene un problema che riguarda la collettività, rendendo necessari presupposti e metodi maggiormente razionali e definiti (Di Fabio, 1998).

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: in essi, infatti, più marcatamente si manifestano le caratteristiche e le problematiche tipiche delle società industriali.

Nei primi decenni del XX secolo le azioni di orientamento sono fondamentalmente mirate a sostenere l'industria nel suo obiettivo di ottenere sempre maggiori profitti, attraverso un investimento il più possibile razionale e produttivo della forza lavoro: piuttosto che permettere all'individuo di realizzarsi attraverso il lavoro, l'obiettivo è quello di collocare "l'uomo giusto al posto giusto" (Lawe, 1963).

Si tratta dell'approccio *psico-diagnostics*, centrato sulla nozione di attitudine: esso viene messo in crisi dalla crescita della consapevolezza del fatto che un più elevato

grado di interesse per lo specifico lavoro produce una migliore prestazione lavorativa della persona. Negli anni Trenta, con il passaggio alla fase *caratterologico-affettiva* centrata sugli interessi, si assiste all'affermarsi di una diversa concezione del lavoro: esso è considerato come fonte di soddisfazione per la persona, rispetto ai suoi bisogni più profondi; acquisiscono primaria importanza il vissuto del soggetto, il suo passato e le sue motivazioni inconsce; questi elementi rendono privilegiate metodologie d'indagine quali il colloquio clinico ed i test proiettivi; all'orientamento viene affidato il compito di scegliere fra le varie professioni quella che maggiormente si mostra in grado di soddisfare i bisogni delle diverse persone (Pombeni, 1996; Scarpellini, Strologo, 1976).

Negli anni Cinquanta si assiste all'affermarsi di una concezione del lavoro nella quale questo è considerato fonte di soddisfazione per l'individuo, rispetto ai suoi bisogni profondi. Un contributo fondamentale è quello di Agostino Gemelli: promotore dell'orientamento in Italia e fondatore del primo laboratorio di psicofisiologia per la selezione dell'esercito, nei suoi studi sulla personalità e sulle applicazioni della psicologia alla selezione industriale sostiene che nell'orientamento si debbano prendere in considerazione, quali elementi determinanti, le *inclinazioni* piuttosto che gli interessi: esse costituiscono l'espressione dei bisogni profondi della personalità umana e non vi può essere riuscita professionale se il lavoro svolto non è in grado di assecondarle ossia di soddisfare i bisogni che le esprimono.

La fase *clinico-dinamica* (tra il 1945 e il 1960 circa) ha il suo principale riferimento scientifico nella psicanalisi. Il contributo dell'approccio clinico all'orientamento è da considerarsi comunque determinante: nel quadro del processo di orientamento, si è posta l'enfasi sul ruolo dell'uomo e dei suoi bisogni; la scelta professionale comprende diverse opzioni, e la persona si orienta verso l'opzione che sembra in grado di soddisfare le sue inclinazioni. All'impostazione clinica, tuttavia, vengono mosse accese critiche dalla sociologia e dagli studi pedagogici: nel primo caso, si sottolinea come non venga considerato il ruolo che l'ambiente, nei suoi aspetti economici e sociali, ha sulla persona, sui suoi interessi e dunque sulle sue scelte; nel secondo, si sottolinea l'importanza di definire l'orientamento come un'azione educativa (Pombeni, 1996; Scarpellini, Strologo, 1976).

Le critiche riguardano il ruolo dominante (se non esclusivo) che la psicologia, fino ad allora, riveste nell'orientamento. Naville apre la strada a queste, sottolineando il ruolo cruciale svolto dai fattori socio-economici nella determinazione delle carriere lavorative dei singoli individui. Il sociologo francese sostiene che siano soprattutto i fattori economici e l'ambiente sociale ad influenzare le persone ed i loro atteggiamenti; nello specifico, è la divisione del lavoro a costituire la struttura nella quale si sviluppano le carriere lavorative. Il concetto di *attitudini* viene giudicato scientificamente poco attendibile; quelle che la psicologia definisce attitudini considerandole componenti



*innate* della personalità dei soggetti non sono altro, secondo l'Autore, che caratteristiche *acquisite* dalla persona nella propria esperienza sociale. Il rischio per l'operatore di orientamento è di sostenere, con strumentazioni scientifiche, una politica di discriminazione sociale (Naville, 1945).

I contributi di Naville presentano elementi di grande attualità: egli propone di considerare l'orientamento e la formazione in una unitarietà processuale e suggerisce di inserire tale processo in un piano di programmazione a livello nazionale, così da rivolgere gli interventi alla collettività con un'azione *continua*, oltre la logica limitata del consiglio da dare al soggetto solo in determinate situazioni congiunturali. Sul piano operativo questo implica l'esigenza di costituire un servizio pubblico in cui operano professionisti con *competenze diversificate*, non esclusivamente psicologiche (Pombeni, 1996).

Sullo stesso piano muovono le critiche provenienti dall'ambito pedagogico: in particolare, il francese Leon evidenzia come le scelte relative ai percorsi formativi e lavorativi siano solo apparentemente legate esclusivamente a variabili soggettive: queste si articolano nel quadro definito da molteplici fattori sociali, ambientali e familiari (Leon, 1957).

In questi anni, si ha dunque una prima definizione dei riferimenti che saranno fondamentali per l'approccio contemporaneo all'orientamento.

Essi vengono maggiormente articolati e sviluppati, sul piano teorico e metodologico, nella fase *maturativo-personale*, che caratterizza gli anni Sessanta: la dimensione di staticità dell'orientamento viene gradualmente sostituita con quella di dinamicità; al centro dell'intervento orientativo si trova la persona, con l'insieme dei suoi bisogni e delle sue aspirazioni; le richieste e le esigenze della società sono considerate in funzione di queste ultime, poiché la persona rappresenta il valore primario ed essenziale di cui tenere conto nella definizione e nella realizzazione dei diversi interventi orientativi (Viglietti, 1984).

I principali riferimenti teorici di questa fase si collocano principalmente negli studi sulla scelta occupazionale dell'economista Eli Ginzberg (1951) e nella teoria dello sviluppo vocazionale elaborata da Donald Super (1957). In particolare, per Super il *sé* è da considerarsi come principio informatore della carriera professionale, la quale comprende l'insieme delle esperienze della persona, mentre i contributi precedenti collocano nell'adolescenza la fase cruciale ed esclusiva della scelta professionale (Pombeni, 1996). Il modello di Super viene dallo stesso Autore integrato negli anni successivi: egli utilizza il concetto di *transizione* per definire la riorganizzazione psicologica che il soggetto affronta sul piano individuale nel fronteggiare gli eventi critici propri della sua carriera lavorativa (Super, 1985).

La teoria dello spazio e del corso di vita di Super (*life-span life-space approach to career*) delinea un modello nel quale le persone, rispetto alla loro carriera lavorativa,

affrontano successivamente diversi *stadi vitali*: la crescita, l'esplorazione, la stabilizzazione, il mantenimento, il declino.

Se pure gli elementi sui quali si fonda questo modello siano non più adeguati alla situazione che caratterizza le attuali esperienze formative e lavorative (Super, Savisacks, Super, 1994; Guichard, Huteau, 2003), esso introduce la considerazione della fase di vita adulta nel quadro dell'orientamento: i giovani non sono più gli unici interlocutori delle pratiche orientative, le quali diventano un supporto per tutte le persone impegnate nelle diverse transizioni che riguardano la loro esperienza formativa e lavorativa.

L'orientamento si caratterizza sempre più come sostegno alle persone che si confrontano con i momenti di transizione, mettendo a loro disposizione metodologie piuttosto che risposte, e promovendo l'acquisizione di competenze necessarie al raggiungimento della *maturità orientativa*, descritta da Giugni come capacità di saper decidere in modo autonomo e responsabile di fronte a situazioni nelle quali si hanno più possibilità (affrontando il rischio della scelta), di scoprire le stesse alternative e di inserirsi nella vita sociale e produttiva e, se necessario, di rivedere le stesse scelte compiute (Giugni, 1987).

I sistemi economici e sociali, negli anni Settanta e Ottanta, sono caratterizzati dalle esperienze di transizione, per le quali è necessario che le persone posseggano la capacità di realizzare scelte che presuppongano una "circularità ricorrente" fra esperienze formative e lavorative. Tutto ciò rende inefficace la proposta di interventi di orientamento occasionali o congiunturali, legati ad eventi ed esigenze puntuali: è necessario che l'orientamento si ponga come "processo continuo" e "supporto strategico" per la persona che vive le diverse e ricorrenti transizioni; perde di conseguenza significato la separazione, normativa ed operativa, fra orientamento scolastico e professionale (Pombeni, 1996).

### 3.2.2 *L'orientamento e il ruolo dell'apprendimento*

Gli elementi che caratterizzano il panorama socio-lavorativo comportano un'attribuzione di importanza ai processi di orientamento senza precedenti. In particolare, la formazione scolastica diviene fondamentale nel fornire alle persone gli strumenti necessari per continuare ad apprendere, in un quadro caratterizzato dall'incertezza, dalle trasformazioni, da una elevata complessità, dunque da un disorientamento generale: è necessario acquisire una strumentazione cognitiva e affettivo-emozionale necessaria a garantire processi di auto-apprendimento e auto-orientamento continui (Domenici, 2003).

La categoria concettuale dell'apprendimento permanente, quale strategia per la formazione e lo sviluppo durante tutto il corso di vita delle persone, assume una inedita evidenza: l'assunzione della metafora della "società della conoscenza" e del relativo

paradigma dell'apprendimento permanente conduce a considerare la formazione come l'insieme dei processi per la promozione, il sostegno e la facilitazione dell'apprendimento.

È opportuno riflettere a proposito delle dimensioni che caratterizzano il rapporto tra lo *sviluppo della democrazia* e il ruolo e le funzioni dell'*istruzione e della formazione*, nella vita delle persone e della società. La prospettiva della "società conoscitiva" diviene un riferimento necessario, costitutivo e strutturale, per un ordine sociale e politico fondato sulla democrazia: più che una metafora o una prefigurazione del futuro, essa si costituisce come condizione necessaria per l'esercizio dei diritti di cittadinanza e, prioritariamente, del diritto all'educazione quale "possibilità di raggiungere un livello di conoscenza, di competenza, di abilità, in una parola, di *formazione*, che metta donne e uomini in condizione di essere cittadini della società in cui vivono. Lo sviluppo della democrazia, infatti potrà essere promosso a partire dal fatto che il maggior numero possibile di individui non siano pregiudizialmente *definiti ed esclusi* dall'aver o non avere attraversato i percorsi scolastici istituzionali, o comunque dal possedere o meno gli *alfabeti* di cittadinanza". La riflessione sulla società conoscitiva è collocata in una prospettiva che la considera come "*condizione di crescita democratica*: viene assunto come valore fondamentale (*core value*) di ogni società il fatto che *l'apprendimento è un diritto e non un privilegio riservato a pochi*, il cui esercizio è *necessario* allo sviluppo delle società stesse, per la loro natura intrinsecamente fondata sul potere dell'informazione e della *conoscenza*". Questa prospettiva implica "da un lato molti dubbi sul fatto che tale funzione possa essere assolta dalla forze del mercato e, dall'altro, indica la necessità di uno spostamento radicale delle tradizionali concezioni degli interventi istituzionali, statali e pubblici, verso il sostegno di una concezione più individualizzata della formazione, intesa anche come investimento personale, su cui reinventare la nuova funzione degli Stati e delle istituzioni stesse" (Alberici, 2002, pp. 31-32)

Gli elementi che definiscono queste riflessioni hanno una fondante rilevanza per l'orientamento, in particolare degli adulti: esso è considerato come un processo educativo, di apprendimento e di cambiamento, attraverso l'esercizio della propria libertà, la valorizzazione di sé, la ricerca di senso e significato esistenziale. L'orientamento si costituisce come relazione d'aiuto a beneficio di una persona che si confronta con le possibilità di emancipazione professionale ed esistenziale, attraverso un graduale processo di educazione alla scelta (Callini, 1997).

La definizione di orientamento formulata come sintesi del Seminario UNESCO tenutosi a Bratislava nel 1970 segna il passaggio a tale concezione del concetto e delle pratiche orientative:

Nella prospettiva del rapido cambiamento delle strutture tecniche e sociali e nel contesto di una Educazione Permanente collegata con il massiccio sviluppo dei

mezzi di comunicazione di massa e del migliore impiego delle risorse disponibili, orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della sua persona.

La letteratura conferma oggi l'esistenza di un consenso unanime sulle finalità generali delle pratiche di orientamento: come evidenziano Guichard e Huteau, il cuore di tale dispositivo è lo *sviluppo personale e sociale dell'individuo* e la sua capacità di far fronte alle transizioni che connotano l'evoluzione della propria storia formativa e lavorativa (Guichard, Huteau, 2003); nello specifico, un'accezione dell'orientamento quale "tentativo di governo autonomo" per la gestione dei più importanti momenti della propria esperienza, le azioni orientative devono essere finalizzate alla promozione di "competenze orientative" in grado di aumentarne l'efficacia (Pombeni, 2002; Pombeni, Guglielmi, 2000).

Il processo di orientamento si caratterizza per una complessità che comporta la definizione di strategie centrate sulla persona e definite da alcuni specifici obiettivi (Sangiorgi, 2005):

- la facilitazione dell'acquisizione di maggior consapevolezza da parte della persona in relazione alle sue capacità e ai suoi limiti, rinforzando un atteggiamento positivo e attivo per la costruzione di un progetto di crescita;
- l'identificazione delle motivazioni personali per il raggiungimento di obiettivi che siano precisi, perseguibili, realistici;
- la facilitazione per le decisioni che riguardino i percorsi formativi e/o lavorativi necessari per il raggiungimento degli obiettivi individuati;
- il supporto e la facilitazione per l'incontro con il mercato del lavoro, attraverso opportunità di tipo informativo e formativo.

Il contesto nel quale si collocano il processo e gli obiettivi della scelta ha un importante ruolo nella definizione delle caratteristiche dello stesso processo e della relazione tra la persona e l'operatore. Questo non significa, tuttavia, che l'orientamento si ponga come mero strumento di riproduzione sociale o fattore di regolazione socio-economica: l'ambiente è oggetto di possibili cambiamenti, e proprio questi generano la necessità e la possibilità di un costante ri-orientamento (Alberici, 2006a).

### 3.2.3 *L'orientamento come fattore strategico per la democrazia*

Le attuali società avanzate attribuiscono all'orientamento una importanza strategica, per migliorare l'efficienza nell'utilizzo delle risorse umane ma soprattutto per consentire una maggiore equità sociale nelle opportunità formative, professionali e di lavoro.

Le organizzazioni e gli organismi internazionali, quali la Commissione Europea, l'OECD-OCDE, l'UNESCO hanno da tempo avviato una riflessione sulle modalità di attuazione dell'orientamento: esso è diventato uno strumento trasversale alle politiche della formazione e del lavoro.

Le linee guida europee in materia sono caratterizzate dall'interconnessione tra le aree dell'orientamento, della formazione, dell'istruzione e delle politiche del lavoro. Uno degli elementi basilari di tali indirizzi è costituito dal superamento della distinzione tra orientamento personale, scolastico e professionale.

Il senso della trasformazione generale del processo orientativo è ben reso nel passaggio dalla tradizionale figura professionale dell'orientatore (peraltro estremamente diversificata quanto a professionalità di base e competenze professionali specifiche) a quella di *mediatore per l'orientamento*, dove per *mediazione* si intenda una pratica strategica che interviene nei momenti e nei luoghi complessi, valorizzando le capacità decisionali di soggetti protagonisti ai fini della risoluzione di un problema, potendo fare affidamento su una rete sociale affidabile: un laboratorio permanente di educazione sociale, in ultima analisi alla cittadinanza attiva.

Nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione* permanente vengono individuate le caratteristiche di questa figura (Commissione Europea, 2001):

“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. Le fonti di informazione e gli strumenti diagnostici basati sulle telecomunicazioni e su Internet aprono nuovi orizzonti, che migliorano la gamma e la qualità dei servizi di orientamento. Essi possono arricchire e rafforzare il ruolo dell'operatore, ma non possono sostituirlo, senza contare che le nuove tecnologie creano a loro volta nuovi potenziali problemi. Ad esempio gli specialisti dell'orientamento dovranno acquisire un livello elevato di competenze nella gestione e nell'analisi dell'informazione. 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. La globalizzazione delle prestazioni di formazione renderà inoltre necessari dei chiarimenti sulla qualità dell'offerta”.

Il *Memorandum* rappresenta una cornice programmatica nella quale l'attenzione alle questioni proprie dell'orientamento è ampia, e nella quale l'intreccio con gli elementi relativi all'apprendimento, alle competenze, alla valutazione e all'innovazione è significativa.

Le indicazioni del documento mirano alla promozione della cittadinanza attiva, della realizzazione della persona, dello sviluppo delle capacità di inserimento professionale e del miglioramento di quelle relative all'inserimento sociale. I suoi "messaggi chiave" riguardano:

1. Nuove competenze di base per tutti
2. Maggiori investimenti nelle risorse umane
3. Innovazione nelle tecniche di insegnamento e apprendimento
4. Valutazione dei risultati dell'apprendimento
5. Ripensare l'orientamento
6. Un apprendimento sempre più vicino a casa

Nel quinto messaggio le indicazioni descrivono un orientamento che, nella sua ridefinizione, si costituisca secondo le seguenti caratteristiche:

- accessibile a tutti;
- qualitativamente valido;
- fortemente interconnesso con tutte le aree della vita sociale;
- centrato sulla domanda più che sull'offerta;
- inserito in reti funzionali comprendenti servizi di vario tipo ed iniziative di orientamento formale e non formale;
- soggetto a monitoraggio continuo che ne accompagni le varie fasi: progettazione, gestione, analisi degli esiti.

La necessità, espressa nel Memorandum, di far sì che tutti i cittadini posseggano e sviluppino competenze sociali quali la fiducia in sé stessi, l'autodeterminazione e la capacità di assumere dei rischi, rinforza ed estende i tradizionali obiettivi dell'orientamento. La descrizione del sistema e delle pratiche di orientamento prevede:

- la disponibilità lungo tutto l'arco della vita, fondata sulla diversificazione delle modalità di intervento in relazione al target e al singolo soggetto;
- la centratura sulla persona;
- la promozione di capacità auto-orientative;
- il sostegno nelle fasi di transizione della vita individuale;
- la massima accessibilità ai servizi di orientamento per tutti i cittadini;
- l'unificazione dei sistemi di orientamento scolastico, professionale e personale;
- il riconoscimento dell'orientamento non formale;

- il collegamento in rete dei servizi formali e non formali di orientamento e di tutti i servizi compatibili;
- l’attenzione alla dimensione europea;
- la nuova professionalità del mediatore di orientamento;
- il monitoraggio e la valutazione degli interventi di orientamento.

Si tratta dunque di definire l’orientamento secondo dimensioni che tengano conto della varietà delle caratteristiche degli Stati membri, le quali definiscono lo spazio nel quale si articola la formazione e si svolge la professione di ciascuna donna e ciascun uomo. La stessa mobilità rappresenta uno dei principali strumenti per la costruzione della cittadinanza europea e del senso di appartenenza dei soggetti.

La relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull’attuazione della strategia di Lisbona identifica l’orientamento come una delle “azioni chiave” per la creazione di quadri di apprendimento “aperti”, “attraenti” e “accessibili”, che sostengano l’apprendimento a tutte le età e in diversi ambiti e consentano ai cittadini di gestire il proprio apprendimento e il proprio lavoro, in particolare facilitandone l’accesso e l’avanzamento attraverso varie occasioni di apprendimento e vari percorsi professionali (Consiglio e Commissione Europea, 2004).

Sono questi gli elementi che rendono necessaria la maturazione del sistema di orientamento secondo le prospettive indicate dal Consiglio dell’Unione Europea nel *Progetto di risoluzione sul rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l’arco della vita in Europa* (Consiglio dell’Unione Europea, 2004).

Nel documento si afferma come un orientamento “efficace” debba svolgere un ruolo chiave nella promozione dell’inclusione sociale, dell’uguaglianza sociale, della parità di genere e della cittadinanza attiva, incoraggiando e sostenendo la partecipazione di ciascuna e ciascuno all’istruzione e alla formazione e la loro scelta di professioni realistiche e valide. Viene espressa la consapevolezza del fatto che l’orientamento contribuisca:

- al miglioramento dell’efficienza degli investimenti nell’istruzione e nella formazione professionale, nell’apprendimento permanente e nello sviluppo del capitale umano e della forza lavoro;
- alla realizzazione degli obiettivi dell’Unione Europea in materia di sviluppo economico, efficienza del mercato del lavoro e mobilità professionale e geografica.

È necessario lo sviluppo di servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita. Essi devono mettere in grado le persone di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative transizioni. L’orientamento lungo tutto l’arco della vita è dunque considerato quale

componente chiave delle strategie dell'istruzione, della formazione e dell'occupabilità, ponendosi come tema trasversale per l'elaborazione e l'attuazione di strategie di apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2004).



### 3.3 Orientare ed orientarsi: gli adulti, le transizioni, le competenze

#### 3.3.1 Introduzione

L'orientare e l'orientarsi, nella società attuale, rappresentano operazioni intellettuali e comportamentali tanto complesse e di difficile gestione quanto indispensabili: le persone si confrontano con una complicata rete di conoscenze e relazioni, richieste da un contesto socio-culturale radicalmente diverso rispetto al passato; in particolare si assiste alla rottura del modello del percorso di vita valido fino a qualche decennio fa, scandito dalla regolarità dei compiti evolutivi e sociali.

Si tratta di definire una prospettiva che leghi significativamente gli elementi propri dell'apprendimento, della riflessione e dell'esperienza, collocandoli nel quadro delle dinamiche proprie delle scelte e dell'orientamento di uomini e donne: è necessario un lavoro di costante riflessività e apprendimento per affrontare la complessità del vivere quotidiano, il rischio e la velocità dei cambiamenti, la pluralità dei ruoli e la molteplicità delle transizioni di cui sono protagonisti donne e uomini; l'imparare sempre è necessario per orientarsi e scegliere i propri percorsi, usare le informazioni e sviluppare le competenze necessarie per i diversi contesti nei quali agiscono le persone nelle diverse stagioni della loro vita (Alberici, 2002).

I cambiamenti avvenuti nel tradizionale ciclo definito da passaggi consecutivi, dalla formazione all'occupazione fino al pensionamento, hanno rivoluzionato qualsiasi consuetudine: le molteplici interconnessioni sociali, culturali ed economiche, considerate nel vissuto della soggettività di ciascuno (in particolare in quella degli adulti), rendono necessario lo sviluppo di competenze "auto-orientative di base", che sostengano e facilitino le persone nella realizzazione delle loro scelte formative e lavorative, nello sviluppo delle capacità di gestione e controllo della loro esperienza lavorativa e della loro carriera, nell'individuazione di nuovi percorsi lavorativi, nel confronto con le transizioni. Si tratta di elementi che definiscono un nuovo codice comunicativo e relazionale, oggetto di possibile insegnamento e apprendimento, che deve divenire una parte integrante dell'insieme di conoscenze dell'individuo (ISFOL, 2002).

In considerazione di questi elementi, è possibile affermare come le attività di orientamento non possano limitarsi a proporre interventi brevi e sporadici, realizzati *in extremis* e "genericamente orientanti", nei quali vengano fornite informazioni e realizzate pratiche standardizzate, mentre sono invece necessari interventi di tipo specialistico e che abbiano una certa durata. La varietà degli interventi di orientamento individuati negli studi del settore è indicativa della necessità di diversificare le pratiche

per renderle il più possibile aderenti alla molteplicità dei bisogni presentati dalle singole persone: ciò indica la necessità per l'orientamento di considerare un insieme di figure professionali diversificate in termini di competenze specifiche, quali psicologi con varie specializzazioni, psicometrismi, consiglieri di orientamento, formatori, esperti di organizzazioni, economisti, sociologi (Serreri, 2002).

All'interno di questa diversificazione, si colloca l'attenzione verso gli adulti nel quadro delle pratiche di orientamento: le esperienze adulte attuali rendono necessaria la definizione di percorsi, modelli e strumenti specificamente volti a sostenere le donne e gli uomini nel confronto con le scelte e le transizioni del proprio percorso formativo e professionale, dunque personale.

È opportuno esaminare brevemente le caratteristiche degli adulti in relazione agli aspetti che riguardano le possibilità – e le necessità – di apprendimento e cambiamento: si tratta di aspetti che, come si è detto nei capitoli precedenti, rivestono una importanza fondamentale per un possibile lavoro sugli stereotipi di genere, dal punto di vista della definizione dei percorsi di orientamento che da quello dell'esperienza che le persone, donne e uomini, hanno di questi.

### 3.3.2 *Gli adulti tra apprendimento, competenze e apprendimento*

La definizione di adulto ha oscillato per lungo tempo tra due poli: da un lato si definiva adulto l'individuo che veniva riconosciuto tale dalla società in cui viveva, dall'altro l'essere adulto veniva identificato con il raggiungimento di una specifica fase dello sviluppo intellettuale, affettivo e relazionale. Le ricerche che dalla seconda metà del XIX secolo in poi hanno preso in considerazione le caratteristiche dell'età adulta, nelle quali l'adulto è stato considerato in termini di rappresentazione sia sociale che individuale, hanno evidenziato la complessità e l'impossibilità dell'impresa di definire una identità adulta. Si può parlare infatti di tante identità adulte quante sono state le formulazioni elaborate dalle diverse culture, relativamente al loro bisogno di individuare una età adulta (Demetrio, 1990). La stessa dimensione del linguaggio, nell'assenza di parole semplici e chiare per definire l'età adulta, è esplicativa della difficoltà di definizione di quella che oltretutto è la parte normalmente più lunga della vita (Demetrio, 1995)

In generale, diviene impossibile definire l'identità adulta assumendo quale sua caratteristica fondamentale la fine e dunque l'assenza del processo di crescita: a prescindere dalla condizione sociale, economica e culturale, la provenienza geografica o l'appartenenza religiosa, le donne e gli uomini che vivono il mondo attuale sono "soggetti in evoluzione, in cui la stessa dimensione biologica si *trasforma* sempre di più in *rapporto all'uso* e alla valorizzazione delle risorse materiali e umane, al *contesto*

*culturale* in cui gli individui vivono, piuttosto che alla semplice *variabile età*. Soggetti in evoluzione – comunque *mutanti* – in una realtà in cui le trasformazioni nelle condizioni di lavoro o non lavoro e nelle condizioni generali di vita, producono sempre più instabilità, cambiamento e transizioni” (Alberici, 2002, p. 78). La caratterizzazione della persona adulta quale soggetto “cresciuto” e “compiuto”, che ha segnato la storia e l’esperienza delle culture occidentali, perde di significato e scompare facendo posto ad una nuova immagine e ad un nuovo percorso di vita propri dell’adulto.

È necessario dunque considerare le peculiarità che distinguono l’esperienza adulta di apprendimento, anche al fine di rendere evidenti gli elementi che definiscono gli obiettivi, i modelli e le tecniche dell’orientamento degli adulti.

In primo luogo, sulla base della definizione data dall’UNESCO, è possibile affermare come l’adulto sia colui che viene considerato tale dalla società a cui appartiene, in riferimento allo sviluppo di determinate capacità ed al grado di assunzione e di interpretazione di determinati ruoli sociali (quali come l’autonomizzazione dalla famiglia d’origine, la genitorialità, il lavoro e la progettualità).

La vasta letteratura sull’argomento concorda sull’impossibilità di definizione dell’età adulta in termini di teorie dell’identità, mentre risulta possibile e funzionale darne una descrizione, culturalmente e socialmente situata, individuandone i principali caratteri attraverso quelli che si possono chiamare *processi di adultizzazione*: “non dunque l’adultità come stadio né epoca specifica della vita circoscritta in termini precisi in relazione ai dati anagrafici o ai compiti evolutivi e sociali temporalmente regolati. Essa si presenta piuttosto come un processo, un lavoro continuo di costruzione e di smontaggio o, com’è stata definita, un *patchwork*” (Alberici 2001a, p. 19)<sup>25</sup>.

La sola condizione che ci permetta di conoscere ed interpretare l’adultità è la pluridisciplinarietà: la ricerca sull’adultità si trova ad essere quindi un terreno di frontiera che tocca contemporaneamente più campi del territorio conoscitivo delle scienze umane; un territorio teoretico e prasseologico profondamente mutato negli ultimi anni per diverse ragioni storiche, sociali, culturali. Parallelamente sono mutati i paradigmi che descrivono le riflessioni e le pratiche dell’orientamento, in particolare degli adulti: esso è infatti un oggetto di studi ma anche un’esperienza concreta che fa capo e raggruppa in sé molti campi del sapere ed elementi di varie discipline scientifiche.

La considerazione della teoria andragogica di Malcom Knowles, oltre che contribuire all’individuazione delle caratteristiche proprie degli adulti (in particolare nei confronti delle esperienze di apprendimento), permette di mettere in luce alcuni elementi significativi nell’individuazione del valore educativo dell’orientamento degli adulti.

---

<sup>25</sup> La definizione di età adulta come *patchwork* è di Laura Balbo (Balbo, 1993).

Con il termine *andragogia* Knowles individua intende “il *corpo* crescente di conoscenze riguardanti i discenti adulti in modo parallelo e distinto rispetto al modello pedagogico dell’apprendimento infantile” (Knowles, 1996, p. 72)

Nel modello andragogico, l’obiettivo dell’apprendimento consiste nella progressiva acquisizione di autonomia da parte degli individui: ciò si rende possibile soltanto utilizzando la fondamentale risorsa dell’esperienza individuale.

Tale modello è articolato a partire da alcuni presupposti fondamentali, rispetto ai quali vengono descritte le specificità dell’apprendimento degli adulti. Essi riguardano:

- il *bisogno di sapere*: gli adulti presentano la necessità di conoscere il motivo per il quale devono apprendere una determinata cosa, prima di affrontare lo stesso percorso di apprendimento;
- il *concetto di sé del discente*: gli adulti posseggono un concetto di sé nel quale si considerano persone responsabili delle proprie vite, e per il quale sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati dalle altre persone come “esseri capaci di autodirezione”;
- il *ruolo dell’esperienza*: gli adulti affrontano le attività educative possedendo un’esperienza maggiore e qualitativamente diversa esperienza rispetto ai giovani;
- la *disponibilità ad apprendere*: gli adulti sono disponibili ad apprendere le cose di cui hanno bisogno, cose da sapere o che devono essere in grado di svolgere per affrontare in modo efficace le situazioni che gli si presentano nella vita reale;
- l’*orientamento nei confronti dell’apprendimento*: l’atteggiamento degli adulti è centrato, dunque, sulla vita, sui compiti e sui problemi che in essa si presentano; su questi elementi sono centrate le esperienze di apprendimento proposte nell’educazione degli adulti;
- la *motivazione ad apprendere*: in relazione a questo aspetto, mentre nel caso dei giovani risultano essere maggiormente significativi elementi estrinseci, nel caso degli adulti la motivazione scaturisce da aspetti intrinseci, quali ad esempio il desiderio di migliorare il livello della propria autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro.

Una valorizzazione degli aspetti legati all’esperienza, che diversificano questa sul piano individuale e situazionale, si rende necessaria per dare maggiore profondità alla dimensione e alle valenze del contesto di apprendimento, le quali appaiono relativamente sacrificate nel quadro della teoria andragogica. Le diverse esperienze producono nelle persone adulte delle trasformazioni: esse si manifestano anche nelle forme della resistenza alla crescita e all’apprendimento, facendo degli adulti soggetti privi di adeguati livelli di autonomia, di capacità di autorealizzazione, di fiducia in se stessi (Alberici, 2002).

L'esperienza, la motivazione e la progettualità sono gli elementi che permettono di evidenziare gli elementi distintivi dei processi di orientamento dei quali sono protagonisti le donne e gli uomini (Serreri, 2004):

- l'esperienza è da considerarsi quale risorsa, risultato e fonte dell'apprendimento lungo il corso della vita. Le attività di orientamento devono tenere conto di questa molteplicità di valenze: essa costituisce uno degli elementi più importanti in base ai quali le persone definiscono molte delle loro scelte più importanti, ed è dunque fondativa dell'identità; tuttavia, quando diviene *routine*, assuefazione ad alcuni comportamenti e rigidità rispetto ai cambiamenti e all'innovazione, diviene un freno per lo sviluppo del loro percorso; è necessario che le attività di orientamento degli adulti considerino attentamente questa duplice valenza;
- la motivazione costituisce un elemento misurabile in rapporto ai bisogni della persona, al grado di consapevolezza che questa ne ha e alle azioni che realizza per soddisfarli. La motivazione di tipo intrinseco è una caratteristica prevalente dell'età adulta, e si costituisce quale importante molla per il lavoro da svolgersi nei percorsi di orientamento degli adulti. Come altre caratteristiche profonde della persona, presenta ampie "zone d'ombra": molto spesso gli adulti non sono in grado di definire in modo chiaro le azioni da realizzare per il perseguimento dei propri obiettivi; i bisogni impliciti o non avvertiti come tali possono prevalere su quelli espliciti. La considerazione di queste dinamiche evidenzia una delle funzioni più importanti e delicate dell'orientamento, ossia quella di aiutare le persone a prendere coscienza dei loro bisogni formativi e professionali e ad individuare il modo per soddisfare questi;
- la capacità progettuale rappresenta, in primo luogo, uno dei risultati che possono scaturire dai due precedenti elementi; essa costituisce un'altra caratteristica tipica dell'adulto: nel periodo dell'adolescenza tendono a prevalere elementi di indeterminatezza, una mancanza di centratura sugli obiettivi che può comportare una certa incapacità nella scelta; con il raggiungimento della maturità, e dunque dell'età adulta, le persone si pongono obiettivi specifici, individuando le modalità, i mezzi e i tempi per raggiungerli, sviluppando un'attività progettuale che si definisce in base alle loro esperienze, alle loro motivazioni, a elementi quali il grado di istruzione, in generale alla loro maturità. Le dimensione progettuale, quale processo di chiarificazione sugli obiettivi personali e di carriera, rappresenta uno degli elementi fondamentali delle pratiche di orientamento degli adulti.

In generale, l'insieme delle tre dimensioni descritte rappresenta lo spazio nel quale si articolano le specificità dell'orientamento degli adulti. In relazione a queste diviene opportuna la definizione di un modello di orientamento formativo-biografico-progettuale, centrato sulle esigenze legate alle molteplici transizioni presenti nei percorsi di vita di donne e uomini (Alberici, 2006a). La conoscenza di questi elementi si

rende necessaria per il lavoro degli operatori e delle operatrici di orientamento degli adulti (Rodriguez, 2007).

### 3.3.3 *Le transizioni e le identità: la competenza strategica*

È possibile affermare come la questione e l'importanza dell'orientamento si pongano con forza poiché con la stessa forza e in modo improrogabile si pone il problema dell'identità nella società della globalizzazione, il quale sottolinea dinamiche ed elementi fondamentali per il paradigma delle transizioni: la costruzione di sé costituisce, secondo Guichard, la sfida fondamentale dell'orientamento nelle società moderne. Nelle società contemporanee, i problemi dell'orientamento trovano il loro senso fondamentale nell'obbligo rivolto a ciascuno di condurre una riflessione su di sé con l'intenzione di orientare la propria esistenza. (Guichard, 2007).

L'identità si costituisce quale fattore di definizione del sociale e, dunque, di quella società complessa nella quale le persone si trovano ad agire e a scegliere: è la società della *globalizzazione*, fenomeno che Zygmunt Bauman definisce radicale ed irreversibile; esso non solo ha coinvolto gli ordinamenti statali, la condizione lavorativa, i rapporti interstatali, ma anche le soggettività collettive, il rapporto tra l'io e l'altro, la vita quotidiana di tutti, donne e uomini (Bauman, 2001).

Bauman considera l'identità come un obiettivo, uno scopo, piuttosto che un fattore predefinito: l'identità si rivela unicamente come qualcosa da inventare, piuttosto che da scoprire, il traguardo di uno sforzo, un obiettivo.

Il sociologo afferma come con la globalizzazione siano cancellati tutti i punti di riferimento e le biografie diventino dei *puzzle* dalle soluzioni difficili e mutevoli. L'allegoria del puzzle è "parzialmente illuminante", poiché si tratta di *puzzles* difettosi per i quali mancano dei pezzi (senza sapere quanti) e per i quali non si ha a disposizione l'immagine da costruire: nella costruzione delle identità le persone hanno a disposizione tanti piccoli pezzi che sperano di poter "incastrare l'uno con l'altro" per ottenere un insieme dotato di senso, senza sapere se si hanno a disposizione tutti i pezzi necessari, se quelli scelti siano giusti, se sono stati messi al posto corretto e se servano a comporre l'immagine finale.

In sostanza, afferma Bauman, mentre la soluzione dei puzzle che si acquistano nei negozi è *orientata all'obiettivo*, nel caso dell'identità l'intera impresa è *orientata ai mezzi*: si realizzano esperimenti con ciò che si ha a disposizione, cercando di individuare i punti raggiungibili sulla base delle risorse che si hanno a disposizione o di quelle per le quali è opportuno impegnarsi nella loro acquisizione (Bauman, 2003).

È in questo panorama che si pone con forza ed urgenza il problema dell'*identità*, che come si è visto nel cap. 2 rappresenta un elemento fondamentale delle questioni legate al genere.

Il sentimento di identità è una condizione essenziale perché si possa parlare di orientamento; quest'ultimo è, infatti, finalizzato alla definizione di scelte e progetti, la quale può avvenire solo sulla base del riconoscimento dell'identità del soggetto sia da parte del consulente che del soggetto stesso. Inoltre, i processi di orientamento possono portare alla ri-definizione dell'identità stessa in termini di maggiore consapevolezza, di maturazione e di maggiore sentimento di *autoefficacia* (Bandura, 2000; Zimmerman, 1996).

Le recenti evoluzioni delle traiettorie professionali, il progressivo indebolimento delle strutture sociali di stabilizzazione delle relazioni interindividuali, il progressivo indebolimento dei "progetti futuri", un progressivo aumento del "caos" che definisce il ciclo del corso della vita personale e professionale: sono questi gli elementi che, secondo Guichard e Huteau, hanno trasformato l'oggetto delle teorie dell'orientamento, spostandolo verso l'analisi dei processi che caratterizzano le molteplici transizioni che le persone affrontano (Guichard, Huteau, 2003).

Secondo i due Autori francesi, l'approccio ai problemi dell'orientamento è determinato anche dagli interrogativi circa la nostra capacità di anticipare le prospettive e gli eventi: il futuro è incerto e instabile; le carriere professionali attuali, piuttosto che "crescite vocazionali", corrispondono ad un "caos" e sempre più raramente sono caratterizzate dalla continuità e da un effettivo sviluppo dal punto di vista professionale: lo sviluppo dell'impiego precario si manifesta, per un numero crescente di individui, con l'esperienza di dover vivere ciclicamente transizioni professionali le quali non corrispondono tuttavia ad un effettivo sviluppo di carriera; parallelamente si hanno sempre più frequenti e intensi cambiamenti che riguardano in modo specifico la vita personale (cambiamenti familiari, di residenza, ecc.). Questi diversi fenomeni di rottura costituiscono gli elementi propri delle cosiddette *transizioni* (Guichard, Huteau, 2003).

Esse divengono un paradigma dei calendari di vita contemporanei, piuttosto che semplicemente una loro fase: la dimensione *lifelong* dell'orientamento e dell'apprendimento si traduce in una dimensione strategica, che dunque non comprende semplicemente aspetti di tipo temporale, organizzativo e istituzionale. Si tratta di promuovere apprendimenti relativi all'esercizio di strategie di ricerca-azione, di supporto alla motivazione e alla costruzione dell'identità, di sostegno alla progettualità, all'*empowerment* e alla definizione di parametri ecologici e di qualità dei percorsi formativi, lavorativi e di vita (Alberici, 2006a).

La costruzione dei progetti personali e lavorativi di ciascuna persona avviene in un contesto più "aperto" rispetto al passato: si tratta di una caratteristica che, se offre un più ampio insieme di opportunità, include anche maggiori rischi, più alte probabilità di fallimenti, nonché la necessità di un lavoro di "adattamento" e "manutenzione" delle competenze necessarie per la realizzazione di tali progetti. Sono questi i motivi per i quali la categoria della transizione ha allargato il proprio campo di riferimento estendendolo oltre la fase della vita relativa al passaggio all'età adulta, per definire una

condizione permanente che segna la pluralità dei passaggi che riguardano la vita lavorativa. Gli stessi esiti dei percorsi sono largamente influenzati dai fatti che accadono nel corso di questi e non sono spiegabili attraverso la considerazione delle sole variabili classicamente usate nell'interpretazione del mercato del lavoro e dei passaggi dall'istruzione al lavoro (Franchi, 2005).

Essi presentano margini di indeterminatezza tali da rendere necessaria l'attenzione a due fattori che, in ultima analisi, si è visto essere fondamentali per la questione del ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte formative e lavorative delle persone: si tratta della libertà delle scelte e dell'esperienza che si compie nel percorso (Franchi, 2006).

Rodriguez (2007) individua tre tipologie di transizioni, tra quelle che più riguardano gli adulti:

- la transizione e alla realtà lavorativa: si tratta del passaggio dalla scuola o dall'università al lavoro; in questa fase l'utilità delle pratiche orientative risiede nell'esplicitazione delle caratteristiche distintive della scuola e quelle del lavoro, nel supporto all'analisi della coerenza tra gli itinerari formativi e la scelta professionale; si evidenzia l'opportunità di creare programmi di collegamento e di comunicazione tra il settore dell'istruzione e quello imprenditoriale;
- la transizione intralavorativa: sono i passaggi da un lavoro all'altro, per i quali si rende necessario avere il controllo dello sviluppo della propria carriera e dei momenti di crescita e rallentamento, le attività di aggiornamento e formazione professionale;
- le transizioni vitali: sono altre transizioni, tra le quali vengono considerate ad esempio quelle che vivono le donne allorquando decidono di inserirsi o re-inserirsi nel mercato del lavoro, il passaggio dalla vita attiva alla pensione, le migrazioni in paesi stranieri legate alla ricerca di un lavoro.

La necessità di una considerazione congiunta e integrata degli ambiti dell'orientamento e della formazione si fonda proprio nelle trasformazioni che riguardano le modalità e la qualità del rapporto tra istruzione, formazione professionale e continua, lavoro: le tendenze evidenti sono quelle della frammentazione e della flessibilizzazione dei percorsi, modalità che mettono in discussione la stessa nozione di transizione tra questi ambiti. Le pratiche orientative non possono avere quale scopo esclusivo quello del supporto alle persone nella specifica fase della scelta: esse devono consentire loro di essere in condizione di apprendere, individuare e promuovere le capacità proprie delle competenze auto-orientative, sostenendo lo sviluppo di queste ultime per il raggiungimento dell'autonomia nella definizione e nell'attivazione di processi consapevoli ed efficaci di auto-orientamento.

Il tema dell'apprendimento risulta cruciale per l'orientamento degli adulti: la formazione e l'agire formativo vengono definiti in modo sempre più marcato in



relazione alla rilevanza che assumono i processi finalizzati a mettere “un sempre maggior numero di individui di acquisire e sviluppare le competenze necessarie all’esercizio della potenzialità, espressa nel concetto di apprendimento permanente, di apprendere durante il loro corso di vita” (Alberici, 2003, p. 47).

Si tratta della formazione delle competenze che permettano l’apprendimento lungo tutto il corso di vita delle persone, e che dunque sostengano queste nel confronto con le esperienze e le scelte personali, formative e lavorative.

Nel dibattito attuale sono ormai consensualmente indicati come strategici gli obiettivi dell’*apprendere ad apprendere* e del *ri-apprendere* in modo costante nella vita e nel lavoro. Tali elementi definiscono lo spazio nel quale si colloca la necessità dello sviluppo del paradigma del *lifelong learning*, in rapporto alla formazione e allo sviluppo di quelle competenze che assumono un ruolo strategico per “apprendere ad apprendere” e, dunque, per affrontare positivamente le esperienze e le transizioni della vita e del lavoro.

Diviene necessario, per ciò che riguarda l’apprendimento adulto, lavorare in una duplice direzione:

- la promozione dell’acquisizione e dello sviluppo degli apprendimenti di secondo livello, i quali attengono, ad esempio, all’autorealizzazione, all’auto-riflessività, alla metacognizione, alle metacompetenze o competenze strategiche, agli stili cognitivi;
- la promozione dell’acquisizione e dello sviluppo degli apprendimenti che è possibile definire come “attrezzi del mestiere” (conoscenze, saperi e competenze relativi alla possibilità e alla capacità di apprendere lungo tutto il corso di vita) dei quali le persone hanno necessità per vivere nelle *intensive knowledge society*.

In questo senso, la stessa competenza dell’*apprendere ad apprendere*, oltre a costituirsi come prodotto e processo, diviene un contenuto dell’apprendimento.

La competenza si pone come una risorsa fondamentale che esalta sia il ruolo dell’individuo che quello del contesto in cui si svolge il suo corso di vita professionale e personale, come vero e proprio prerequisito di ogni prestazione lavorativa. Essa, “proprio perché giunge a comprendere la dimensione procedurale e strategica dell’agire umano, attiene ad una concezione dinamica del sapere “sapere/conoscenza in azione”, che evoca nel costrutto stesso di competenza la inscindibilità di concetti quali conoscenza, capacità e attivazione “mobilitazione” delle stesse. La dimensione procedurale delle competenze si realizza attraverso l’attivazione di quella metacompetenza strategica che attiene alla capacità riflessiva del pensiero; capacità proattiva in quanto produttrice di significati e di senso per l’agire stesso in diversi ed anche inediti contesti” (Alberici, Serreri, 2003, pp. 8-9)

Questa concezione di competenza come *sapere in azione* conduce alla riflessione sulla sua *dimensione strategica*, come concetto paradigmatico per la prospettiva dell'apprendimento permanente, nella quale si colloca l'orientamento degli adulti. La competenza strategica rappresenta la manifestazione di una struttura culturale emergente, declinabile solo attraverso la considerazione delle forme e dei modi storicamente adatti affinché le persone siano protagoniste attive del loro tempo e del loro apprendere lungo tutto il corso di vita. Essa è dunque un costrutto emergente dalla dimensione del *lifelong learning*, nella quale si inserisce in relazione alle coordinate della pervasività, della durata e della plasticità dei processi apprenditivi.

Allo stato attuale degli studi scientifici e rispetto alle risultanze della riflessione teorica-operativa realizzata, si può sostenere come il repertorio culturale della competenza strategica si definisca in relazione ad un insieme di dimensioni nelle quali si declina la finalità educativa dell'imparare ad apprendere: è necessario considerare come il contenuto di tali dimensioni non identifichi in senso assoluto la competenza strategica, la quale può essere efficacemente colta attraverso un'analogia ad un "modello individuale emergente", che deriva da un'operazione ermeneutica svolta sul e nel contesto culturale. Tale repertorio è dunque definito:

- dalla dimensione *biografica*, che comprende la capacità di riconoscersi e di attribuire significato alle proprie esperienze, di orientarsi, di progettare, di scegliere;
- dalla dimensione della *metacognizione*, in relazione alle strategie di ristrutturazione della consapevolezza e dell'organizzazione degli schemi e degli stili cognitivi, alle capacità di dialogo con la situazione e all'adeguamento dei saperi, alla scoperta e alla diagnosi dei problemi, al controllo dei processi attuati;
- dalla dimensione *cognitivo-simbolica*, che attiene alle competenze simboliche relative alla comprensione verbale e al ragionamento logico;
- dalla dimensione dell'*emozione*, una dimensione propriamente sociale che comprende le competenze emotive di tipo personale e interpersonale.

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.

### 3.4 L'orientamento degli adulti e il genere

Si è visto come la riflessione teorica negli studi di genere sia legata, in modo significativo, a istanze che non si esita a definire politiche: si tratta, in sintesi, di riflessioni e proposte – anche operative – finalizzate a generare un cambiamento nelle relazioni tra donne e uomini, sia sul piano personale (il “privato”) che su quello sociale (il “pubblico”), ad esempio rispetto alla condizione delle donne – e degli uomini – nel mercato del lavoro. È chiaro che questi due ambiti, in molti modi e in diverse direzioni, sono collegati l'un l'altro.

Come si è visto nei capitoli precedenti, i contesti educativi e lavorativi presentano una precisa organizzazione dei compiti, dei ruoli e dei comportamenti, il cui criterio fondamentale è quello del genere: vengono regolati i ruoli lavorativi nei diversi settori produttivi, le divisioni sociali e le modalità per la loro distinzione, la gestione delle relazioni e delle espressioni emotive.

Tuttavia, le stesse modalità organizzative regolate secondo il genere possano essere oggetto di cambiamento: rispetto a fenomeni su larga scala (ad esempio quando le donne dovettero sostituire gli uomini nei lavori da questi lasciati per partire in guerra, durante i due conflitti mondiali dello scorso secolo), la storia ha mostrato come il cambiamento sia tra le caratteristiche delle organizzazioni di genere, seppur a costo di resistenze più o meno intense e profonde.

#### *3.4.1 La centralità della persona nel processo di orientamento: l'attenzione al genere*

Il processo di apprendimento è da considerarsi quale processo attivo, che richiede l'assunzione di uno impegno individuale orientato verso una specifica direzione, da portare avanti nel corso della vita. Il processo di apprendimento di genere, in particolare, è finalizzato all'acquisizione della *competenza di genere*, per la quale si impara a gestire negoziazioni all'interno dell'ordine di genere (cfr. *infra* par. 2.4), ad adottare le stesse identità di genere, eseguendo *performances* di genere, o a prendere le distanze da tali identità. In questo quadro, la maschilità e la femminilità si costituiscono come *progetti*, modelli di corsi di vita che siano proiettati verso il futuro a partire dal presente, e capaci di far emergere condizioni nuove o eventi inediti (Connell, 2006).

Considerare l'apprendimento di genere come modalità per la creazione di progetti di genere permette il riconoscimento al tempo stesso:

- della capacità di agire propria della persona;

- della rigidità che caratterizza le strutture di genere.

Il sociologo Alain Touraine afferma come il modo con il quale donne e uomini portano avanti il processo di costruzione di sé sia differente. Esso è radicato nella definizione di due culture, una centrata sulla polarizzazione delle risorse, l'altra su uno sforzo di ricomposizione dei cambiamenti culturali:

- la prima presenta una contrapposizione tra un uomo giudicato superiore e una donna giudicata inferiore;
- la seconda, diversamente, presuppone che l'azione delle donne riesca nella ricostruzione di una *cultura plurale*, che sia a vantaggio di tutti: storicamente abituate a una situazione di dipendenza e di inferiorità nella quale sono state costrette, le donne cercano soprattutto di integrare gli elementi che fanno parte del loro universo affettivo.

Oltre alla variabile di genere, nella “costruzione” del soggetto intervengono altri fattori e altre variabili: l'elemento centrale di questo processo è la persona stessa, e il genere costituisce un fattore dell'azione che questa esercita su se stessa, piuttosto che una categoria centrale alla quale le altre sono subordinate (Touraine, 2008).

Nei capitoli precedenti si è visto come, pur non essendo possibile ridurre la ricchezza e la varietà che distinguono l'esperienza e le caratteristiche proprie di ciascuna persona, i percorsi e le condizioni delle donne e degli uomini, in particolare dal punto di vista formativo e lavorativo, sono segnate da elementi che rendono tipiche le loro rispettive collocazioni nelle organizzazioni che costituiscono il loro spazio di vita.

Lo sviluppo dei modelli di genere nel corso della vita avviene attraverso una serie di momenti nei quali la persona si confronta con i vincoli e le possibilità che l'ordine di genere mette a disposizione: l'apprendimento si attua attraverso improvvisazioni, imitazioni e creazioni, sviluppando strategie specifiche che permettano di affrontare situazioni caratterizzate dalla presenza di relazioni di genere. Tali strategie, soprattutto qualora risultino essere efficaci, si cristallizzano quali modelli specifici di femminilità o di maschilità.

Seppure i progetti di genere non siano unidimensionali né uniformi, la struttura di potere esistente e la divisione del lavoro comportano che alcune strategie ottengano più facilmente di altre dei risultati, tanto che si può parlare di “traiettorie comuni di formazione al genere”. La conseguenza di queste dinamiche è un certo grado di coincidenza dei progetti di genere, e dunque un certo grado di standardizzazione sociale nelle vite delle persone (Connell, 2006).

Come osserva Mapelli, la divisione dei compiti tra uomini e donne, secondo la polarità pubblico-privato, “è divenuta *norma*, che ha dettato regole ai destini, individuali e collettivi, di donne e uomini, mutata nei secoli, ma sempre reiterata, essa ha assunto l'aspetto della “naturalità” – è *naturale* e giusto che sia così perché è sempre

stato così – e, in questo modo, acquisito quell'autorevolezza che l'ha fatta penetrare nelle vite e nelle coscienze delle persone, nelle culture sociali, nelle regole fondanti la convivenza civile e politica, ma anche la percezione di sé, la costruzione di identità di donne e uomini” (Mapelli, 2004, p. 177).

Si evidenzia così l'importanza di questi aspetti in considerazione della problematica degli stereotipi di genere nei percorsi di orientamento, nonché della necessità che questi collochino in posizione centrale la persona, relativamente alla definizione delle specifiche azioni, dei progetti e delle scelte.

Tuttavia molti dei progetti e delle modalità di conduzione presentano una marcata standardizzazione e, dunque, poca attenzione alle differenze e alla contestualizzazione: la centralità delle persone nei percorsi di orientamento costituisce una opzione che conduce in modo significativo verso il riconoscimento del *genere*. Tale riconoscimento può divenire uno strumento efficace nel potenziamento dell'attenzione da rivolgere alle persone nei percorsi orientativi, rendendo maggiormente visibili i percorsi, le culture e le competenze di genere. (ISFOL, 2002).

La considerazione di questa variabile apre diversi spazi di riflessione, nei quali si intrecciano elementi relativi all'educazione e all'orientamento: si pensi, ad esempio, alle vicende legate all'abbandono scolastico, alla varietà delle aspettative di promozione sociale proprie di donne e uomini con diverse caratteristiche socio-economiche; si tratta di fenomeni fortemente influenzati dal genere e che invece spesso sono interpretati attraverso la sola considerazione di altre variabili socio-economiche e culturali. È invece necessario considerare come, con sempre maggiore evidenza, emergano le specificità delle biografie individuali, la singolarità e le differenze nei modi e nei tempi che definiscono il percorso delle persone nelle carriere di studio e di lavoro: le modalità con le quali gli individui affrontano e si confrontano con questi elementi, nei diversi contesti, mettono in crisi i tradizionali parametri degli “orologi biologici e sociali” (Alberici, 2001a).

Il concetto di genere definisce una realtà in movimento, corrispondendo alla definizione di categorie del maschile e del femminile non immobili. Le identità di genere mutano riflettendo lo sviluppo della società: la loro costruzione si costituisce quale incontro tra la soggettività di ciascuna persona e i diversi agenti sociali. La crescita e il cambiamento delle identità di genere rappresentano processi al tempo stesso individuali e sociali, attualmente caratterizzati da un rapido mutamento che le donne hanno voluto per loro stesse e che coinvolge gli uomini (Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001).

L'azione del movimento femminista ha infatti condotto a marcati cambiamenti che hanno riguardato i rapporti e la struttura familiari. Parallelamente, i mutamenti economici hanno modificato il ruolo delle donne e quello degli uomini nelle forze di lavoro. L'insieme di questi mutamenti ha avuto una importanza fondamentale nel ridefinire il ruolo del lavoro nella vita delle persone: nel caso degli uomini, si consideri

come la socializzazione al ruolo maschile sia centrata sull'assegnazione di un valore primario al lavoro, rendendo tutto il resto secondario, e come l'identità maschile sia definita quasi esclusivamente dal lavoro (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001).

### *3.4.2 Gli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti*

Le prospettive definite da Gysbers, Heppner e Johnston (2001) e da Maria Luisa Rodriguez (2007) hanno un ruolo fondamentale per la definizione delle linee della ricerca qui presentata: in esse viene dedicata una approfondita attenzione al legame tra orientamento degli adulti e genere, attraverso la considerazione delle scelte delle persone di sesso femminile e di sesso maschile. In particolare, si osservi come seppure l'analisi di Gysbers, Heppner e Johnston sia riferita agli Stati Uniti d'America, essa risulta essere pertinente per i contesti nazionali presi in considerazione in questo lavoro: le situazioni alle quali fanno riferimento gli Autori presentano elementi simili a quelli che caratterizzano l'esperienza formativa e lavorativa delle donne e degli uomini francesi e italiani (cfr. cap. 2).

I punti fondamentali intorno ai quali ruota l'argomentazione proposta dai tre Autori sono individuabili nel rapporto tra la socializzazione di genere e le problematiche delle donne, in relazione all'equilibrio tra i diversi ruoli che quasi sempre da queste sono assunti contemporaneamente, coerentemente con quelli che sono i "modelli" insiti e proposti attraverso la "socializzazione di genere". Se è vero che tali modelli agiscono sia per le donne che per gli uomini, tuttavia le problematiche maggiori riguardano le donne poiché, nella maggior parte dei casi, sono queste a risentire dei risvolti negativi legati a determinate scelte formative e professionali, soprattutto in termini di possibilità di carriera e guadagno.

In primo luogo, vengono messi in evidenza i contenuti e le modalità della disapprovazione rivolta alle donne e agli uomini quando assumono comportamenti e fanno scelte socialmente non convenzionali rispetto al loro essere donne e uomini: un uomo che assume comportamenti e fa scelte tipicamente femminili (ossia coerenti con lo stereotipo di donna) si trova a doversi confrontare con resistenze e sanzioni maggiori (per non dire nettamente negative) rispetto a quelle che incontra una donna che assume nei suoi comportamenti e nelle sue scelte elementi tipicamente maschili.

Nel corso della socializzazione di ciascuno e ciascuna, vi è un'altissima probabilità di escludere determinate possibilità in ragione delle esperienze di differenziazione legate all'appartenenza sessuale:

- se è vero che molti dei fenomeni di più marcata differenziazione tra donne e uomini in relazione ai loro percorsi formativi si siano attenuati (in molti casi scomparendo), resta evidente una certa differenziazione nelle scelte legate

all'istruzione superiore: in alcune facoltà universitarie si riscontrano evidenti disequilibri tra le percentuali di donne e uomini iscritti; determinati percorsi formativi (ad esempio gli studi dedicati alle cosiddette "scienze dure") portano oggi a maggiori opportunità di carriera e spesso la grande maggioranza degli iscritti a questi stessi percorsi sono uomini, mentre le donne risultano essere maggioritarie in alcuni percorsi formativi considerati "deboli" dal punto di vista delle opportunità di carriera;

- lo stesso tipo di argomentazioni vale nel caso delle scelte e dei percorsi lavorativi: l'evidenziazione del ruolo che gli stereotipi di genere hanno nella definizione delle scelte delle donne e degli uomini conduce alla considerazione degli effetti negativi che riguardano più spesso l'esperienza delle donne.

La comprensione del "contesto di genere" diviene necessaria per l'attuazione di interventi di orientamento efficaci:

- la vita degli uomini è caratterizzata da una focalizzazione sugli aspetti della professionalità, dunque sulle prestazioni e sulla padronanza in situazioni di competizione;
- quella delle donne presenta una centratura sulle relazioni e sui rapporti interpersonali.

Secondo i tre Autori, le modalità con le quali le persone, fin dalla più tenera età, interagiscono con gli altri, e con le quali vengono rinforzate nei comportamenti adeguati a quelli che sono gli stereotipi di genere, alterano drasticamente la visione di loro stesse e delle alternative disponibili in quanto donne o uomini. Vi sono modalità efficaci per contrastare questo tipo di tendenze e per riallargare il ventaglio delle possibilità: ad esempio, l'incontro con diversificati "modelli di ruolo", dunque non necessariamente coerenti con gli stereotipi di genere, facilita l'ampliamento delle opportunità che le donne e gli uomini considerano "accessibili". Si tratta di agire fin dai primi anni della scolarizzazione, per contrastare la tendenza all'auto-esclusione da determinate possibilità formative, e poi lavorative, in ragione del genere di appartenenza.

La riprovazione sociale che frequentemente si riscontra nei confronti delle persone che svolgono lavori non tradizionalmente associati al loro sesso, disattendendo dunque le aspettative di ruolo, è legata alla discrepanza di questi elementi con gli stereotipi occupazionali e al rapporto di questi con le caratteristiche comunemente associate agli uomini e alle donne (Camussi, 2002).

In considerazione del ruolo che l'insieme di questi fattori ha sulle scelte formative e lavorative, vengono individuati alcuni degli esiti più diffusi e che hanno una importante influenza nel percorso di orientamento delle donne (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001):

- *evitamento della matematica*: si tratta della tendenza delle donne ad “evitare” le “scienze esatte”, in ragione di una presunta base ereditaria nelle differenze di genere relative alle abilità matematiche, mentre abbondano le prove del fatto che tali differenze costituiscano un fenomeno legato al processo di socializzazione. Tale sfiducia delle donne nelle proprie attitudini matematico-scientifiche sembra essere spesso oggetto di rinforzo da parte degli insegnanti e degli operatori di orientamento. Si tratta di una delle più “devastanti” conseguenze legate agli stereotipi di genere: i posti di lavoro che presentano le più promettenti carriere e significative opportunità di guadagno sono quelli legati al progresso tecnologico, e dunque alle “scienze dure”;
- *ridotte aspettative di successo*: il contesto di genere sembra condurre spesso ad una sottovalutazione da parte delle donne delle loro capacità e dei risultati raggiungibili, sul piano della formazione e del lavoro. Questo tipo di fenomeno si riscontra soprattutto in relazione ai compiti propri dello stereotipo maschile, centrati sulla competizione, sul confronto e sulla valutazione sociali, ossia le caratteristiche che molto spesso rappresentano elementi necessari per la definizione di carriere brillanti. In tal senso, il rischio per le donne è di veder danneggiato, a causa di questa dinamica, il loro intero percorso formativo-lavorativo.
- *minore fiducia nelle proprie capacità in carriere non tradizionali*: si tratta di un punto fondamentale nella questione analizzata, poiché riguarda specificamente le dinamiche di auto-limitazione nelle possibilità di scelta. Le donne mostrano la tendenza ad attribuirsi minori capacità per lo svolgimento delle attività tradizionalmente maschili, limitando le loro scelte ad un insieme di opportunità formative e lavorative segnate da elementi di svantaggio (in termini di guadagno, prestigio sociale, ecc.). A questo proposito, i modelli di ruolo nelle carriere “non tradizionali”, dal punto di vista del genere, sono fondamentali (quanto rari): il confronto con questi (anche da parte degli uomini) ha un ruolo potente nel rafforzare il senso di autoefficacia;
- *focalizzazione sugli aspetti relazionali*: sono gli elementi che sembrano avere una importanza cruciale nelle esperienze di scelta delle donne, mentre nel caso degli uomini si assiste a una centratura su aspetti legati all’autonomia e all’indipendenza; in particolare, si deve tenere conto di come le qualità relazionali di “attaccamento e comunione” di attaccamento non siano valorizzate né remunerate nella maggior parte dei contesti lavorativi;
- *conflitto di ruolo*: pur crescendo il numero di donne che ha un’occupazione lavorativa extra-domestica, non muta la quantità del loro impegno nella gestione della casa, in generale nei compiti di cura; sul piano culturale, non mutano significativamente le aspettative relative al fatto che tali compiti siano propriamente femminili.



La caratterizzazione del contesto di genere produce conseguenze rilevanti per ciò che concerne l'efficacia degli interventi orientativi. L'analisi di queste conseguenze permette di individuare alcuni elementi utili nella definizione di interventi che, da questo punto di vista, siano maggiormente efficaci.

Rodriguez sottolinea gli elementi che la ricerca socio-educativa ha evidenziato rispetto alle problematiche della discriminazione lavorativa legata al genere e, in particolare, della disoccupazione femminile (Klein, 1989; Rodriguez, 2007). Le problematiche principali riguardano:

- l'effetto degli stereotipi occupazionali sessisti nelle scelte formative;
- le differenze relative al concetto di sé (le donne sembrano mostrare una più alta tendenza a considerarsi meno competenti sul posto di lavoro, rispetto agli uomini);
- le differenze nelle competenze per l'analisi e la definizione delle scelte lavorative (anche in questo caso, la percezione delle donne è spesso di minore adeguatezza);
- le differenze nella formazione professionale (molte donne studiano in percorsi formativi finalizzati all'esercizio di professioni scarsamente retribuite);
- l'inadeguatezza della formazione di dirigenti ed esperti di orientamento relativa alle questioni proprie delle pari opportunità.

L'Autrice sottolinea come le conseguenze legate all'azione degli stereotipi sessisti siano dannose fondamentalmente per le donne: questo fatto pone la necessità di dedicare una specifica attenzione nella realizzazione dei percorsi di orientamento. Prendendo le mosse dall'analisi di Anker (1997), 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.

È necessario insegnare ad esplorare il mondo del lavoro evitando e riducendo il ruolo che gli stereotipi di genere hanno nella considerazione delle diverse opportunità: le caratteristiche proprie dei metodi del Bilancio di competenze e *Retravailler* (di cui si dirà più avanti) permettono un lavoro efficace rispetto alle problematiche evidenziate; attraverso questi percorsi, le persone acquisiscono una maggiore conoscenza di se stesse, del livello di consapevolezza delle proprie risorse, della chiarezza dell'immagine che hanno di loro stesse. Si tratta di elementi che contribuiscono al riconoscimento delle proprie competenze, o alla constatazione di possibili spazi di nuove acquisizioni: la consapevolezza delle proprie possibilità sostiene la crescita della fiducia che le persone ripongono in loro stesse, e di conseguenza il confronto con il mondo del lavoro (Rodriguez, 2007)

La distorsione nelle pratiche di orientamento dovuta al genere riguarda anche gli uomini: Gysbers, Heppner e Johnston segnalano un lavoro di Robertson e Fitzgerald nel quale questi hanno riscontrato come “nei confronti di clienti maschi non allineati al modello convenzionale gli operatori tendevano a: 1) considerarli più patologici; 2) tenere con loro un comportamento diverso; 3) attribuire gli spunti depressivi alle loro scelte non tradizionali; 4) prendere di mira proprio queste scelte come punto focale dell'intervento. Concludevano Robertson e Fitzgerald: *“sorprende sempre un po' scoprire che un gruppo di qualificati operatori della salute mentale tenda a diagnosticare una grave patologia sostanzialmente in base al fatto che il cliente ha scelto di non assumere il ruolo del buon padre di famiglia”* (p. 8). Sembra quindi [...] che la stessa distorsione di ruolo sessuale emersa in sede d'orientamento professionale nei confronti delle scelte non convenzionali delle donne valga anche per gli uomini. Per un uomo che cerchi di liberarsi dalla prigione delle norme culturali per trovare una strada nuova e più sana, è un bel guaio che fra gli operatori sia diffuso un simile preconcetto” (Robertson, Fitzgerald, 1990, pp. 3-9 cit. in Gysbers, Heppner, Johnston J. A., 2001, pp. 82-83).

I tre Autori propongono di potenziare alcune specifiche caratteristiche dei percorsi di orientamento, al fine di aumentare con la conoscenza l'*autenticità delle decisioni*: il consulente d'orientamento è tenuto a mettere in dubbio le convinzioni basate sugli stereotipi di genere e a fornire le conoscenze necessarie ad accrescere l'autenticità delle scelte professionali.

Le esigenze e le situazioni delle diverse persone conducono alla scelta del tipo azione informativa sulla quale centrare la definizione dell'intervento. Alcuni spazi di informazione sono da loro considerati universalmente rilevanti, e tra questi se ne evidenziano i seguenti:

- informare a proposito dei vantaggi e degli svantaggi associati all'adesione a ruoli professionali tradizionalmente femminili: le donne devono avere una

migliore conoscenza di che cosa comporti l'adesione ai ruoli tradizionalmente prescritti, sia sul piano psicologico che economico; il consulente d'orientamento è nella posizione migliore per scoprire quanto la cliente sia informata, e se necessario aggiornarla sull'argomento;

- insegnare a modificare le idee di autoefficacia basate sugli stereotipi di genere: le credenze di efficacia basate sull'appartenenza di genere possono essere incorporate nella visione di se stessi che hanno i clienti, tuttavia è importante informarli sulla modificabilità di tali credenze e sulle modalità per agire in questa direzione;
- informare dell'importanza del sapere matematico-scientifico ai fini di carriere non tradizionali: benché i dati citati sull'importanza di proseguire gli studi di matematica e scienze siano diffusi nella letteratura scientifica ormai da vari anni, non sembra sicura una effettiva diffusione sociale di questi elementi; anche questo costituisce un importante spazio di azione per il consulente di orientamento.

Sullo sfondo del modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e dell'analisi sulla segregazione professionale di Anker (1997) sugli stereotipi, Rodriguez (2007) individua le seguenti possibilità:

- sul piano della *conoscenza di sé*, è opportuno definire azioni che motivino le persone a confrontarsi rispetto ai valori, ai desideri, agli interessi e alle necessità; risultano utili le situazioni orientative di gruppo, nelle quali vi sono sia donne che uomini, nei quali è possibile una rotazione tra questi dei compiti loro assegnati;
- sul piano dell'*esplorazione del mondo del lavoro*, si tratta in particolare di sostenere una raccolta di informazioni più completa possibile relativamente a salari, condizioni lavorative, orari, benefici delle diverse occupazioni lavorative; in tal modo si hanno a disposizione gli elementi necessari per prendere decisioni "corrette" e consapevoli;
- sul piano della *programmazione di interventi* per la riduzione e il contrasto degli stereotipi di genere, l'Autrice prende ad esempio la convinzione secondo la quale le donne sarebbero scarsamente inclini a supervisionare il lavoro degli altri; in questo caso si tratta di promuovere nelle donne la consapevolezza di poter condurre gruppi di lavoro e prendere decisioni, attraverso un lavoro che sostenga la loro motivazione e che faciliti la costruzione di significati ed elementi utili nell'articolazione del "bagaglio personale" con le esigenze del contesto di riferimento.

La considerazione complessiva degli elementi esposti in questo capitolo rende evidente come l'elaborazione teorica e l'esperienza delle pratiche conducano all'assegnazione di un ruolo fondamentale alle dinamiche dell'apprendimento, il quale

nel caso degli adulti è centrato in modo precipuo su istanze proprie della riflessività, dell'esperienza, della motivazione, della capacità progettuale (Alberici, Serreri, 2003).

L'obiettivo sul quale convergono le riflessioni e le indicazioni a livello comunitario è rappresentato dal sostegno a processi di apprendimento che conducano all'acquisizione da parte delle persone di capacità per l'auto-apprendimento e l'auto-orientamento (ISFOL, 2005).

### 3.5 Metodi per l'orientamento degli adulti e genere

L'attenzione al vissuto biografico della persona, la centratura del processo di orientamento su questa, la definizione di obiettivi che attengano a istanze di inclusione e sviluppo e la costruzione di progetti per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'orientamento personale: sono questi gli elementi che definiscono le attuali prospettive sul valore educativo dell'orientamento degli adulti.

Questi stessi elementi individuano i principi e le caratteristiche che accomunano due dei più importanti metodi per l'orientamento degli adulti: il metodo *Retravailler* e il Bilancio di competenze (Rodriguez, 2007; Serreri, 2004). In particolare, si consideri come proprio nell'esperienza e negli aspetti culturali delle biografie di uomini e donne si collocano gli elementi più importanti per la costruzione dei quadri interpretativi sulle problematiche legate alle distorsioni dovute agli stereotipi di genere.

#### 3.5.1 Il metodo *Retravailler*

Nell'ampia gamma di metodi per interventi orientativi rivolti alle donne adulte, certamente il più noto e diffuso è il *Retravailler*: nasce in Francia nel 1973, ideato dalla sociologa francese Evelyne Sullerot, esperta nelle problematiche legate al lavoro ed alla formazione, da dove si è poi diffuso in numerosi paesi dell'Europa (Italia, Belgio, Grecia, Spagna, Portogallo, Svizzera, Irlanda, Romania,) ed extra-europei (Canada, Giappone), attraverso la costituzione di centri di orientamento che operano ispirandosi alla metodologia *Retravailler* (Sullerot, 1970, 1973, 1989, 1994).

Il metodo è originariamente definito con l'obiettivo di fornire:

- le capacità e la forza per inserirsi o re-inserirsi nel mercato del lavoro;
- gli strumenti per meglio governare l'eventuale periodo di transizione tra il lavoro domestico e quello professionale;
- la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, di trovare una collocazione adeguata all'interno di uno specifico contesto professionale nel quadro di uno specifico percorso personale.

Esso viene ideato per essere un supporto alla ri-collocazione delle donne che presentano bassi livelli di preparazione scolastica e/o professionale: ciò comporta la definizione di modalità operative centrate anche su attività per la riattivazione e l'esercizio delle capacità alfabetiche e numeriche; in generale, viene prevista la partecipazione ad un corso, destinato a gruppi di circa venti donne, della durata di cento

ore distribuite nell'arco di cinque o sei settimane con frequenza giornaliera (dal lunedì al venerdì, per quattro ore al giorno).

Le principali finalità degli interventi *Retravailler* mirano:

- all'accrescimento della consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità personali e professionali;
- allo sviluppo di capacità e conoscenze, affinché le partecipanti diventino protagoniste consapevoli e motivate del proprio cambiamento professionale;
- alla valorizzazione delle abilità sviluppate dalle corsiste in eventuali attività di lavoro informale, d'impegno sociale, di volontariato, perché possano essere utilizzate nell'individuazione e definizione di nuove prospettive occupazionali;
- allo sviluppo una modalità di ricerca attiva delle informazioni, fornendo alle partecipanti una serie di strumenti utili per muoversi più efficacemente in questa attività di ricerca; supportare una capacità di auto-promozione nel mercato del lavoro.

Il valore specifico di questo metodo risiede nella modalità seguita per raggiungere tali obiettivi. Questa trova fondamento in una strategia che caratterizza tutto il percorso, basata su determinati elementi:

- il gruppo;
- il fattore tempo;
- il ruolo del-la consulente di orientamento;
- l'auto-valutazione;
- la chiarezza degli obiettivi da raggiungere.

Nel modello *Retravailler* originario (esso si presenta attualmente come il risultato di progressive integrazioni e modifiche tra le quali l'apertura dei percorsi proposti agli uomini – cfr. anche il cap. 5) sono previste le seguenti fasi di lavoro.

L'ingresso nel percorso è preceduto da uno spazio di accoglienza: ogni donna partecipa ad un colloquio dalle finalità esplorative ed informative, attraverso il quale vengono chiariti obiettivi e contenuti del corso, in modo che ogni partecipante possa verificare se questi coincidono con le proprie aspettative.

La prima fase di lavoro è centrata sulla *conoscenza di sé*:

- si pone dunque l'obiettivo di consentire alla persona di acquisire una conoscenza migliore delle sue capacità, dei suoi desideri e delle effettive possibilità che ha a disposizione per la loro realizzazione;

- il lavoro verte sul confronto tra le intenzioni della persona e la sperimentazione delle proprie abilità, attraverso una serie di attività di autoesplorazione delle sue capacità relative al lavoro;
- in particolare, la consapevolezza delle proprie capacità è potenziata dalla condivisione della propria esperienza e del proprio lavoro con le altre donne che compongono il gruppo, attraverso la presa di distanza dal proprio vissuto e dalla condizione del presente.

La seconda fase è finalizzata all'acquisizione e alla gestione della *conoscenza dell'ambiente dal punto di vista sociale e lavorativo*:

- la direzione delle attività è rivolta verso la realtà esterna, al fine di raccogliere le informazioni utili nella successiva definizione di progetti formativi e lavorativi;
- il lavoro svolto vede il coinvolgimento di esperti e rappresentanti delle diverse realtà formative e lavorative, i quali mettono a disposizione informazioni utili alla definizione di possibilità pertinenti;
- viene prestata attenzione alla costruzione di competenze relative all'uso delle tecniche di ricerca del lavoro, curando in particolare gli aspetti legati alle modalità comunicative, utili nel confronto con il mercato del lavoro.

La terza fase prevede l'*elaborazione di un progetto professionale*:

- si tratta di un documento nel quale si raccoglie, in primo luogo, l'insieme delle informazioni relative alle potenzialità personali e professionali, organizzato secondo una struttura che evidenzia: gli elementi relativi alla formazione e alle esperienze professionali ed extra-professionali; le capacità e le attitudini della persona; gli interessi relativi a diversi settori occupazionali; i vincoli;
- i progetti (a breve, medio e lungo termine) sono definiti attraverso la considerazione congiunta degli elementi emersi nelle precedenti fasi, e rappresentano il piano di azione per il raggiungimento degli obiettivi che vengono definiti.

La fase successiva, il *seguito (suivi)*, costituisce il momento di confronto diretto con la realtà sociale e lavorativa:

- attraverso l'analisi delle azioni svolte e degli esiti ai quali queste hanno condotto, vengono eventualmente ridefiniti i contenuti, la struttura e/o gli obiettivi del progetto;
- questo può essere integrato attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze, che ne permettono una più mirata definizione.

È opportuno evidenziare il valore rivoluzionario di alcune intuizioni, soprattutto in considerazione delle caratteristiche dell'epoca nella quale il metodo è stato definito (Cannavale Quatela, Combel, 1989). Queste riguardano:

- la considerazione del gruppo quale spazio transizionale e veicolo efficace per la creazione/ri-creazione di dinamiche interattive nonché per facilitare l'introspezione e la riflessione psicologica;
- la risorsa tempo, garantita da un corso della durata di 100 ore, per accompagnare i percorsi di vita, a fronte della richiesta di supporto alla scelta o di riformulazione del proprio progetto professionale, per un adeguato confronto con la complessità del mercato del lavoro;
- l'attenzione ad un approccio di genere, che riconosca le specificità e le valorizzi;
- la concezione dell'orientamento che, a partire dall'identità della persona e dalla sua scala valoriale, rappresenti un percorso di aiuto al reinserimento piuttosto che una mera trasmissione di informazioni.

Il percorso *Retravailler* è dunque un progetto pedagogico che trova fondamento in alcuni specifici principi di grande valore per le prospettive della personalizzazione degli interventi di orientamento e della responsabilizzazione del soggetto. Esso è ispirato dal rispetto per la persona, sia delle sue aspirazioni che dei suoi vincoli: si fonda sul concetto di autonomia nella scelta delle modalità per risolvere i problemi che caratterizzano la propria situazione. Tali modalità sono finalizzate all'auto-attivazione delle partecipanti e mirano ad una migliore conoscenza e valorizzazione delle proprie capacità ed attitudini, in modo da permettere delle dinamiche efficaci di esplorazione del contesto, definizione delle priorità, pianificazione delle strategie.

I principi fondativi del metodo *Retravailler* si sono arricchiti nel tempo, arricchendosi ed articolandosi nel confronto con altre modalità operative per la realizzazione dei percorsi di orientamento:

- sul piano metodologico, i contributi più importanti sono relativi a metodi quali la narrazione delle storie di vita, della psicosocioanalisi, della comunicazione, e ad approcci quali quello transazionale;
- sul piano operativo, l'attività viene svolta secondo modalità e fasi definite in relazione alle persone coinvolte nei percorsi.

La consulente di orientamento definisce un *setting* nel quale la persona abbia la possibilità di realizzare un percorso volto all'acquisizione di una maggiore e più realistica consapevolezza di sé: il lavoro viene svolto secondo modalità che prevedono fondamentalmente colloqui individuali e di gruppo; al tempo stesso la consulente si attiva nel confronto con le istituzioni, al fine di conoscere ed identificare possibili percorsi occupazionali: una specifica azione di "stimolo" verso la stessa istituzione



viene realizzata allorché si verifica la presenza di “barriere e incoerenze” nei confronti di soggetti “deboli” (Frezza, 2006).

### 3.5.2 Bilancio di competenze

Il Bilancio delle competenze è un metodo personalizzato di analisi delle competenze e delle attitudini professionali di un individuo, finalizzato alla formulazione di un progetto di sviluppo nell’ambito lavorativo o, se necessario, di formazione utile per una migliore ricollocazione nel contesto lavorativo.

Si tratta di un metodo particolarmente noto e rapidamente diffusosi nell’ambito dell’orientamento professionale degli adulti e della formazione, gestione e sviluppo delle risorse umane. Esso nasce in Canada e si sviluppa, nella forma che attualmente lo caratterizza, in Francia tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta. Sin dalle sue origini riguarda l’area della formazione, gestione, valorizzazione, e sviluppo delle risorse umane: i suoi primi sviluppi, infatti, sono legati ai processi di innovazione e di riconversione professionale nel settore siderurgico che negli anni Sessanta hanno caratterizzato la realtà francese. Il metodo inizia a diffondersi in Italia attorno alla metà degli anni Novanta: in questo periodo vengono realizzate in forma sperimentale le prime attività di Bilancio di competenze, nell’ambito di servizi pubblici di orientamento e formazione.

Il Bilancio di competenze nella realtà francese, come parte integrante delle azioni di formazione continua, si fonda sulla base di un patto sociale tra poteri pubblici e parti sociali: questo si sostanzia nell’Accordo nazionale interprofessionale del luglio 1991 e si traduce in una serie di disposizioni legislative e regolamentari. In particolare vengono definite dalla normativa di cui all’art. 900-1 del *Code du Travail* :

- le finalità del Bilancio di competenze;
- i diritti del lavoratore che ne beneficia;
- le condizioni di realizzazione metodologica e deontologica;
- il prodotto del Bilancio e le sue modalità di utilizzo;
- la durata del percorso;
- le condizioni e gli obblighi degli organismi e delle strutture che erogano il servizio.

Il Bilancio di competenze si configura, quindi, come diritto del lavoratore a perseguire il proprio sviluppo professionale, a migliorare la propria condizione lavorativa o modificarla; esso è proprietà e patrimonio del singolo, che può utilizzarlo per negoziare con il datore di lavoro nuove collocazioni, ma non ne è obbligato.

Soprattutto in relazione alle caratteristiche del mercato del lavoro, le quali impongono la necessità di una piena valorizzazione delle competenze di ciascuna persona, hanno portato in Francia alla creazione dei *Centres Interinstitutionnelles de Bilan de Compétences* (CIBC), varati con la legge n°91-1405 del 31 dicembre 1991. Questi presentano alcune specifiche caratteristiche:

- sono strutture specialistiche, a carattere interistituzionale e autonome sul piano gestionale e organizzativo;
- la gestione operativa è affidata ad una équipe specialistica pluridisciplinare;
- operano in rete con altri servizi e hanno un’articolazione territoriale.

In Italia le attività che si ispirano all’esperienza francese hanno assunto forme differenziate e spesso distorte e legate a usi impropri (ISFOL, 2008).

Come afferma Serreri, ne consegue la necessità di una definizione quanto più possibile marcata, per la quale può essere in primo luogo utile dire cosa non è un Bilancio:

- esso non è uno strumento per l’orientamento scolastico, e non si rivolge dunque ad adolescenti o giovanissimi;
- non costituisce uno strumento di valutazione o di certificazione delle competenze professionali o scolastiche;
- non è uno strumento per la selezione del personale.

L’Autore osserva come, in considerazione dell’inscindibile correlazione tra il metodo del Bilancio di competenze e la sua “materia prima”, ossia il concetto di competenza, la maggior parte delle discussioni e delle più forti polemiche abbiano origine proprio in riferimento alle competenze, e dunque ai loro modelli interpretativi, alla loro collocazione e al loro essere oggetto di formazione, gestione e sviluppo. Relativamente al modo in cui è considerata nel metodo del Bilancio di competenze, la competenza professionale può essere definita come “*la combinazione specifica per ciascun individuo, di sapere, saper apprendere, saper essere, saper fare, sapere agire e volere agire*”. L’accento cade sui termini *combinazione*, *individuo* e sulle *diverse dimensioni* del *sapere* e dell’*agire*. E sono questi, infatti, i termini attorno a cui ruotano le indagini (analisi e autoanalisi) svolte nel corso di un Bilancio” (Serreri, 2003, p. 84, c.vo dell’Autore). Il confronto si svolge inoltre sul piano delle caratteristiche intrinseche del metodo, quali la validità, l’efficacia, l’applicabilità.

Attualmente si configura come un “intervento d’elezione” nell’ambito dell’orientamento, secondo una prospettiva formativa (Di Fabio, 2004):

- la sua finalità risiede nel facilitare un aumento della consapevolezza che la persona ha rispetto alle sue caratteristiche, alle sue risorse e potenzialità personali, formative e professionali;
- si tratta di una facilitazione promossa in relazione alla definizione di un progetto personale, scelto in modo autonomo e responsabile e fondato sul maggior livello di consapevolezza raggiunto durante il percorso;
- la complessità e l'articolazione che lo caratterizzano permettono l'individuazione di risposte efficaci rispetto al contesto contemporaneo.

Il Bilancio delle competenze è, dunque, strumento di *sostegno* e luogo di *apprendimento*. Esso si articola su due principali dimensioni (Ruffini, Sarchielli, 2001):

- la prima riguarda il sostegno alla persona nella realizzazione di un'analisi approfondita delle sue esperienze personali e professionali;
- la seconda attiene alla consulenza e alla facilitazione per la costruzione di un "realistico" progetto personale e professionale, che può essere considerato come esito di un processo di negoziazione tra la persona e il contesto nel quale questa si trova ad agire.

In questa prospettiva, una efficace azione di Bilancio di competenze implica la realizzazione di un processo nel quale il confronto venga condotto separatamente sui piani dell'ideale, del reale e dell'imperativo (Di Fabio, 2002).

Il Bilancio di competenze possiede una importante valenza orientativa, la cui specificità distintiva è costituita dal fatto di "favorire la ricostruzione, valorizzazione e validazione della competenza implicita, sviluppata attraverso l'esperienza di lavoro e di vita, allo scopo di farne una risorsa effettivamente spendibile e trasferibile". Così considerato "il Bilancio di competenze costituisce, allora, un'occasione di apprendimento professionale e di "manutenzione" del proprio patrimonio di conoscenze e abilità" (Selvatici, D'Angelo, 1999, p. 49).

Di Fabio individua le azioni sulle quali poggiano gli obiettivi basilari di un'attività di Bilancio di competenze (Di Fabio, 2004):

- fornire supporto nella disamina critica del passato e del presente professionale;
- facilitare l'identificazione dei valori, delle preferenze, degli interessi e delle aspirazioni;
- facilitare la costruzione del progetto personale e professionale definito dalla negoziazione tra il piano ideale e il piano reale.

Tra le molte definizioni del Bilancio di competenze presenti in letteratura, proposte dai più accreditati studiosi francesi, si evidenziano quelle che presentano i

maggiori livelli di approfondimento e di originalità (le seguenti definizioni sono citate in Serreri [2003]).

Joras prende le mosse dalle norme legislative che in Francia regolano il dispositivo del Bilancio, definendolo come l'insieme delle azioni che hanno lo scopo di "permettere a dei lavoratori di analizzare le loro competenze professionali e personali, nonché le loro attitudini, allo scopo di definire un progetto di formazione" (Joras, 1995, p. 18).

Sullo stesso piano e in modo più articolato si muovono Yatchinovsky e Michard, che descrivono il Bilancio come "un processo che deve permettere al soggetto d'elaborare un progetto professionale, a breve, medio e lungo termine, a partire dall'analisi della sua esperienza, della sua storia, delle sue competenze e del suo potenziale, tenendo conto delle sue preferenze, dei suoi valori di riferimento e delle scelte personali fatte nel corso della sua vita" (Yatchinovsky, Michard, 1994, p. 28).

Lévy Leboyer considera il Bilancio delle competenze nell'insieme degli strumenti per lo sviluppo delle carriere con significative implicazioni sul piano formativo: "il Bilancio di competenze deve aiutare l'individuo a prendere coscienza dell'insieme delle sue acquisizioni (*acquis*) derivanti dalla formazione iniziale, da quella continua e dalla vita professionale affinché possa fondare su una solida autovalutazione i suoi progetti di carriera" (Lévy Leboyer, 1993, p. 11).

Lemoine offre una definizione del Bilancio articolata fondamentalmente sulle dimensioni psicologiche e pedagogiche che caratterizzano il dispositivo e parte dagli obiettivi dichiarati di questo: "il percorso del Bilancio delle competenze ha l'obiettivo di permettere a delle persone adulte [...] di fare il punto delle proprie competenze, di conoscerle meglio e, a partire da questo, di costruire un progetto personale o professionale, mettendo in chiaro, nel contempo, i mezzi e le fasi per realizzarlo [...]" (Lemoine, 2002, p. 23).

Soprattutto in origine, nei primi anni Novanta, il Bilancio di competenze si caratterizza come uno strumento rivolto in modo privilegiato agli adulti, dunque ad un pubblico che possiede un patrimonio più o meno consistente di competenze professionali e di esperienze lavorative e personali.

Attualmente, sulla base dei più importanti studi francesi e italiani e delle esperienze realizzate, è possibile definire più approfonditamente il Bilancio di competenze come *"metodo di analisi e di autoanalisi assistita delle competenze, delle attitudini e del potenziale di un individuo in funzione della messa a punto da parte dell'individuo stesso di un proprio progetto di sviluppo professionale o di inserimento lavorativo o di formazione per l'occupazione. E', altresì, un metodo di tipo autoattivo e proattivo, con una forte valenza orientativa data dal potenziamento e dallo sviluppo delle capacità di individuare, selezionare e scegliere le opportunità di lavoro o di carriera più coerenti con il proprio patrimonio di competenze.* In particolare esso è:

- *autoattivo*, perché si basa sull'attivazione del soggetto beneficiario [...];

- *proattivo*, perché il beneficiario è chiamato a mettere in campo la propria progettualità e, tramite questa, ad operare cambiamenti[...];
- *dotato di una forte valenza orientativa* nel senso, però, dell'orientamento formativo che aiuta la persona a crescere, a riconoscere le opportunità, a darsi obiettivi e a scegliere tra alternative diverse, piuttosto che nel senso – pure importante, ma molto meno profondo – dell'orientamento informativo-terminale” (Serreri, 2003, pp. 81-82, c.vi dell'Autore).

Seppure esistano diverse modalità con le quali vengono realizzati i percorsi di Bilancio di competenze, generalmente la struttura del percorso è quella prevista all'art. 900-1 del *Code du Travail* francese – giuridicamente vincolante in Francia – secondo il quale il Bilancio di competenze deve comprendere le tre fasi seguenti (cfr. ISFOL, 2008):

- fase preliminare o di accoglienza;
- fase di investigazione;
- fase di conclusione o di sintesi.

*Accoglienza.* Prima di iniziare l'effettivo percorso di Bilancio, si rendono indispensabili alcune azioni:

- è necessario anzitutto verificare la volontarietà della persona nell'intraprendere lo stesso percorso e la qualità e i contenuti della sua motivazione;
- si tratta di verificare, in particolare, che la persona non si trovi in uno specifico stato di crisi: il rischio è di spostare gli obiettivi del percorso verso finalità psicoterapeutiche, estranee alla natura del metodo;
- in generale, si effettua una prima analisi della domanda del beneficiario e, attraverso un incontro individuale o collettivo, si forniscono informazioni su caratteristiche, obiettivi e impegni richiesti dal percorso: si verifica che le aspettative della persona siano pertinenti rispetto a quello che il percorso effettivamente offre, e che questa sia consapevole dell'impegno necessario;
- l'insieme di queste azioni conduce alla stipula del contratto di Bilancio, siglato dalla persona beneficiaria e dal consigliere di Bilancio che seguirà questa lungo tutto il percorso.

*Investigazione.* È la fase di lavoro nella quale si analizzano, con la facilitazione del consigliere, le proprie esperienze e competenze, al fine di definirne un quadro complessivo in considerazione del quale procedere alla definizione delle piste progettuali:

- con la ricostruzione della storia di vita della persona si evidenziano i punti nodali e le scelte che hanno segnato la sua esperienza, in una prospettiva che include sia le esperienze personali che quelle formative-lavorative;
- attraverso l'uso di diverse tecniche (colloqui individuali, uso di strumenti di analisi e auto-analisi, esercitazioni di gruppo, confronti con esperti e testimoni privilegiati del mondo del lavoro, ecc.), vengono esplorati elementi quali le diverse aree di conoscenza e competenza della persona, le opportunità per il loro sviluppo e consolidamento, gli interessi e le motivazioni per il lavoro, le possibilità a sua disposizione e i vincoli che segnano il suo spazio di azione;
- vengono individuate le prime linee progettuali di sviluppo formativo e lavorativo: il confronto con il quadro descritto nel punto precedente permette di evidenziare le risorse che si hanno a disposizione per la loro realizzazione, le eventuali azioni da svolgere per acquisire e/o sviluppare altre competenze ed elementi utili, la necessità di orientare tali linee rispetto ai vincoli presenti nello spazio di azione della persona;
- il lavoro realizzato consente la prima definizione di un piano di azione, organizzato secondo diverse tappe di sviluppo, finalizzato al raggiungimento degli obiettivi di sviluppo che la persona avrà individuato lungo il percorso con la facilitazione del consigliere di Bilancio.

*Sintesi.* Il percorso si conclude con la definizione condivisa di un documento di sintesi, nel quale si riepilogano in un quadro complessivo e coerente tutti gli elementi emersi nel lavoro svolto:

- il documento di sintesi, in primo luogo, contiene in forma riepilogativa le informazioni che riguardano le esperienze più significative della persona, gli elementi che definiscono il suo bagaglio di conoscenze e saperi, le sue competenze professionali, relazionali, intellettuali e tecniche;
- viene dunque definito il piano di azione, attraverso l'individuazione degli obiettivi e dei tempi secondo i quali svolgere le diverse fasi previste dal progetto, la considerazione delle risorse che si hanno a disposizione e i vincoli dei quali è necessario tenere conto, le opportunità di ridefinire lo stesso piano in relazione agli eventi e alle possibilità che si possono manifestare lungo il percorso di realizzazione;
- il documento di sintesi deve essere pienamente partecipato e condiviso dalla persona, la quale è unica proprietaria dello stesso.

L'incisività del Bilancio di competenze sull'insieme delle conoscenze e dei processi metacognitivi rappresenta una peculiarità del metodo: essa ne fa uno strumento per lo sviluppo di competenze segnate da una elevata valenza proattiva. Si tratta delle competenze strategiche, ossia le competenze sovraordinate ad ogni saper fare contestualizzato e ad ogni sapere specifico in situazioni determinate: apprendere ad

apprendere, a progettare il proprio futuro, a capitalizzare e reinvestire in contesti nuovi le esperienze realizzate precedentemente, ad individuare e correggere i propri errori, da considerarsi come esperienze per l'apprendimento. Lungo queste direzioni sono definite la struttura e le azioni proprie del Bilancio di competenze, nel quale esse vengono richiamate nella forma dell'apprendimento guidato dal consigliere e dall'*équipe* di Bilancio (Alberici, Serreri, 2003).

## **PARTE SECONDA**

### **La problematica 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.**

### **4.1 La problematica degli stereotipi di genere: alcuni elementi interpretativi per la definizione del disegno di ricerca.**

Come si è avuto modo di vedere nella trattazione che precede questo capitolo, la problematica relativa alle distorsioni dovute agli stereotipi di genere nelle scelte formative e occupazionali delle donne e degli uomini presenta risvolti su piani diversi e in stretta connessione tra di loro.

Se si considerano le condizioni e gli elementi che definiscono gli specifici settori che presentano una massiccia presenza maschile o femminile, tra questi emergono significative differenze in termini di possibilità occupazionali e di carriera, di remunerazioni adeguate al profilo di competenze posseduto, di prestigio sociale, di stabilità dell’occupazione, ecc. (Commissione Europea, 2006; cfr. *infra*, cap. 2).

È necessario esaminare, inoltre, i termini della sovrapposizione tra la gestione dei cosiddetti “tempi di vita” e a quella dei “tempi di lavoro”: da questa emergono due questioni fondamentali in relazione agli stereotipi di genere e al loro ruolo nelle scelte professionali di uomini e donne.

*Gli stereotipi di genere: competenze, responsabilità, scelte.*

Anzitutto, vi è un primo ordine di problemi legato al fatto che, nelle società occidentali, le donne sono (ancora oggi) le principali (se non esclusive) deputate alla gestione della maggior parte delle esigenze di crescita ed educative dei figli, nonché di quelle della casa e della famiglia.

Il ruolo degli stereotipi sembra essere cruciale, allorché si riscontra come non vi sia una *esplicita* costrizione – né da parte degli uomini, né da parte di una ipotetica istituzione – rispetto all’assegnazione di tale ruolo a carico delle donne: la presa in carico di questi compiti avviene spesso, invece, attraverso una dinamica *implicita*, non sempre oggetto di riflessione, bensì di una più o meno serena e/o implicita accettazione (Singly, 2007).

È soprattutto dalla percezione di essere le principali (e spesso *uniche*) responsabili della cura della famiglia che scaturisce quel modello decisionale congiunto nel quale, soprattutto al momento della nascita dei figli, nella coppia eterosessuale uomo-donna è quest’ultima a *rinunciare* ad un completo investimento nell’occupazione lavorativa e professionale. Questa percezione è, peraltro, oggetto di continui rinforzi sul piano socio-culturale come su quello delle relazioni personali e familiari.

In questo spazio di problematiche, emergono con forte evidenza le tipicità di un mercato del lavoro fondato sulla presenza fisica sul luogo di lavoro, su orari relativamente lunghi, in altre parole che penalizza scelte quali, ad esempio, quella del *part-time* o degli stessi *congedi parentali*: i percorsi e gli sviluppi di carriera vengono sensibilmente frenati, se non interrotti, nel momento in cui si decide di tentare una diversa gestione dei tempi di lavoro (in altre parole, che non sia “tradizionalmente maschile”).

Per quanto riguarda il ruolo degli stereotipi di genere nelle definizioni delle scelte formative e lavorative, emerge – come mostrano i dati (cfr. *infra* cap. 2) – una sostanziale coincidenza tra la matrice degli stereotipi della *femminilità* e della *maschilità* con le caratteristiche e i contenuti di apprendimento di specifiche filiere formative e, poi, con quelle di determinati settori occupazionali.

Non si vuole qui affermare una diretta connessione tra *filiere formative* nella quale si è svolto il percorso per l’ottenimento di un titolo di studio e accesso al *settore occupazionale elettivo* per quella determinata filiera. Si tratta certamente di un percorso auspicabile e verosimilmente, nella maggior parte dei casi, desiderato dalle persone: se si considera che verosimilmente l’obiettivo di chi si iscrive, ad esempio, ad un determinato corso di laurea, sia quello di ottenere una occupazione – possibilmente gratificante – nel settore occupazionale cui possono riferirsi gli obiettivi formativi di quello specifico corso (i cosiddetti “sbocchi professionali”), sembra opportuna l’affermazione della rilevanza della problematica.

Inoltre, non si vuole discutere prioritariamente sul fatto che una donna o un uomo trovino *gratificanti* o meno alcuni percorsi formativi e talune occupazioni, segnate da elementi tipici delle immagini socialmente diffuse della *femminilità* o della *maschilità*, né di un obiettivo che persegua un mero equilibrio nella composizione per genere delle filiere formative e dei settori occupazionali.

Si considera, invece, lo *svantaggio* che caratterizza le opportunità lavorative, di sviluppo e di remunerazione tipiche di determinati settori, gli stessi verso cui si orientano molte donne e *non* si orientano molti uomini. È in questa prospettiva che diviene importante la considerazione degli stereotipi di genere: essi sembrano avere un ruolo cruciale nella definizione di una predilezione che, seppur effettivamente presente e sentita, sembra spesso essere oggetto di una costruzione sociale riprodotta e reiterata secondo le dinamiche proprie degli stereotipi.

Anche non considerando questi elementi, ma solo la presenza di approcci e modelli di lavoro tipicamente femminili e tipicamente maschili, si evidenzia il disequilibrio che caratterizza istituzioni quali la scuola dell’infanzia ed elementare: in esse la forza lavoro è pressoché totalmente composta da donne e dunque, nel quadro di tale modello differenziale, viene a mancare il contributo e la presenza degli uomini.

### *Gli stereotipi di genere e l'orientamento degli adulti: obiettivi della ricerca*

Lo spazio della relazione che si instaura nel percorso di orientamento tra l'orientatore e la persona che si orienta, può essere considerato come una opportunità per riflettere sul segno che gli stereotipi legati alle identità di genere lasciano sul disegno delle prospettive formative e professionali delle persone. Ciò può avvenire sia in riferimento alla definizione della scelta e della gestione progettuale oggetto del singolo percorso, sia in termini di apprendimento relativo alla riflessione e alla presa di coscienza del ruolo generale degli stereotipi nella vita di ciascuno.

In questa prospettiva, diviene immediatamente evidente l'importanza del ruolo giocato dall'operatore e dall'operatrice di orientamento, 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 considerata e 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 *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

A partire da questi obiettivi, al fine di analizzare il ruolo delle distorsioni dovute agli stereotipi di genere nell'orientamento degli adulti, sono state prese in considerazione le azioni orientative relative alla scelta degli studi post-secondari e/o della definizione di una traiettoria occupazionale che prenda in considerazione, ad esempio, uno specifico settore lavorativo.

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. Essi sono invece caratterizzati da molteplici ed eterogenee transizioni, in particolare tra gli ambiti della formazione e del lavoro, i quali sempre più sfumano i loro reciproci confini. Emerge così con evidenza la necessità di considerare sia le scelte formative che quelle occupazionali.

Nella considerazione congiunta di queste tipologie di scelta, è stato indagato il 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.

Naturalmente – com'è il caso della maggior parte degli schemi interpretativi proposti per la descrizione dei fenomeni sociali – tale schema non vuole postulare una rigida dicotomia, bensì solo mettere in evidenza quegli elementi che, in sede di analisi della letteratura e di più concreta realizzazione della ricerca qui presentata, sono emersi in modo ricorrente.

In ogni caso, la scelta e la gestione dei tempi di vita e di lavoro sono tra gli oggetti principali delle pratiche di orientamento degli adulti, in diversi modi e su diversi piani.

Si considerino i livelli informativo, formativo e consulenziale propri dell'orientamento: in tutti questi ambiti di pratiche, è alta la rilevanza delle questioni legate agli stereotipi di genere, i quali segnano comunicazioni, conoscenze, relazioni di apprendimento e di orientamento, nonché i supporti conoscitivi attraverso cui si muovono e si articolano tali dinamiche.

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 spazio di 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.

È così che in questo lavoro sono evidenziate le limitazioni che possono derivare dagli stereotipi di genere, in relazione alle scelte formative e professionali, e le possibilità offerte dal lavoro che su questi può essere intrapreso nei percorsi di orientamento con gli adulti.

Pur nella consapevolezza che le problematiche maggiori e più evidenti riguardino l'occupazione femminile, viene qui affermata la necessaria opportunità di lavorare anche sugli stereotipi maschili: non si considera possibile 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. Ciò vale principalmente nella sfera, sopra indicata, della

*responsabilità*: se è possibile affermare che molti uomini non vogliono rinunciare ad un pieno sviluppo delle loro carriere in ragione degli impegni familiari, è anche vero che vi sono casi di uomini che sostengono di aver dovuto lottare contro le pressioni subite sui luoghi di lavoro nel momento in cui hanno deciso e comunicato di voler usufruire, ad esempio, dei congedi parentali.

Lo stesso si può dire, rispetto alla sfera della *competenza*, di quei – pochi – uomini che lavorano come insegnanti nelle scuole primarie: per essi può essere generatrice di diversi elementi di disagio la discrasia tra lo stereotipo che vede la figura dell'insegnante nella scuola dell'infanzia ed elementare come *donna* (in ragione di una presunta affinità elettiva tra le caratteristiche della relazione educativa con i bambini e quelle competente considerate come squisitamente – stereotipicamente – femminili) e il loro essere uomini.

#### *Elementi relativi alla scelta delle unità di analisi per la ricerca*

La scelta dei soggetti per la realizzazione della ricerca è stata definita, in prima istanza, su due piani:

- rispetto al primo, relativo alle *pratiche orientative*, la scelta si è indirizzata verso modelli operativi che nascono per rivolgersi ad un pubblico di persone adulte, e dunque alle loro specifiche caratteristiche ed esigenze;
- rispetto al secondo, relativo alle *questioni di genere* all'interno delle stesse pratiche, sono stati considerati sia modelli che prestano 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.

Pertanto i metodi individuati sono rispettivamente il *Retravailler* e il *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.

L'idea di fondo è di evidenziare le caratteristiche relative alle questioni legate alla distorsione dovuta agli stereotipi di genere nelle pratiche di orientamento con gli adulti e nelle scelte che essi compiono.

Per quanto riguarda le pratiche ispirate al modello *Retravailler*, se è vero che in queste l'attenzione è prioritariamente rivolta al pubblico femminile, e dunque agli elementi che caratterizzano la condizione delle donne in modo specifico nel mercato del lavoro, è anche vero che questa peculiare sensibilità si fonda su una riflessione relativa alle identità e alle questioni legate al genere, pertanto anche a quello maschile.

## 4.2 Domande e ipotesi di ricerca

La letteratura considerata e il quadro problematico appena sopra sintetizzato costituiscono la cornice nella quale si inserisce il lavoro di ricerca condotto e qui descritto.

L'obiettivo generale è quello di approfondire la conoscenza relativa al modo in cui gli operatori e le operatrici dell'orientamento concepiscono le problematiche legate al genere, in particolare le distorsioni che gli stereotipi di genere possono apportare nel tipo e nel grado di consapevolezza con la quale le persone, donne e uomini, scelgono le loro strade nella formazione e nel lavoro.

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, realizzato attraverso la definizione di studi di caso multipli di tipo descrittivo (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.

Si vedrà, nella parte dedicata alla presentazione dei risultati, la marcata diversificazione e la complessità dei punti di vista che, in particolare nel corso delle interviste, hanno mostrato gli orientatori e le orientatrici delle strutture considerate.

Se infatti in tutti i casi analizzati le ipotesi risultano essere verificate, un certo grado di diversificazione emerge, invece, in relazione alla declinazione operativa dell'attenzione posta alle questioni di genere.

Tale diversità ha permesso di individuare alcune linee per la definizione di azioni di orientamento attente al genere e, dunque, alle questioni ad esso legate.

### 4.3 Definizione del disegno di ricerca

#### 4.3.1 La scelta della metodologia.

Si è visto come, a prescindere dalle diversità che distinguono le letture interpretative delle correnti teoriche e filosofiche sul genere, e sulle questioni ad esso connesse, tutte presentano un nucleo fondamentale, nel quale si attribuisce importanza all'elemento *culturale* nelle dinamiche che definiscono le identità di genere, la loro molteplicità, la loro reciprocità relazionale.

In particolare, 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, nonché delle credenze e delle convinzioni. Queste ultime, in particolare, non sempre sono fondate su basi empiriche: in tal caso, si può parlare di veri e propri stereotipi.

È opportuno considerare come la questione della parità tra uomini e donne, ossia uno dei principali riferimenti delle cosiddette questioni di genere, sia oggetto di un dibattito politico e sociale del quale, spesso, viene denunciata una certa distanza tra le cosiddette *dichiarazioni di principio* e le effettive pratiche messe in atto. Si tratta dello stesso tipo di rilevazione che viene spesso esplicitata a proposito delle questioni legate all'apprendimento e all'orientamento degli adulti, allorquando, a fronte di un dibattito ormai decennale, si avverte una certa mancanza politico-istituzionale sul piano dell'implementazione di effettivi sistemi dedicati. Nella ricerca su queste tematiche, dunque, si deve in particolar modo considerare il rischio di ottenere dalle persone informazioni e risposte distorte dagli effetti legati alla *compiacenza* e alla *desiderabilità sociale* (Zammuner, 1999).

Sul piano metodologico si pone un problema relativo alla necessità di fare il possibile per evitare di ottenere, ad esempio nelle risposte ad un questionario, informazioni segnate dagli effetti relativi alle dinamiche sopra indicate, ossia compiacenza e desiderabilità sociale.

In altre parole, per citare esempi tanto semplici quanto non così distanti dalla realtà, difficilmente si sentirà qualcuno affermare che non sia giusto che donne e uomini abbiano le stesse opportunità in termini di occupazione, oppure che sia giusto che le donne, nel momento in cui nascono dei figli, debbano "tornare a stare in casa": come osserva Connell, "soltanto un centinaio di anni fa, chi chiedeva uguaglianza tra uomini e donne [...] doveva giustificare le proprie rivendicazioni contro il presupposto contrario. Oggi, invece, coloro che negano uguaglianza e diritti devono giustificare la propria posizione contro la presunzione che ci debba essere l'uguaglianza e che il cambiamento



in questo senso possa concretamente avvenire. Le parti, insomma, si sono invertite” (Connell, 2006, p. 136).

Eppure, come mostrano i dati statistici presentati nel cap. 2, questa è la realtà dei fatti. Ci si chiede allora quali siano le effettive dinamiche che sottendono:

- alle scelte di donne e uomini relative all’investimento nel lavoro;
- al tipo e al grado di consapevolezza rispetto alle concrete opportunità che permettono di gestire in modo meno iniquo le carriere professionali;
- alla gestione delle scelte formative e lavorative da parte degli adulti.

È rispetto a queste considerazioni che si è scelto di definire il disegno della ricerca all’interno delle metodologie qualitative, poiché in questo caso 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).

I dati e le informazioni di tipo quantitativo che mostrano come realmente vi siano problematiche e distorsioni legate al genere, nel mercato del lavoro e nelle filiere formative, abbondano e mostrano chiaramente gli elementi della situazione. È sembrato dunque più interessante e produttivo, anche ad integrazione di ciò, lavorare al fine di esplorare e delineare il piano dei punti di vista – dunque convinzioni, idee, atteggiamenti, ecc. – e delle pratiche degli operatori e delle operatrici di orientamento, attraverso strumenti che permettano di mettere in luce il maggior numero di elementi utili alla definizione di tali punti di vista. Questi ultimi sono verosimilmente complessi quanto delicati, poiché investono significativamente gli assunti con i quali gli orientatori e le orientatrici, come persone e come professionisti che operano presso le specifiche strutture, definiscono il loro stesso agire professionale.

#### 4.3.2 *L’individuazione delle unità di analisi.*

L’insieme delle esigenze conoscitive ha indirizzato la scelta della metodologia verso quella che, più di altre, sembra poter valorizzare il complesso intreccio che definisce le prospettive da analizzare: si tratta della 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 operative messe in atto dagli orientatori e dalle orientatrici nel loro agire professionale e sulle prospettive (convinzioni, assunti, ecc.) che definiscono tale agire.

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, 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, sia unità che nella realizzazione di tali percorsi non assumono in modo dichiarato tale approccio.

Nel primo caso, le unità di analisi assumono una rilevanza di tipo *topico*, in ragione della significatività 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 (Fedeli, 2002).

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

È proprio a partire da questa intenzione che, tra le diverse metodologie per l'orientamento degli adulti si è scelto di prendere in considerazione, come anticipato, il metodo *Retravailler* e il Bilancio di competenze, due dei più affermati ed efficaci metodi nel panorama dell'orientamento degli adulti. A tali elementi si aggiunga il fatto che sono stretti e significativi i legami tra le pratiche italiane ispirate ai due metodi indicati, e il contesto francese.

I due piani di rilevanza, *topica* e *critica*, e l'elemento geografico appena descritto, costituiscono l'insieme delle variabili fondamentali per l'individuazione delle unità di analisi, ossia i casi di studio:

<b>Collocazione geografica</b>	<b>Rilevanza topica (Retravailler)</b>	<b>Rilevanza critica (Bilancio di competenze)</b>
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]

La scelta dei casi indicati nello schema si è concretizzata nella considerazione di alcuni ulteriori e specifici fattori.

Vi sono anzitutto rilevanti congruenze sul piano della filosofia di fondo, delle pratiche e delle tecniche usate nei percorsi, delle finalità. Esse attengono:

- all'assegnazione di una importanza fondamentale alla narrazione biografica, all'autoanalisi delle competenze, alla definizione di un progetto finale;
- alla forte centratura sul soggetto, sulle sue esperienze e sulla sua progettualità;

- alla specifica attenzione prestata alla definizione di un progetto formativo e/o professionale, che tenga conto dei vincoli e delle opportunità offerte dal contesto.

Nell'individuazione dei casi, infine, si è optato per quattro strutture, due francesi e due italiane, che presentano affinità relativamente alla collocazione geografica e alla metodologia utilizzata.

Infatti, le due strutture che si ispirano al metodo *Retravailler* sono ubicate nelle capitali, mentre quelle che lavorano principalmente con il Bilancio di competenze si trovano in provincia.

L'insieme di questi elementi ha guidato l'individuazione di quelli che sono stati ritenuti casi significativi. 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.

#### *4.3.3 Gli strumenti per la raccolta delle informazioni*

##### *La scelta degli strumenti*

Il piano sul quale prioritariamente sono state collocate le questioni analizzate in questo lavoro è di tipo socio-culturale. La matrice per l'analisi delle prospettive proprie degli operatori di orientamento delle strutture coinvolte è stata dunque definita includendo diversi livelli: questi, spesso direttamente, altre volte in modo indiretto, attengono alle convinzioni, alle idee e alla *weltanschauung* di ciascuno e ciascuna.

La considerazione delle problematiche legate alle pari opportunità, alla reciprocità nella posizione e nella relazione tra donne e uomini e *tra* donne e *tra* uomini, ai giudizi di valore circa gli stereotipi di genere e il loro ruolo, impone un'attenzione particolare nei confronti di sistemi valoriali quali quelli relativi alla giustizia sociale, al *welfare*, alla democrazia, all'eguaglianza e alla differenza, alle opportunità e alla cittadinanza.

Tutti questi elementi sono compresi, come si è avuto modo di vedere nel corso dei capitoli precedenti, nel quadro di conoscenze, prospettive, analisi e azioni relative al genere.

È questo, dunque, il panorama di riferimento in base al quale, in primo luogo, si è optato per un quadro metodologico che permettesse di mettere il più possibile in evidenza informazioni ed elementi utili ad articolare i succitati ambiti, cercando al

contempo di evitare il più possibile il rischio di ottenere informazioni non distorte dagli effetti di desiderabilità sociale e di compiacenza cui si è accennato sopra.

Rispetto a queste finalità, nella raccolta delle informazioni per la costruzione degli studi di caso si è scelto di operare attraverso diverse modalità e tecniche, secondo un approccio di triangolazione metodologica finalizzato ad ottenere una maggiore ricchezza 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 conduzione di interviste semi-strutturate specializzate a testimoni privilegiati (responsabili delle strutture e/o operatrici ed operatori da questi indicati).

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.

Le informazioni raccolte, oltre a contribuire alla costruzione stessa degli studi di caso, hanno anche permesso di creare la prima articolazione del quadro di riferimento (insieme agli elementi presentati nei precedenti capitoli).

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.

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.

Si vuole affermare, in altre parole, come il questionario abbia fornito un contributo cruciale nel confermare o meno il grado e la valenza dell'importanza attribuita a determinati aspetti relativi alle questioni di genere piuttosto che ad altri.

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

una risposta “libera” (con l’opzione “Altro”), al fine di far emergere elementi sui quali realizzare eventuali approfondimenti nel corso delle interviste.

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 sono state raccolte 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.

Nella raccolta delle informazioni, pur dando la priorità alla evidenziazione degli elementi specifici delle metodologie di lavoro proprie delle strutture prese in considerazione, si è voluto dare spazio anche alle esperienze passate – eventualmente non strettamente legate a tali metodologie – degli operatori e delle operatrici. In altre parole, si è scelto di beneficiare della ricchezza del complesso delle esperienze di questi ultimi, peraltro nella misura in cui proprio la dimensione olistica sembra essere il piano d’elezione nel considerare le questioni connesse al genere: esse, come si è detto, comprendono l’intersezione delle dimensioni esistenziali delle persone, sia sul piano personale che su quello socio-culturale.

In relazione alle domande di ricerca e in ordine alla verifica delle ipotesi, sono stati esplorati:

- i diversi piani sui quali poggiano le dinamiche legate al genere;
- le principali dimensioni che definiscono il processo di orientamento con gli adulti.

L’intersezione di questi due piani di indagine ha evidenziato la necessità di esplorare le dimensioni connesse alla definizione di scelte e progetti in relazione al genere, e dunque, in prima istanza:

- le relazioni tra la definizione delle scelte e dei progetti e le dimensioni sociali legate all’appartenenza di genere;

- il rapporto tra il ruolo della persona che si orienta e quello dell'operatore di orientamento;
- il grado e il tipo di influenza che queste ultime dimensioni hanno nella definizione delle scelte e gli spazi di possibile azione all'interno dei percorsi di orientamento.

Si tratta di un primo schema di analisi che, nello specifico, presenta ulteriori spazi conoscitivi e interpretativi derivanti dalla relazione reciproca tra i diversi piani di rapporti individuati.

Si vedrà come, in realtà, all'interno di ciascuno di questi ultimi vi siano costanti e reciproche connessioni, come tipicamente avviene allorché ci si accinge ad esplorare un campo come quello legato al genere, che investe la totalità delle dimensioni che definiscono la società e il vivere sociale delle persone.

#### 4.3.3.1 Caratteristiche del questionario

Il primo passo con il quale sono stati coinvolti tutti gli operatori e tutte le operatrici delle strutture considerate è costituito dalla somministrazione del questionario, con la finalità di creare uno sfondo informativo sul quale articolare, in modo più possibile mirato, la realizzazione delle interviste.

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.

È stato chiesto agli operatori e alle operatrici di compilare *in modo anonimo* il questionario, volendo ottenere risposte il più possibile scevre dal voler evitare, da parte dei rispondenti, l'affermazione di posizioni presupposte come "poco corrette" rispetto ai principi fondamentali del dibattito politico e sociale sulla parità. Attraverso le opzioni di risposta fornite per ciascun item, si è cercato di offrire spazio adeguato a posizioni di segno sia concordante che discordante rispetto agli elementi e alle riflessioni presenti nel dibattito socio-politico e scientifico sulla tematica, nonché, ovviamente, rispetto alle ipotesi di ricerca.

La prima sezione del questionario ha una finalità fondamentale introduttiva, al fine di favorire un atteggiamento collaborativo da parte del rispondente ma anche di

raccogliere una prima serie di informazioni relative agli anni di esperienza dell'operatore nel campo dell'orientamento, nelle pratiche di orientamento degli adulti, ai metodi e alle tecniche principalmente utilizzati nella sua pratica professionale, a macro-elementi relativi ai percorsi di orientamento (durata, strumenti e tecniche utilizzati, ecc.).

Il primo livello di approfondimento è cercato nella seconda sezione del questionario. Gli item mirano a raccogliere informazioni relative alle opinioni del rispondente nei confronti delle problematiche di genere, considerandole all'interno dei processi di orientamento con gli adulti e rispetto alle scelte formative e professionali.

Le informazioni richieste sono riferite a diversi piani: a partire dalla richiesta di esprimere un'opinione sul grado di rilevanza delle questioni legate al genere (e dunque degli stereotipi di genere) nell'orientamento degli adulti, anche in relazione alle pratiche realizzate nella propria esperienza professionale, vengono poi esplorati alcuni elementi strutturali legati allo specifico contesto lavorativo (ad esempio, adeguatezza dei tempi con cui si svolgono i percorsi di orientamento in ordine all'eventuale presa in considerazione delle questioni legate alle distorsioni dovute agli stereotipi di genere, percezione della consapevolezza dei propri colleghi su tali questioni).

L'obiettivo conoscitivo di questa sezione è di ottenere un primo grado di definizione relativamente all'approccio con il quale gli operatori e le operatrici prendono in considerazione le questioni di genere nel percorso di orientamento.

Gli item contenuti nella terza sezione del questionario vogliono esplorare le opinioni dei rispondenti a proposito della specifica problematica degli stereotipi di genere. In questa sono affrontate le questioni più delicate della problematica: esse riguardano gli aspetti delle opinioni, degli atteggiamenti. Proprio su queste tematiche si è lavorato, in particolare, con le interviste, in ragione dell'opportunità che tale strumento offre relativamente all'analisi, all'esplorazione e all'articolazione di dimensioni così fortemente segnate da dimensioni valoriali profonde.

Le aree considerate nelle domande e nelle opzioni di risposta comprendono argomentazioni relative all'opportunità o meno di gestire in modo mirato, secondo una prospettiva di genere, il percorso di orientamento. Rispetto all'intento di esplorare le questioni legate alla differenza e alla diversificazione, tutte le domande e le opzioni di risposta (dell'intero questionario e anche, come si vedrà, della griglia per le interviste) sono state collocate in una prospettiva che parte dalla considerazione delle effettive diverse condizioni di molte donne e molti uomini (cfr. *infra* sez. "Allegati"). Come si è visto dai dati mostrati nel cap. 2, tale differenziazione nella gestione delle scelte formative e occupazionali e della conciliazione dei tempi di vita e di lavoro è significativamente presente sia in Italia che in Francia.

A partire dalla considerazione delle questioni legate alle scelte stereotipiche di donne e uomini, gli item della terza sezione prendono in esame l'opinione dei rispondenti rispetto:

- all’opportunità di differenziare il percorso orientativo in relazione al genere della persona;
- alle caratteristiche delle immagini socialmente diffuse del femminile e del maschile e al fatto che esse comprendano riferimenti sulle competenze considerate comunemente come tipiche degli uomini o delle donne;
- al ruolo degli stereotipi di genere nella definizione delle scelte formative e professionali da parte delle donne e degli uomini.

Si mette così in luce la matrice che individua la congruenza tra determinate competenze considerate tipiche delle donne o degli uomini e specifiche occupazioni lavorative, che comprendono compiti e ruoli adatti a tali competenze.

In generale, negli item si è evitato di utilizzare la parola “stereotipo”, al fine di non segnare preventivamente il contenuto della domanda di elementi valoriali che potessero suggerire una valenza negativa alla prospettiva definita nello stesso item.

Mentre nella terza sezione si prende prioritariamente in considerazione la posizione e il ruolo della persona che si orienta, in quella successiva l’attenzione è focalizzata sul ruolo dell’orientatore.

Nella quarta ed ultima sezione del questionario viene chiesto di esprimere opinioni relativamente alla situazione nella quale l’operatore e l’operatrice si trovino (e si sono eventualmente trovati) a confrontarsi con scelte, di donne e uomini, di segno uguale od opposto rispetto agli stereotipi più diffusi.

Anche in questo caso, è costante il riferimento alle condizioni delle donne e degli uomini rispetto all’esperienza formativa e alle caratteristiche che definiscono la condizione e l’organizzazione del mercato del lavoro.

In particolare, viene proposto di esprimere eventuali considerazioni circa le possibili *conseguenze* legate alle scelte segnate dalla distorsione degli stereotipi di genere.

In generale, con il questionario si è cercato di ottenere un primo livello di informazioni sulla considerazione e sulla consapevolezza degli operatori e delle operatrici a proposito della specifica problematica del ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte delle donne e degli uomini (in particolare all’interno dei processi di orientamento).

Si vuole qui completare l’analisi dello strumento del questionario, indicando per ciascun item il suo obiettivo conoscitivo e la rilevanza di questo rispetto alla problematica presa in esame.



<b>ITEM 1.1 – 1.2 – 1.3</b>	<p style="text-align: center;"><i>Contenuto degli item</i></p> <p>La prima sezione include item che hanno sia la funzione di introdurre alle domande più significative del questionario, sia di raccogliere informazioni su alcuni elementi di base, relativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– all’esperienza del-la rispondente;</li> <li>– alle modalità con le quali realizza i percorsi di orientamento;</li> <li>– ad alcuni indicatori di questi ultimi.</li> </ul> <p>In particolare, negli item 1.1 e 1.2 vengono chiesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gli anni di esperienza nel campo dell’orientamento, nei percorsi per gli adulti;</li> <li>– i principali strumenti e tecniche usati nel percorso di orientamento.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><i>Giustificazione e obiettivi conoscitivi</i></p> <p>L’acquisizione di informazioni sugli anni di esperienza, in particolare nei percorsi rivolti agli adulti, permette di definire un primo livello descrittivo rispetto alla composizione del gruppo degli operatori e delle operatrici che lavorano presso le strutture coinvolte.</p> <p>Ciò permette di anche di definire in modo più preciso le domande delle interviste, anche attraverso la considerazione di una dimensione temporale declinata in termini di confronto tra diverse fasi storiche.</p> <p>Il tipo di tecniche e strumenti utilizzati, all’interno delle specifiche fasi delle metodologie del Bilancio di competenze e del percorso Retravailler, può essere indicativo rispetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– all’approccio con il quale viene definito il percorso di orientamento;</li> <li>– al grado di rilevanza attribuito alle dinamiche della narrazione biografica.</li> </ul> <p>Quest’ultima, per gli elementi culturali ad essa intrinseci, sembra essere peculiarmente significativa nel quadro delle dinamiche che definiscono il genere e il suo ruolo nelle scelte formative e professionali.</p>

<b>ITEM 1.4</b>	<i>Contenuto dell'item</i>
	<p>Sono richieste informazioni relative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– alla percentuale (approssimativa) di donne e uomini coinvolti in tali percorsi;</li> <li>– alla durata dei percorsi di orientamento realizzati.</li> </ul>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>Nel dibattito sull'orientamento (in particolare degli adulti) si sottolinea come, in primo luogo, vi sia una maggior presenza delle donne all'interno dei percorsi di orientamento e, in secondo luogo, si ponga una specifica problematica rispetto alla necessità di avere tempi adeguati alle finalità orientative di processi che non siano meramente schiacciati sul momento della scelta (e che, comunque, pur in presenza dell'urgenza di scegliere – si pensi al caso dei disoccupati – persegua poi una finalità più generale di apprendimento rispetto alle competenze progettuali e ai processi di scelta).</p> <p>Rispetto a tutto ciò, si è cercato di ottenere alcune informazioni di base rispetto a tali elementi, rimandando l'approfondimento di questi al momento dell'intervista con i testimoni privilegiati.</p>

<b>ITEM 2.1 – 2.2</b>	<i>Contenuto degli item</i>
	<p>Si chiede di esprimere il grado di rilevanza che si ritiene appartenga, nel processo di orientamento con gli adulti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– alle questioni di genere relative alle dinamiche del mercato del lavoro;</li> <li>– alle dinamiche di <i>auto-esclusione</i> da parte di donne e uomini, rispetto a specifici percorsi formativi e settori occupazionali, fondamentalmente in ragione degli stereotipi di genere.</li> </ul>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>Il dibattito sulla significatività e sulla priorità da dare alle questioni di genere nella considerazione delle caratteristiche del mercato del lavoro, presenta una gamma di posizioni anche marcatamente diverse tra di loro (cfr. Fontana, 2002, 2006). Ciò vale anche per quanto concerne la riflessione sui percorsi di orientamento e, dunque, sulle caratteristiche del ruolo che in essi rivestono le questioni di genere.</p> <p>Si è cercato così di conoscere la considerazione degli operatori e le operatrici di orientamento rispondenti a proposito di queste problematiche.</p>

<b>ITEM 2.3 – 2.4 – 2.5.</b>	<p style="text-align: center;"><i>Contenuto degli item</i></p> <p>Si chiedono informazioni più specificamente relative:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– all’eventuale spazio dato (all’interno degli stessi percorsi di orientamento con gli adulti) al confronto con tali problematiche di genere;</li> <li>– alla percezione dell’eventuale attenzione data dai colleghi e dalle colleghe di lavoro a queste stesse problematiche.</li> </ul> <p>In particolare, si chiede di esprimere un giudizio a proposito dell’adeguatezza dei tempi di lavoro in relazione all’opportunità di sondare le dinamiche relative alla cosiddetta “autenticità” della scelta, ossia il grado di consapevolezza da parte delle persone sulla possibile distorsione dovuta (nel caso specifico) agli stereotipi di genere (Gysbers, Heppner, Johnston, 2001).</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i></p> <p>In considerazione dell’eterogeneità dei punti di vista sul grado di rilevanza e di problematicità delle questioni di genere, e sul loro stesso ruolo all’interno dei percorsi di orientamento degli adulti, si è cercato di sondare l’opinione dei rispondenti e delle rispondenti a tal proposito.</p> <p>La specifica interrogazione sui tempi di lavoro e sulla loro adeguatezza rimanda all’istanza, spesso registrata nei dibattiti sull’orientamento, in particolare degli adulti, di disporre di tempi che permettano effettivo apprendimento rispetto alle competenze orientative.</p> <p>Si tratta di esigenze relative sia alla persona che si orienta, sia all’orientatore/all’orientatrice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nel primo caso, i tempi di lavoro devono permettere una effettiva, profonda e proficua (auto)riflessione;</li> <li>– nel secondo caso, essi devono consentire un’efficace e pertinente azione di facilitazione e di gestione del percorso.</li> </ul> <p>Si osservi come questi elementi caratterizzino specificamente sia il metodo (e il dibattito) <i>Retravailler</i> che il metodo del Bilancio di competenze.</p>

<b>ITEM 2.6</b>	<i>Contenuto dell' item</i>
	<p>Nell'ultimo item della seconda sezione viene chiesto di esprimere un giudizio globale a proposito della priorità assegnata alle questioni legate alle dinamiche di auto-esclusione, nel quadro dei percorsi di orientamento. In particolare, nel caso in cui i rispondenti avessero ritenuto prioritarie altre questioni, si è chiesto di indicarle.</p>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>Il grado e il contenuto della rilevanza da attribuire alle questioni di genere nei processi di orientamento degli adulti, in particolare a quelle concernenti l'azione degli stereotipi, possono essere oggetto di ampie variazioni.</p> <p>In tal senso si sono voluti ottenere elementi informativi che permettessero di individuare specifiche linee di approfondimento per la realizzazione delle interviste.</p>

<b>ITEM 3.1 – 3.2</b>	<p style="text-align: center;"><i>Contenuto degli item</i></p> <p>I primi item della terza sezione affrontano la questione della gestione dei percorsi di orientamento in relazione alla distorsione che può provenire dagli stereotipi di genere.</p> <p>In particolare, viene chiesto di esprimere un’opinione rispetto alla possibilità di differenziare i percorsi in base al fatto che vi sia una donna o un uomo come protagonista di questi. A tal proposito, si chiede se una eventuale differenziazione secondo il genere è ritenuta opportuna e se la si mette in pratica.</p> <p>Tale opportunità di differenziazione viene messa in relazione esplicita con le condizioni che, generalmente, caratterizzano la componente femminile e quella maschile della popolazione (cfr. <i>infra</i> cap. 2).</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i></p> <p>La scelta di assumere prioritariamente un’ottica di genere nella realizzazione dei percorsi di orientamento distingue, in linea generale, l’approccio <i>Retravailler</i> da quello del Bilancio di competenze.</p> <p>Si vogliono conoscere alcuni elementi di base a proposito della considerazione, da parte degli operatori e delle operatrici delle strutture coinvolte, della variabile di genere all’interno dei percorsi di orientamento degli adulti.</p> <p>Viene chiesto di esprimere opinioni generali, senza postulare una rigida fissità dicotomica la quale, in qualche modo, potrebbe ricadere proprio in quelle dinamiche di cristallizzazione delle identità di genere. Queste ultime rappresentano un ostacolo alla presa di consapevolezza del ruolo che tali immagini hanno nella dinamica della scelta.</p>

<b>ITEM 3.3 – 3.4</b>	<i>Contenuto degli item</i>
	<p>Si pone agli operatori la questione delle cosiddette “capacità tipicamente femminili” o “tipicamente maschili”, chiedendo di esprimere in primo luogo un’opinione di accordo/disaccordo rispetto al fatto che esse appartengano effettivamente alla maggior parte delle donne e degli uomini; in secondo luogo, nel caso di accordo con tale postulato, si chiede se tali capacità siano da valorizzare o meno all’interno dei percorsi di orientamento.</p>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>L’intento di esplorare l’opinione degli operatori e delle operatrici rispetto a quelle capacità e competenze che, nel senso comune, vengono tradizionalmente attribuite alle donne <i>in quanto donne</i> e agli uomini <i>in quanto uomini</i>, poggia sulla constatazione della loro rilevanza nelle scelte che vengono compiute e definite dalle donne e dagli uomini, anche all’interno dei processi di orientamento.</p>

<b>ITEM 3.5</b>	<i>Contenuto dell'item</i>
	<p>La terza sezione del questionario si conclude con una domanda che, per certi versi, rappresenta il cuore della questione affrontata nella realizzazione della ricerca: si chiede infatti di esprimere un grado di accordo rispetto al fatto che gli stereotipi di genere influiscano effettivamente, <i>in generale</i>, sulle scelte compiute da donne e uomini.</p> <p>In particolare, si evidenzia la dinamica dell'auto-esclusione la quale si verifica allorquando, in ragione dell'incongruenza tra la percezione delle proprie caratteristiche <i>in quanto donna</i> e <i>in quanto uomo</i> e le caratteristiche di genere di determinati settori formativi/occupazionali, si escludono dalla gamma di possibilità <i>reali</i> alcune opzioni di scelta.</p>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>L'intento è di apprendere, in linee generali, l'opinione degli operatori e delle operatrici a proposito del ruolo che gli stereotipi di genere possono o meno avere nella definizione delle scelte di donne e uomini. La rilevanza di tale questione trova fondamento nelle conseguenze legate alla segregazione professionale e agli elementi di negatività ad essa connessi, i quali riguardano soprattutto le donne (cfr. <i>infra</i> cap. 2).</p>



*Contenuto degli item*

Viene chiesto agli orientatori e alle orientatrici di esprimere la propria opinione a proposito della natura e dei contenuti del loro ruolo di fronte a scelte, formative e occupazionali, discordanti rispetto alle linee che definiscono gli stereotipi di genere più diffusi e radicati.

In particolare, all'operatore e all'operatrice si chiede se, nella loro esperienza professionale, abbiano avuto modo di confrontarsi con casi simili. Nel caso di risposta affermativa, viene chiesto:

- se ciò è capitato più spesso con donne o con uomini;
- se si è affrontata la questione della discordanza all'interno dello stesso percorso di orientamento (esplicitando il fatto che, verosimilmente, la persona in questione abbia già una certa consapevolezza a proposito di tale discordanza).

*Giustificazione e finalità conoscitiva*

Si vogliono acquisire informazioni sull'esperienza dell'orientatore e dell'orientatrice rispetto allo specifico tipo di problematica, e sull'opinione a proposito del ruolo che loro stessi possono avere:

- nella definizione delle scelte e dei progetti delle persone che si orientano;
- nel lavoro sulla distorsione nelle scelte dovuta agli stereotipi di genere.

Il ruolo dell'operatore e dell'operatrice nel processo di orientamento è, rispetto a tali problematiche, oggetto di confronto e discussione: si considerino, ad esempio, le posizioni che postulano il dovere di realizzare un lavoro specifico sull'influenza degli stereotipi di genere in ragione della loro influenza nelle scelte delle persone (cfr. Gysbers, Heppner, Johnston, 2001, Rodriguez, 2007).

Questi aspetti sono oggetto di un ampio approfondimento nelle interviste.

<b>ITEM 4.4.</b>	<i>Contenuto dell'item</i>
	<p>Il questionario si conclude con una domanda che prefigura una situazione nella quale si è in presenza di una scelta, da parte di una donna, verso settori tradizionalmente “femminili”, dunque spesso caratterizzati da elementi negativi e penalizzanti (cfr. <i>infra</i> cap. 2).</p> <p>Si chiede al rispondente di esprimere un giudizio di accordo o disaccordo rispetto all’idea secondo la quale le scelte stereotipiche possano essere effettivamente veicolo di conseguenze negative per i soggetti che le compiono: in particolare, nel caso di accordo, si chiede se tali conseguenze riguardino principalmente gli uomini o le donne.</p>
	<i>Giustificazione e finalità conoscitiva</i>
	<p>L’esplorazione di queste dimensioni poggia sull’assunto secondo il quale l’influenza degli stereotipi di genere nelle scelte, soprattutto quelle delle donne, porta a fenomeni negativi in termini di segregazione e di qualità dell’occupazione. Si tratta di uno specifico angolo visuale con il quale analizzare la posizione degli operatori rispetto al ruolo degli stereotipi di genere nell’orientamento degli adulti.</p> <p>Si osservi come nel dibattito sulle questioni di genere, molte posizioni si distinguono proprio in relazione al grado di problematicità attribuito alla presenza di scelte formative e lavorative massicciamente preferite dalle donne e dagli uomini (cfr. Fontana, 2002).</p>

#### 4.3.3.2 Caratteristiche dell’intervista semistrutturata

Successivamente alla raccolta del materiale documentario e alla somministrazione del questionario agli operatori e alle operatrici delle strutture coinvolte, si è passati alla realizzazione delle interviste, la quale ha permesso di ottenere livelli di informazioni molto ricchi, oltre che stimolanti, proprio in ordine alle diverse modalità e ai diversi approcci che gli orientatori e le orientatrici mettono in essere nella realizzazione dei percorsi di orientamento con donne e uomini.

Si è voluto approfondire sia quel che è emerso dalla compilazione del questionario da parte dei rispondenti, sia esplorare gli aspetti più articolati e complessi della

questione degli stereotipi di genere nelle scelte delle donne e degli uomini, più efficacemente sondabili nel quadro dialettico offerto dalla situazione dell'intervista.

In relazione a quest'ultimo aspetto, non ci si riferisce a quelle informazioni che, verosimilmente, non sono oggetto di possibili distorsioni (anni di esperienza, durata dei percorsi, ecc.), bensì a quegli oggetti di interrogazione che attengono alla visione del-la rispondente in merito alle questioni inerenti l'intreccio tra:

- gli stereotipi di genere;
- il loro ruolo nella definizione dell'esperienza formativa e lavorativa delle persone;
- la loro collocazione nel quadro dei processi propri dell'orientamento degli adulti.

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, la raccolta delle informazioni è stata decisiva per la verifica delle ipotesi di ricerca.

Le domande della griglia per l'intervista semi-strutturata prendono in considerazione:

- *i soggetti coinvolti nel processo di orientamento*: si pongono questioni finalizzate a raccogliere informazioni sulle persone con le quali si confrontano le operatrici e gli operatori di orientamento delle quattro strutture considerate, e informazioni sul profilo professionale e formativo degli stessi operatori;
- *il ruolo che il genere può avere nelle scelte delle persone*: si pongono questioni con le quali si vogliono mettere in evidenza eventuali peculiarità delle donne e degli uomini nell'esperienza del percorso di orientamento, nonché attinenti al ruolo della vita privata rispetto alla definizione delle loro scelte e dei loro percorsi formativi e professionali; inoltre si vogliono evidenziare le opinioni circa le difficoltà che, in relazione all'appartenenza di genere, si possono porre nell'accesso e nella permanenza in specifici settori formativi e occupazionali;

- *il ruolo e i contenuti del ruolo dell'operatore rispetto alla questione delle scelte convenzionali e stereotipate di uomini e donne*: le questioni poste mirano a definire un quadro di conoscenze relative alle modalità con le quali gli operatori intervistati si confrontano con questo tipo di scelte, al grado di problematicità assegnata a questo tipo di fenomeno, all'opportunità e alla possibilità di lavorare su tali dinamiche all'interno degli stessi percorsi;
- *il contesto culturale nel quale è inserita l'azione di orientamento proposta nelle strutture considerate*: si pongono questioni relative alla collocazione della questione degli stereotipi di genere (relativamente alle scelte formative e professionali degli adulti) nel quadro generale del perseguimento della parità nelle opportunità tra donne e uomini, alle caratteristiche che definiscono il dibattito nazionale relativo a quest'ultimo aspetto, alle trasformazioni nei rapporti e nelle caratteristiche che definiscono la condizione delle donne (e degli uomini);
- *la definizione di percorsi di orientamento secondo una prospettiva di genere*: con le questioni poste si sono voluti raccogliere elementi e informazioni utili alla definizione di percorsi di orientamento nei quali si dia importanza alla variabile di genere e alle potenzialità educative proprie dei percorsi di orientamento degli adulti.

La rilevanza attribuita ai suddetti argomenti e l'articolazione degli stessi nelle singole domande scaturisce 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 loro scelte formative/lavorative.

Di seguito si forniscono alcuni elementi che, a partire dal quadro definito nei capitoli precedenti, mettano in evidenza la rilevanza delle singole questioni predisposte per la realizzazione delle interviste. Esse hanno rappresentato un indice di guida nell'esplorazione dialettica delle diverse aree conoscitive sopra indicate. Non tutte le aree sono state proposte e indagate allo stesso modo in tutte le interviste: tale grado di variazione è stato deciso dall'intervistatore sulla base della direzione e degli elementi che le interviste hanno preso e considerato nel loro stesso corso. In ogni caso, tutte le aree di conoscenza sono state *significativamente considerate*, a prescindere dalle specificità dei singoli approfondimenti su determinate questioni piuttosto che su altre.

<b>Domanda 1</b>	Area di conoscenza: <i>soggetti coinvolti nel processo di orientamento</i>
	<p>Si pongono una serie di questioni relative alla composizione e alle caratteristiche del pubblico di adulti che si rivolge alla struttura di orientamento.</p> <p>Si tratta di creare un quadro di sfondo relativo alle caratteristiche socio-demografiche medie di tale pubblico: la variabile di genere, infatti, si lega in modo significativo all'insieme di quelle socio-demografiche, determinando specifiche conseguenze in termini di stratificazione degli impieghi, di qualità del lavoro, di possibilità di gestire in modo più o meno efficace le esigenze legate alla gestione dei tempi di vita e di lavoro. In tal senso, la conoscenza delle caratteristiche del pubblico permette di definire in modo specifico la direzione degli approfondimenti.</p> <p>Uno specifica punto di interrogazione riguarda il dato, emerso dalle risposte ai questionari, relativo alla maggiore presenza di donne rispetto a quella di uomini nei servizi di orientamento offerti.</p> <p>Infine, si propone una questione relativa alle eventuali differenze riscontrate <i>tra</i> donne e <i>tra</i> uomini di nazionalità diverse. Questa domanda poggia sull'assunto secondo il quale le identità di genere sono fondamentalmente definite secondo elementi di tipo culturale, dunque storico e geografico. Con essa, si è voluta mettere in luce l'eventuale differenziazione che la diversità culturale genera nella definizione delle scelte formative e lavorative di donne e uomini.</p>

<b>Domanda 2</b>	<i>Area di conoscenza: soggetti coinvolti nel processo di orientamento</i>
	<p>La seconda domanda pone delle questioni inerenti il profilo professionale e formativo degli operatori e delle operatrici di orientamento che lavorano presso la struttura presa in considerazione.</p> <p>In relazione alla concezione dell'orientamento come campo <i>multidisciplinare</i> e con una fondamentale valenza attinente all'<i>apprendimento</i>, si sono volute raccogliere informazioni sulla provenienza formativa degli orientatori e delle orientatrici (universitaria e specialistica), e sulle esperienze di consolidamento e aggiornamento delle competenze.</p> <p>Gli elementi sui quali verte la domanda hanno una certa importanza, inoltre, rispetto alla problematica delle carenze nella definizione istituzionale di un sistema per l'orientamento degli adulti.</p>

<b>Domanda 3</b>	<i>Area di conoscenza: ruolo del genere nelle scelte delle persone</i>
	<p>La terza questione riguarda quel che accade nei percorsi di orientamento dei quali sono protagonisti donne e uomini. Viene chiesto di evidenziare eventuali differenze (o somiglianze) tra queste e questi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nell'approccio alla scelta</li> <li>– nell'analisi e nella considerazione degli elementi compresi nella scelta</li> <li>– nelle richieste che pongono all'orientatore e all'orientatrice.</li> </ul> <p>In generale, si chiede di evidenziare eventuali elementi ricorrenti nell'esperienza delle donne e in quella degli uomini.</p> <p>L'importanza di questo approfondimento emerge se si considera come gran parte delle dinamiche di differenziazione tra donne e uomini nelle scelte formative e lavorative si innestino, nello specifico, su quelle caratteristiche che definiscono le identità stereotipiche della "donna" e dell'"uomo".</p> <p>Essa emerge con ancora maggiore forza se si considera che tale differenziazione prende fundamentalmente la forma dell'opposizione, definendo le identità di genere in termini di contrasto, sia sul piano dell'azione che della relazione.</p>

<b>Domanda 4</b>	<i>Area di conoscenza: ruolo del genere nelle scelte delle persone</i>
	<p>La quarta domanda considera il ruolo della vita privata nella gestione delle scelte formative e lavorative, così come gli operatori e le operatrici di orientamento riscontrano nella loro pratica e sulla base della loro esperienza.</p> <p>Le istanze legate alla cosiddetta “sfera privata” sono determinanti nella definizione delle scelte di donne e uomini e, coerentemente con lo schema interpretativo definito nell’introduzione al presente capitolo, in particolare lo sono nella gestione del rapporto tra tempi della famiglia e tempi di lavoro.</p> <p>I dati presentati mostrano inequivocabilmente la relazione tra il genere e il segno di certe scelte, spesso di rinuncia e delle quali spesso sono protagoniste le donne, e rendono imprescindibile uno specifico approfondimento della questione.</p> <p>Il ruolo degli stereotipi di genere comprende le priorità e i criteri rispetto ai quali si definiscono le scelte socialmente appropriate all’essere donna o all’essere uomo.</p> <p>È così che si è scelto di proporre specifici spunti di riflessione riguardanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– l’emergenza delle questioni legate alla vita privata nei discorsi delle donne e degli uomini coinvolti nei percorsi di orientamento;</li> <li>– il modo in cui questi tengono conto della vita privata nella definizione delle loro scelte e dei loro progetti.</li> </ul> <p>Si è chiesto, inoltre, se donne di diversa condizione socio-professionale gestiscano in modo diverso la conciliazione tra i tempi di vita e di lavoro. L’esigenza di porre tale questione nasce dalla considerazione di diversi elementi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– in primo luogo, sono ancora oggi le donne ad occuparsi quasi esclusivamente della gestione della conciliazione dei tempi di vita e di lavoro;</li> <li>– in secondo luogo, è evidente come non si possa parlare di “genere” intendendo individuare gruppi ineluttabilmente distinti, che presentano una assoluta omogeneità di caratteristiche e condizioni di vita;</li> <li>– i diversi fattori socio-demografici, infatti, diversificano le condizioni e le relazioni tra donne e tra uomini (basti pensare alla diversità delle possibilità offerte dal possesso titoli di studio più o meno elevati, o alla stessa nazionalità di provenienza).</li> </ul>

<b>Domanda 5</b>	Area di conoscenza: <i>ruolo del genere nelle scelte delle persone</i>
	<p>La quinta domanda proposta muove dalla seguente constatazione: seppure da anni si metta in evidenza l'iniquità emergente dalla comparazione delle condizioni delle donne e degli uomini, tuttavia non sempre tali fatti sono considerati come effettivamente prioritari e reali.</p> <p>Così è stato chiesto alle persone intervistate se ritengono che, al giorno d'oggi, vi siano effettivamente percorsi lavorativi/formativi difficilmente accessibili e/o percorribili per le donne in quanto donne (o per gli uomini in quanto uomini).</p> <p>In particolare, si è indagato a proposito delle radici di queste problematiche, chiedendo se queste siano da considerarsi prioritariamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– estrinseche (o <i>ambientali</i>, in ragione dei vincoli presenti nel contesto nel quale si definisce e si mettono in atto la scelta e il progetto formativo/lavorativo);</li> <li>– intrinseche (o <i>motivazionali</i>, anche a causa dell'azione degli stereotipi di genere relativi ai percorsi formativi, alle esperienze lavorative, all'assunzione dei compiti di cura propri della sfera familiare).</li> </ul> <p>Infine, è stata chiesta un'opinione sui cambiamenti avvenuti nel tempo rispetto a questa problematica, e sul loro possibile futuro.</p>



<b>Domanda 6</b>	<p style="text-align: center;"><i>Area di conoscenza: ruolo dell'operatore rispetto alle problematiche di genere</i></p>
	<p>Questa domanda rappresenta uno dei punti cruciali dell'intera intervista e, in generale, del lavoro di raccolta delle informazioni. L'importanza è relativa agli stessi obiettivi conoscitivi del lavoro di ricerca realizzato, le cui ipotesi sono essenzialmente centrate su opinioni e pratiche degli operatori e delle operatrici di orientamento.</p> <p>È da considerare l'intreccio, tanto sensibile quanto ricco, tra le diverse declinazioni dell'approccio generale che considera il processo di orientamento come percorso di apprendimento.</p> <p>In tal senso, si chiede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– di esprimere la propria opinione e di descrivere la propria esperienza circa il ruolo dell'operatore rispetto alla questione e al manifestarsi di scelte coerenti (o discordanti) con gli stereotipi di genere; queste sono state definite “convenzionali” e “non convenzionali”, anche al fine di non limitare a priori gli elementi della categoria;</li> <li>– di esprimere il proprio punto di vista circa l'opportunità e la possibilità di lavorare sulle problematiche legate agli stereotipi di genere all'interno dei percorsi di orientamento con gli adulti.</li> </ul> <p>L'intenzione è di ottenere indicazioni sulle azioni che, all'interno di tali percorsi, possono essere utili per depotenziare la distorsione dovuta agli stessi stereotipi.</p> <p>Si tratta, in ultima analisi, di un punto cruciale in merito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– alle possibilità proprie dell'esperienza di apprendimento degli adulti;</li> <li>– alla connessione tra il sistema di orientamento e quello dell'educazione.</li> </ul>

<b>Domande 7 – 8</b>	<i>Area di conoscenza: contesto culturale – dibattito socio-politico</i>
	<p>Attraverso le due domande qui prese in considerazione, si vuole collocare l'analisi e la discussione sulla problematica inerente il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte degli adulti all'interno del più generale dibattito sulla parità nelle opportunità tra uomini e donne.</p> <p>Si chiede di esprimere il proprio punto di vista a proposito del modo in cui la specifica problematica si inserisce questo dibattito, chiedendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– se le questioni relative alla segregazione professionale siano da considerarsi come una problematica da risolvere in modo prioritario, invitando le persone ad indicare eventuali altre problematiche considerate più urgenti e/o gravi.</li> <li>– un'opinione a proposito del dibattito nazionale (dunque, italiano e francese) sulle questioni di genere, cercando di mettere in luce le sue peculiarità, la sua posizione rispetto al dibattito degli altri paesi, i cambiamenti avvenuti, la direzione di questi cambiamenti.</li> </ul> <p>Una delle linee di approfondimento riguarda il grado di prossimità tra gli argomenti presi in considerazione da questo dibattito e le problematiche con le quali uomini e donne si confrontano nella vita quotidiana. Vi sono posizioni che mettono in luce come negli anni si sia creata una certa distanza tra quelle che, in particolare, sono le riflessioni femministe e il tipo di problematiche con le quali le donne si confrontano nella loro vita (cfr. Badinter, 2004).</p>

Area di conoscenza: *contesto culturale – dibattito socio-politico*

**Domanda 9**

Si prendono qui in considerazione gli elementi relativi alle dinamiche del cambiamento.

Molti dei fenomeni che caratterizzano le diverse organizzazioni di genere (cfr. *infra* par. 2.3.3) siano connessi alle matrici con le quali vengono individuate competenze e responsabilità socialmente proprie degli uomini e delle donne. Tale individuazione ha un peso rilevante nelle scelte e nelle esperienze formative e lavorative, sia sul piano personale che su quello socio-economico. In questo quadro, si evidenzia la fondamentale necessità del cambiamento al fine di modificare queste stesse matrici, culturalmente fondate e, quindi, profondamente radicate. Si tratta di uno spazio di azione e riflessione che investe pienamente le dinamiche dell'apprendimento proprie dei percorsi di orientamento degli adulti.

Il cambiamento assume una ulteriore valenza problematica se si considerano quelle opinioni nelle quali la parità delle opportunità tra uomini e donne rappresenta un oggetto per certi versi “risolto” e, dunque, non più “urgente” come in passato. Tuttavia, basti osservare i dati mostrati nei capitoli precedenti per prendere atto del fatto che, in realtà, gli squilibri sono ancora significativamente presenti. Emerge così l'importanza di esplorare e mettere in luce alcuni dei numerosi elementi socio-economici e, soprattutto, culturali che costituiscono le radici della problematica.

Nella domanda si prendono in considerazione i cambiamenti avvenuti nelle condizioni e nei rapporti tra uomini e donne (ad esempio rispetto all'assunzione delle responsabilità familiari, alla distribuzione dei carichi di lavoro, all'accesso e alla permanenza nel mercato del lavoro), chiedendo di esprimere un'opinione:

- sulla stabilità, sulla profondità e sul futuro di tali cambiamenti;
- sul modo con il quale essi si manifestano le diverse fasce socio-economiche della popolazione.

<b>Domanda 10</b>	<p>Area di conoscenza: <i>definizione di percorsi di orientamento attenti al genere</i></p>
	<p>L'ultima domanda prevista per l'intervista semi-strutturata prende in considerazione le possibilità di definire percorsi di orientamento che considerino, nel loro svolgersi, le peculiarità legate al rapporto tra il genere e la definizione delle scelte formative e professionali delle donne e degli uomini. È così che viene chiesto di esprimere un'opinione a proposito dei seguenti elementi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– l'opportunità di prestare specifica attenzione a queste problematiche;</li> <li>– le caratteristiche della loro collocazione all'interno dei percorsi di orientamento;</li> <li>– l'opportunità di definire percorsi nei quali si tenga conto in modo specifico della variabile di genere, anche nei termini degli stereotipi.</li> </ul> <p>Con questa domanda, in sostanza, si vogliono individuare elementi utili alla definizione di percorsi di orientamento attenti alle questioni di genere, con una specifica attenzione al contrasto della distorsione dovuta agli stereotipi di genere.</p>

#### **4.4 Somministrazione dei questionari, realizzazione delle interviste, elaborazione delle informazioni**

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

I primi contatti con le strutture individuate per gli studi di caso hanno avuto luogo nel mese di luglio 2007: nel corso di questi è stato fornito un documento di sintesi contenente obiettivi, tempi e modalità di lavoro per la realizzazione della ricerca qui presentata. Le comunicazioni effettuate sono tutte avvenute attraverso il rapporto con un singolo referente, che ha provveduto ad inoltrare le informazioni alle altre persone coinvolte.

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).

L'elaborazione delle informazioni ha permesso di acquisire:

- conoscenze relative alle opinioni e alle esperienze degli operatori e delle operatrici di orientamento delle strutture coinvolte;
- informazioni utili per una più mirata costruzione della griglia di intervista.

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.

Le interviste si sono rivelate una fonte estremamente significativa per approfondire e consolidare le tendenze emerse dalle risposte ai questionari.

Esse sono state realizzate dalla seconda metà di aprile 2008 ai primi giorni di luglio 2008, coinvolgendo quali “testimoni privilegiati” i/le responsabili delle strutture e/o alcuni altri operatori e operatrici da questi indicati, che lavorano presso le strutture e che da anni realizzano percorsi di orientamento degli adulti (cfr. par. 5.1.3). In particolare le interviste sono state condotte:

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

Circa una settimana prima della data prevista per la realizzazione di ogni intervista, ai referenti è stata trasmessa (via e-mail) la scaletta delle domande previste.

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.

La registrazione delle interviste è stata oggetto di trascrizione, fornita alle persone intervistate per eventuali modifiche e/o integrazioni ritenute utili alla piena espressione dei contenuti (v. *infra* sez. Allegati).

Come si è detto, la ragione principale per cui si è scelto di far ricorso allo strumento delle interviste risiede nella possibilità che esso offre di accedere in modo significativo a prospettive di pensiero, idee, punti di vista, articolazioni delle opinioni, riflessioni sulle proprie pratiche professionali.

La scelta si è rivelata appropriata, poiché ha permesso di raccogliere informazioni decisive per la costruzione degli studi di caso e per l'individuazione di linee utili a definire pratiche orientative attente al genere.

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.

In generale, esse coincidono comunque con le aree conoscitive sulla base delle quali sono stati definiti gli strumenti di ricerca: per quanto riguarda la loro giustificazione, si può dire che valgono quindi gli stessi elementi forniti per tali strumenti e, pertanto, si riportano qui le sole categorie di analisi:

- 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.

La presentazione degli studi di caso che segue è articolata secondo un indice che, in parte, ricalca la stessa classificazione indicata nell'elenco, ciò al fine di rendere il più possibile evidenti:

- l'articolazione e la coerenza tra gli obiettivi conoscitivi in base ai quali sono stati definiti gli strumenti di rilevazione;
- le modalità con le quali la rilevazione è stata condotta;
- i criteri secondo i quali sono state elaborate le informazioni e i dati raccolti.



## **CAPITOLO 5 – I RISULTATI DELLA RICERCA: PRESENTAZIONE DEGLI STUDI DI CASO.**

### **5.1 Introduzione**

#### *5.1.1 La struttura di presentazione degli studi di caso*

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 sostanza, coerentemente con il complesso del disegno di ricerca definito, nelle diverse parti del lavoro si è scelto 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. Sono state comunque fornite, in forma essenziale, quelle informazioni utili alla contestualizzazione di tali elementi (ad esempio, tipologia di pubblico).

#### *5.1.2 La dimensione europea dei casi oggetto di studio*

Il percorso *Retravailler* e il Bilancio delle competenze costituiscono, per diversi motivi, due dei più importanti metodi per l'orientamento degli adulti.

Retravailler, in particolare, può essere considerato come il primo metodo espressamente definito e progettato per un pubblico adulto.

Il Bilancio di competenze, con la sua focalizzazione sull'esperienza adulta, può essere considerato come uno dei metodi elettivi per la definizione delle traiettorie formative e lavorative delle persone adulte.

Entrambi questi metodi sono attuati all'interno di strutture che, ciascuna con le sue peculiarità, fanno parte di reti europee, nelle quali i principi del confronto e della diffusione delle competenze sono fondanti.

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

La rete europea E.W.A. (*Europe Work Actions*) riunisce i Centri Retravailler presenti in Francia, in Italia, in Belgio, in Grecia, in Portogallo, in Spagna e in Svizzera.

Si tratta di una rete per l'orientamento e la formazione delle donne e, più in generale, degli adulti (poiché, come si vedrà nella presentazione dei casi "Retravailler Ile-De-France" e "C.O.R.A. Roma", le esperienze Retravailler negli ultimi anni hanno volto la loro attenzione verso gli uomini).

Essa è stata costituita nel 1988, rispetto all'obiettivo generale della promozione delle pari opportunità delle donne, rispetto agli uomini, nella loro esperienza lavorativa. All'origine di tale fondazione vi è la stessa fondatrice del metodo Retravailler, Evelyne Sullerot, presidentessa della rete fino al 1994.

L'importanza del ruolo della rete E.W.A. si esplicita nei suoi obiettivi. Essi, in primo luogo, sono relativi alla promozione e allo sviluppo di azioni che favoriscano l'eguaglianza professionale delle donne in Europa. Altri obiettivi attengono al raccordo dei centri che lavorano nel campo dell'orientamento e della formazione professionale delle donne, a partire dallo stesso modello di processo e dagli stessi principi etici, dunque alla promozione dello sviluppo di una cultura europea rispetto alla formazione delle donne e alla definizione di legami con altri organismi europei attivi in questo stesso ambito.

Le organizzazioni che fanno parte della rete E.W.A. si pongono un obiettivo specifico relativo alla promozione della formazione delle loro operatrici e dei loro operatori ("formatrici"/"formatori"): la stessa rete, in tal senso, si costituisce come luogo di *scambio* nel quale confrontarsi, ad esempio, su documenti, strumenti pedagogici, esperienze.

Le sue attività spaziano dall'assistenza tecnica/coordinatione a beneficio di azioni comuni realizzate dai suoi membri (con particolare riferimento alle azioni iscritte nei Programmi europei di Iniziativa Comunitaria), alla formazione dei suoi

formatori nei diversi livelli di esigenza sui quali essa si articola, dalla promozione dello scambio di documenti e informazioni all'organizzazione di manifestazioni, alla realizzazione, infine, di ricerche, studi e rilevazioni di carattere statistico.

Questi elementi generali assumono specifiche declinazioni a livello nazionale, nelle reti che uniscono i centri *Retravailler* in Francia (Unione Nazionale *Retravailler*) e in Italia (C.O.R.A. – Centri Orientamento *Retravailler* Associati), delle quali si vedrà più avanti.

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

La Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale, costituita nel 2007, raccoglie alcune strutture di orientamento professionale che realizzano percorsi di Bilancio di competenze secondo il modello stabilito nella Carta Qualità definita dalla Federazione stessa.

I suoi obiettivi principali attengono alla promozione dei principi, delle metodologie e dell'immagine del Bilancio di competenze, attraverso la garanzia di pratiche omogenee e rispettose di specifici elementi deontologici e metodologici.

Tali obiettivi si traducono in strategie di azione collocate fundamentalmente su piani relativi:

- alla promozione del Bilancio di competenze presso i decisori istituzionali, attraverso l'elaborazione e l'attivazione di una dinamica internazionale a sostegno della professionalità e dello sviluppo dei Centri federati;
- all'armonizzazione delle pratiche, anche attraverso lo scambio di metodologie e azioni;
- al rinforzo della professionalità delle équipes che operano presso i centri della Federazione;
- alla promozione della labellizzazione delle pratiche di qualità.

Rispetto a quest'ultimo elemento, si consideri la problematica relativa alla distorsione dei termini, degli elementi fondamentali, degli obiettivi e, dunque, degli usi propri del Bilancio di competenze.

La Federazione assegna il *label de qualité* alle strutture presso le quali il Bilancio di competenze viene realizzato secondo una corretta e condivisa deontologia, autorizzando all'uso del relativo logo, garantendo in tal modo una riconoscibilità alla volontà dei suoi membri di operare all'interno di un quadro deontologico comune.

Esso ispira le pratiche professionali e gli strumenti in queste utilizzati e costituisce lo sfondo sul quale si articolano gli obiettivi perseguiti attraverso la labellizzazione dei centri:

- evitare la confusione nell’uso della locuzione “Bilancio di competenze”;
- accompagnare e sostenere la professionalizzazione continua dei Centri di Bilancio di competenze;
- garantisce ai clienti (privati e istituzionali) la messa a disposizione di professionisti riconosciuti, che possano fornire risposte il più possibile specifiche e adatte ai loro bisogni.

La Federazione è composta da *membri di diritto*, ossia organismi certificati nel quadro della strategia di qualità della stessa, e *membri associati*, ossia strutture che operano nell’ambito dell’orientamento professionale e della gestione delle carriere, centri di ricerca, esperti del settore, rappresentanti delle parti sociali e istituzionali.

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

I referenti delle quattro strutture coinvolte hanno restituito, nel complesso, 18 questionari compilati.

La maggior parte delle persone rispondenti (14) ha una esperienza nell’orientamento degli adulti di più di tre anni: nella loro pratica professionale vengono usati diversi strumenti, quali (per citarne solo alcuni) le interviste e i colloqui di orientamento, i test psicotecnici, i questionari per l’esplorazione degli interessi, i portafogli di competenze.

I percorsi realizzati dalle quattro strutture hanno le seguenti caratteristiche:

- in media la loro azione si svolge in 8 incontri, per un totale di 27 ore di lavoro insieme alle persone che si orientano;
- tra queste, la presenza femminile è più alta di quella maschile: in media la percentuale di donne nei percorsi di orientamento è pari al 72%.

Tutte le persone che hanno risposto al questionario:

- affermano che le questioni di genere relative al mercato del lavoro e alla conciliazione sono significative per l’orientamento degli adulti; la maggior

parte di queste (14) giudica significativa la questione dell'auto-esclusione delle donne e degli uomini, da determinate opportunità formative e lavorative, in ragione degli stereotipi di genere;

- dichiarano di prestare attenzione a queste specifiche problematiche nella realizzazione delle loro pratiche di orientamento (6 dichiarano di non farlo in tutte le occasioni): esse sostengono che i tempi a disposizione permettono, seppure parzialmente nella maggior parte dei casi (14), di sondare sufficientemente l'autenticità della scelta dei soggetti, ossia la consapevolezza relativa all'intreccio tra le proprie motivazioni, i propri desideri e il contesto di riferimento;
- considerano importante l'insieme delle questioni relative al ruolo degli stereotipi di genere, specificamente nei termini delle dinamiche di auto-esclusione sopra indicate; la maggior parte (15) tuttavia assegna la priorità ad altre problematiche, quali per esempio l'accesso qualificato al lavoro, la possibilità di rapide collocazioni lavorative in presenza di urgenze economiche, le discriminazioni in senso ampio, la disoccupazione dei *seniors*;
- pur con modalità eterogenee, sono d'accordo sul fatto che le caratteristiche comunemente associate all'essere donna e all'essere uomo possano effettivamente avere influenza sulle scelte di donne e uomini.

La maggior parte di loro (13) sostiene che la tendenza di donne e uomini a scegliere per settori formativi e/o professionali tradizionalmente considerati rispettivamente "femminili" e "maschili", possa essere veicolo di conseguenze talvolta negative nella vita professionale delle persone.

Infine, tutte le persone dichiarano di aver avuto l'occasione di confrontarsi con casi nei quali donne e uomini hanno mostrato l'intenzione di scegliere per percorsi formativi e settori lavorativi "non convenzionali" rispetto al loro genere: la maggior parte dichiara che si è trattato più spesso di donne (10 risposte) e di aver approfondito la questione della "scelta discordante" nello stesso percorso di orientamento (11 risposte), attraverso azioni quali:

- la valutazione di tutte le componenti personali e lavorative in gioco nella scelta, e la considerazione della differenza di genere quale elemento caratterizzante;
- la promozione della consapevolezza della persona che si orienta, attraverso l'esplicitazione della "non convenzionalità" della scelta e/o l'analisi degli ostacoli e delle possibilità di cui tenere conto.

## 5.2 Il metodo *Retravailler*: i casi di Parigi e Roma

### *Introduzione*

L'esperienza *Retravailler* viene a costituirsi nel contesto degli anni Settanta, un'epoca nella quale è ancora dominante il modello di famiglia dove l'uomo lavora per ottenere un salario sufficiente a soddisfare ("mantenere") le esigenze economiche 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 oggi in situazioni socio-economiche che, per molti versi, 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 ragione delle intense trasformazioni sociali, economiche e culturali proprie degli ultimi tre decenni, e sulla base dell'esperienza acquisita nel lavoro con le donne, *Retravailler* "ha aperto le porte" anche agli uomini. È così che *Retravailler* costituisce una delle realtà più importanti e significative nel campo dell'orientamento degli adulti.

### **5.2.1 Il caso di *Retravailler Île-De-France (Parigi)***

*Retravailler Ile-De-France* è una impresa associativa che opera in Francia presso la 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*.

La struttura si caratterizza per la sua specializzazione nelle pratiche di accompagnamento al cambiamento professionale per le donne (e anche per gli uomini) che lavorano, a rischio di perdita dell'impiego o in stato di disoccupazione. In generale,

risponde alle esigenze poste da persone e imprese, relative a tutti gli aspetti relativi alla formazione e al lavoro, affrontando la gamma di problematiche proprie dell'inserimento e del re-inserimento nel mercato del lavoro, dunque del mantenimento, dello sviluppo e dell'evoluzione delle condizioni e delle potenzialità lavorative.

Nel corso degli anni, la struttura si è sviluppata coprendo tutto il territorio della Regione Ile-De-France, mettendo in atto una diversificazione delle attività, delle competenze, dei target di riferimento.

I principi generali che hanno ispirato e ispirano le attività promosse dalla struttura sono centrati:

- sulla volontà di agire contribuendo alla partecipazione di ciascuno e ciascuna alla società attuale, e per il contrasto delle discriminazioni di qualsiasi tipo;
- sulla realizzazione di pratiche che siano centrate sull'uguaglianza delle opportunità (*égalité des chances*);
- sul sostegno e sull'accompagnamento delle persone nei loro percorsi lavorativi e nelle trasformazioni del mondo del lavoro.

Il lavoro realizzato dall'*équipe* di consulenti e formatori Retravailler Ile-De-France, di provenienza pluridisciplinare, si definisce nel quadro di alcuni elementi specifici e attinenti a:

- valori;
- competenze;
- professionalizzazione.

Per quanto concerne il piano valoriale, l'*équipe* di Retravailler Ile-De-France, coerentemente con il quadro della metodologia Retravailler promossa dalla *Unione Nazionale* (di cui si darà conto più avanti), agisce nelle linee definite da valori *comuni* centrati su quella volontà, cui si accennava sopra, di agire affinché ciascuna persona partecipi, senza discriminazioni di alcun tipo, alla società attuale. Tale lavoro si giova del riconoscimento del valore dell'esperienza maturata da Retravailler.

Sul piano delle competenze, il principio fondamentale della *condivisione* si declina negli ambiti dell'orientamento e della mobilità professionale, dell'acquisizione o del consolidamento di conoscenze generali e, nello specifico, di <sup>26</sup>quelle linguistiche,

---

<sup>26</sup> La *Validation des acquis de l'expérience* è una misura creata in Francia nell'ambito della cosiddetta "Legge di modernizzazione sociale" del 17 gennaio 2002. Essa permette a tutte le persone, quali che siano l'età, il livello di studio e lo status, di far validare le acquisizioni della propria esperienza professionale al fine di ottenere un diploma, un titolo o un certificato di qualifica professionale definiti nel Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali (R.N.C.P.). .

dell'informazione e dell'accompagnamento rispetto alla *Validation des Acquis de l'Experience* (V.A.E.).

Sul piano della professionalizzazione, infine, *Retravailler Ile-De-France* promuove lo sviluppo di questa attraverso una formazione *costante*, nella quale si opera attraverso l'analisi delle pratiche, la riflessione sull'influenza dei ruoli sessuali e degli stereotipi legati all'età, alle origini etniche, allo stato di salute, sui percorsi professionali delle persone.

### *L'Unione Nationale Retravailler*

*Retravailler Ile-De-France*, come si è detto, fa parte della *Unione Nationale Retravailler*, la quale unisce in federazione tutte le associazioni territoriali *Retravailler* presenti in Francia.

L'*Unione* è impegnata nell'armonizzazione delle scelte di gestione rispetto al quadro generale del progetto *Retravailler*. Ciascuna associazione territoriale dell'*Unione*, infatti, è autonoma e realizza le prestazioni in modo specifico, ad esempio in relazione al tipo di pubblico o alle caratteristiche del territorio nel quale si trova ad operare.

L'*Unione* si occupa così dell'animazione e della promozione della rete delle associazioni territoriali, attraverso la promozione degli scambi e della circolazione delle informazioni e delle conoscenze, al fine di sostenere la comunicazione, l'armonizzazione, la capitalizzazione e il trasferimento delle buone pratiche.

Lo sviluppo della rete è, inoltre, perseguito attraverso uno specifico impegno volto far sì che l'identità e il progetto *Retravailler*, sulla base di un costante lavoro di elaborazione e riflessione, siano il più possibile orientati alle esigenze del contesto di riferimento.

Infine, l'*Unione* rappresenta e promuove l'esperienza *Retravailler* in ambito politico e tecnico, sul piano nazionale, europeo e internazionale.

Nelle linee che definiscono i suoi obiettivi, vi sono importanti elementi relativi alla definizione dell'approccio secondo il quale sono realizzate le pratiche orientative presso *Retravailler Ile-De-France*.

Essi attengono, in primo luogo, alla garanzia dell'etica degli interventi realizzati e all'affidabilità e alla serietà degli strumenti in essi utilizzati. Tra i mezzi con i quali tali obiettivi sono perseguiti, vi sono quelli della formazione delle formatrici e dei formatori relativa alle caratteristiche e alle applicazioni dei metodi, delle tecniche e degli strumenti specifici dell'esperienza *Retravailler*. Il lavoro di condivisione e sviluppo è realizzato anche attraverso le costanti occasioni di riunione e incontro delle direttrici e dei direttori delle associazioni territoriali.

Infine, sul piano della ricerca, particolare importanza riveste la realizzazione di studi e ricerche relativi alle tematiche e agli ambiti operativi dell'orientamento e



dell'inserimento lavorativo; si tratta di un lavoro che permette di mantenere l'aderenza tra il modello teorico-operativo *Retravailler* e l'evoluzione del contesto sul piano socio-economico e tecnico.

*a) L'approccio all'orientamento*

Pur nella diversificazione e nell'ampliamento delle funzioni e dei servizi proposti, l'orientamento e l'inserimento lavorativo restano il centro dell'azione definita e condotta da *Retravailler Ile-De-France*, nella quale uno dei tratti distintivi è l'importanza attribuita al lavoro quale spazio per l'identità personale.

Le azioni proposte riguardano i diversi eventi e le diverse fasi che possono vivere donne e uomini nel loro percorso lavorativo, che in sintesi riguardano:

- il primo inserimento o il re-inserimento successivo ad una interruzione volontaria (ad esempio, soprattutto nel caso delle donne, in occasione della nascita dei figli) o subita (ad esempio, nel caso di licenziamento);
- lo sviluppo del percorso e della carriera, attraverso momenti e opportunità di formazione e apprendimento, di cambiamento e di transizione.

*L'appropriazione del cambiamento* da parte della persona che si rivolge a *Retravailler* costituisce l'obiettivo verso cui tende l'azione proposta nei percorsi di orientamento: in altre parole, l'azione professionale di *Retravailler* mira a far sì che il cambiamento divenga, per la persona che si rivolge alla struttura, un progetto e una decisione suoi propri.

L'insieme dei processi realizzati è definito sulla base di un modello di azione centrato su quella che viene definita *ingegneria dell'orientamento*, ossia una modalità gestionale e di azione nella quale si procede mobilitando e combinando, nella configurazione più adatta agli obiettivi specifici che di volta in volta si pongono, diversi metodi, tecniche e strumenti di lavoro.

L'insieme di questi elementi porta alla definizione di processi di orientamento che vertono sull'intreccio delle istanze relative alla riflessione, alla mediazione, al sostegno per la decisione:

- sul piano della riflessione, l'azione di facilitazione dell'operatore e dell'operatrice di orientamento è centrata sull'analisi e sull'individuazione dei bisogni da parte della persona, e sull'identificazione degli strumenti più adatti per il raggiungimento degli obiettivi prefissati; vengono definiti il

quadro di azione, gli obiettivi, le modalità di lavoro e gli specifici impegni per la persona rispetto a questi tre elementi;

- sul piano della mediazione, si collocano i processi con i quali viene definito il progetto professionale della persona: si procede identificando le caratteristiche del suo rapporto con il lavoro, attraverso la definizione di un bilancio personale e professionale (nel quale esplorare i rapporti tra le caratteristiche del profilo verso il quale il progetto muove e gli elementi personali e contestuali a disposizione del beneficiario); successivamente si definisce il progetto, attraverso un lavoro di elaborazione e conferma che comprende anche le informazioni di carattere socio-economico, relative al contesto nel quale si vuole realizzare il progetto;
- in tal modo si apre la strada al piano dell'azione di realizzazione delle linee di azione individuate per il raggiungimento degli obiettivi; la persona, anche con la disponibilità del supporto del professionista di orientamento, mette in atto il progetto stesso. Nel corso dell'attuazione, infine, sono previsti momenti di valutazione e di eventuale rimodulazione del progetto.

L'insieme degli obiettivi, delle fasi processuali e delle azioni descritti si ispira a una concezione generale dell'orientamento, nella quale: il *mediatore* organizza e accompagna la presa di decisione, ricercando il miglior equilibrio tra le caratteristiche e le aspirazioni delle persone e gli elementi che definiscono il contesto nel quale si ha intenzione di realizzare il progetto, e la *persona* è considerata come il soggetto che più di tutti è in grado di giudicare e decidere sui propri obiettivi e sul proprio progetto, se gli si forniscono gli elementi utili per farlo in modo consapevole ed efficace.

Si tratta di una concezione dell'orientamento nella quale il soggetto è incitato a divenire attore del suo orientarsi, all'interno dunque di una dinamica di evoluzione e, in ultima analisi, di apprendimento.

Una specifica attenzione è dedicata da Retravailler Ile-De-France a un determinato principio, che si costituisce come uno dei suoi tratti distintivi, e in generale del modello orientativo promosso da Retravailler. Si tratta dell'istanza della *mixité* dei ruoli sociali, considerata come unica garanzia per una *reale eguaglianza* tra donne e uomini rispetto al lavoro.

Essa costituisce un punto fondamentale per il quadro di analisi della ricerca qui presentata: la considerazione di tale principio implica, infatti, la definizione di pratiche di orientamento e di inserimento nel mondo del lavoro che contribuiscano alla messa in discussione degli stereotipi.

Questi ultimi vengono collocati all'origine delle difficoltà che le donne incontrano nel mondo del lavoro. In tal senso, la metodologia proposta si articola in diversi spazi di azione, tra cui i più rilevanti (nell'economia del presente lavoro) riguardano:

- l'introduzione di un lavoro di riflessione e, dunque, di messa in questione, sugli stereotipi relativi al *posto* e alla *natura* del lavoro della donna, all'interno della promozione della diversificazione delle scelte professionali; è un lavoro che riguarda necessariamente anche gli uomini, in ragione del fatto che tali stereotipi hanno una caratterizzazione e costituiscono una problematica eminentemente relazionali;
- la facilitazione dell'accesso da parte delle donne a percorsi formativi che permettano un loro accesso – qualificato – ai quei settori nei quali sono sotto-rappresentate;
- la promozione e la facilitazione dell'accesso delle donne alle possibilità per la creazione d'impresa, le quali sono tanto promosse dalle istituzioni pubbliche (sia nazionali che europee) quanto poco sfruttate dalle donne;
- l'accompagnamento e il sostegno a quei percorsi professionali nei quali le donne investono scarsamente, anche in ragione delle possibili resistenze e difficoltà proprie del contesto (ad esempio, la presenza preponderante di uomini in uno specifico contesto lavorativo può tradursi in una specifica organizzazione dei processi lavorativi poco compatibile con le condizioni e i vincoli rispetto ai quali le donne gestiscono il loro impegno nel lavoro);
- la diffusione dei risultati delle esperienze e dei lavori maturate e realizzati da *Retravailler*, al fine di contribuire all'evoluzione delle condizioni della donna nella società e della sua partecipazione alle organizzazioni sociali.

#### *b) Caratteristiche del pubblico e degli orientatori*

Le donne e gli uomini che costituiscono il pubblico di *Retravailler Ile-De-France* hanno, in linea di massima, un titolo di studio CAP o BEP<sup>27</sup>. Sono persone che nell'80% circa dei casi cercano un nuovo impiego (sia perché sono state licenziate, sia perché si trovano in una situazione che le obbliga a lavorare di nuovo), mentre le altre sono in cerca di primo impiego. Spesso si tratta di realtà economiche e di urgenza, ad esempio donne che restano sole e senza sostegno economico e che dunque devono lavorare.

In generale, il pubblico è composto per circa il 60% da donne e per il 40% da uomini. In esso vi sono persone provenienti dagli altri Paesi europei e straniere (circa il 25% di queste è di origine asiatica e africana).

---

<sup>27</sup> CAP (*Certificat d'Aptitude Professionnelle*) e BEP (*Brevet d'Études Professionnelles*) sono dei diplomi di insegnamento professionale di V livello. L'obiettivo del CAP è di dare una qualifica appropriata all'esercizio di un mestiere, mentre il BEP conferisce una qualifica professionale di operaio o impiegato qualificato.

Gli orientatori e le orientatrici che lavorano con gli adulti presso *Retravailler Ile-De-France* hanno, in generale, due tipi di formazione: psicologica (psicologia del lavoro, psicologia sociale) e pedagogica (educazione degli adulti, responsabili e ingegneri della formazione).

A questo tipo di esperienze formative, si aggiunge la formazione interna dispensata dall'*Unione Nationale Retravailler*, relativa agli ambiti, ai metodi e agli strumenti di orientamento propri di *Retravailler*, dunque su tematiche specifiche quali l'uguaglianza tra uomini e donne, sul Bilancio di competenze, ecc.

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

Come si è visto, nei percorsi di orientamento *Retravailler Ile-De-France* vi sono più donne che uomini. Le ragioni di ciò sono individuate nel fatto che, generalmente, nell'orientamento vengono rimesse in causa decisioni e poste domande, ci si interroga sulla finalità e sulle possibilità legate alle scelte e ai progetti definiti: si tratta di una posizione affettiva che gli uomini assumono più difficilmente.

Gli uomini hanno una maggiore "fretta" rispetto alle donne, esprimendo più spesso richieste di soluzioni immediate. Si può sintetizzare tale atteggiamento nella seguente domanda: "Che cosa avete da propormi?". Le donne accettano più degli uomini la necessità di attraversare momenti di esplorazione per definire scelte e progetti caratterizzati da maturazione, appropriazione e comprensione.

Sul piano degli stereotipi, vengono osservate delle differenze di comportamento al livello delle scelte definitive, le quali sono estremamente stereotipate a livello di genere. Ciò vale sia per le donne che per gli uomini: in particolare, pochi di questi ultimi "si concedono" di elaborare un progetto riferito ad un'occupazione lavorativa cosiddetta "da donna".

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

Rispetto a tali fatti, vengono individuate sia delle ragioni culturali che economiche. Per quanto riguarda le prime, si evidenziano alcuni elementi che distinguono le esperienze di scelta discordanti con gli stereotipi di genere. Il caso di una donna rispetto ai mestieri cosiddetti "da uomo" presenta un forte legame con il timore della perdita dell'identità sessuale: le donne che si posizionano su tali mestieri hanno, in altre parole, un timore – consapevole o inconsapevole – di non essere più considerate nella loro femminilità, di non essere più desiderabili dall'altro sesso. Si tratta di una paura che spesso viene superata proprio allorquando, pur con grande fatica, se ne prende coscienza.

Sempre sul piano delle ragioni culturali, si evidenzia come il caso di un uomo che voglia lavorare come puericultrice o come insegnante negli asili nido conduca presto, ad esempio, all'emergere di dubbi sulla sua appartenenza sessuale

In relazione alle ragioni economiche, si osserva come:

- i lavori “da donna” siano spesso meno ben pagati rispetto a quelli “da uomo”;
- tutte i settori occupazionali maggiormente caratterizzate dalla precarietà e da minori opportunità di remunerazione (per esempio, i settori dell'educazione nazionale e quello del sociale, gli impieghi a tempo parziale, ecc.) siano via via più “femminilizzati”.

Rispetto all'incidenza della vita privata nelle scelte e nei processi che conducono a queste, le donne inseriscono nei loro percorsi di scelta questioni di ordine personale e familiare più facilmente degli uomini. Questi non affrontano tali questioni se non quando vanno ad interferire in modo grave sulle loro scelte (ad esempio, il divorzio, la perdita della cura dei figli, la perdita della casa).

Le donne si trovano a gestire nel quotidiano le questioni familiari e, dunque, portano all'interno dei criteri di scelta del loro progetto professionale degli elementi che tengono conto dei vincoli e delle costrizioni (*contraintes*) familiari, i quali vengono totalmente integrati come vincoli che gli appartengono e che devono gestire.

L'assunzione di questi vincoli rispetto alla scelta formativa e professionale porta a considerare aspetti quali i tempi di trasporto, la distanza del luogo di lavoro, gli orari: le donne evidenziano molto presto nel loro percorso elementi quali, per citare un solo esempio, la necessità di prendere i bambini all'uscita dalla scuola e quindi di uscire “presto” dall'ufficio. A ciò si aggiunga il fatto che, infine, viene osservato come molto spesso queste si trovino in una situazione familiare mono-genitoriale, nella quale sono il solo “capofamiglia”.

In generale, tutte le donne, quali che siano il loro livello culturale, la loro appartenenza sociale, il loro reddito, portano *sistematicamente* l'insieme delle problematiche personali e familiari nella loro percorso di scelta. Ciò avviene più raramente nel caso degli uomini, anche se la generazione di questi in età compresa tra i 25 e i 35 anni partecipa molto di più, rispetto al passato, alla *mixité* dei compiti domestici.

Il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte degli adulti nei percorsi di orientamento è considerato, dunque, come una problematica rilevante, sulla quale lavorare all'intero dello stesso percorso di orientamento. Seppure questa non sia l'unica problematica relativa al quadro più generale della parità tra donne e uomini, tuttavia si considera come essa 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. Questo passaggio è fondamentale allorché si lavora con delle persone che presentano scelte stereotipate.

Rispetto al quadro generale delle pari opportunità, il lavoro sugli stereotipi di genere viene considerato come prioritario e fondante. Si evidenzia, infatti, una forte regressione a proposito di tali questioni: nelle situazioni in cui vi è carenza di posti di lavoro, sono le donne che per prime risentono degli effetti connessi a tale mancanza, essendo loro che “tornano a casa” e che generalmente sono “precarizzate”. Le donne, dunque, molto spesso sono una “variabile di aggiustamento” nelle dinamiche della disoccupazione: nelle situazioni di recessione economica, in altre parole, gli stereotipi di genere vengono “rispolverati”.

Nel quadro più specifico dei percorsi di orientamento, l’influenza degli stereotipi, se da un lato si colloca nelle scelte che la persona considera possibili, dall’altro è connessa ad elementi contestuali che rendono una scelta, se non impossibile, difficile.

Nel caso della formazione, viene fatto osservare come – a partire da una situazione meno ricca di possibilità, poiché in Francia il budget dedicato a livello statale è diminuito negli anni – le donne si trovino in una situazione particolare, rispetto agli uomini. L’accesso alla formazione per il lavoro è legato alla sua prescrizione: si rende così necessario disporre di argomentazioni che convincano della fattibilità del proprio progetto, in modo da poter ottenere l’accesso a questa possibilità. È qui che intervengono gli stereotipi di genere:

- una donna che propone un progetto connotato secondo il genere maschile troverà un interlocutore meno attento che se questa proponesse, ad esempio, di voler essere infermiera, dunque un mestiere “da donna”;
- un uomo che si posiziona su un mestiere connotato come “femminile” non incontrerà le stesse difficoltà: susciterà nell’altro uno sguardo peggiorativo, una messa in dubbio della sua identità sessuale, ma non gli si impedirà di accedere a quel mestiere.

Queste problematiche sembrano essere caratterizzate, inoltre, da “rapide derive”: di una donna che afferma di amare i bambini, nessuno penserà che questa potrà avere comportamenti dannosi per l’infanzia con la quale ipoteticamente si troverà a lavorare, mentre di un uomo che fa la stessa affermazione, il rischio è di sentir dire che sia un potenziale pedofilo.

In generale, si evidenziano le difficoltà che si possono incontrare allorché si esca dai quadri prestabiliti in relazione al genere: in una maniera o nell’altra, ci si pone in “pericolo”. Per la persona che si trova in una situazione simile, ciò comporta necessariamente la presenza di una grande e radicata lotta interiore. Resta poi il fatto

che, a parità di competenze e qualifiche, rispetto ad un lavoro “maschile”, una donna ha più difficoltà di un uomo nell’accedervi.

È dunque necessario che il percorso delle donne sia corredato da un vero “accompagnamento”, nel quale si provveda ad aiutarle nei loro percorsi formativi e in quelli lavorativi, per sostenerle nelle loro argomentazioni e nelle loro motivazioni relative a questa scelta.

L’insieme di questi elementi è oggetto di ulteriori elaborazioni allorquando le persone che si orientano, donne e uomini, non sono di origine europea. Si è visto come per *Retravailler Ile-De-France* la componente africana e asiatica del proprio pubblico è di una certa consistenza, sia in termini numerici che, come si vedrà ora, relativamente ai processi di orientamento e alle loro caratteristiche fondanti.

Nel caso di queste persone, in primo luogo, è necessario considerare dinamiche di tipo culturale, legate all’origine delle persone e alla condizione di sradicamento dalla propria terra nella quale si trovano.

Viene osservato come, mentre in Europa si pone il soggetto come attore della propria vita e delle proprie decisioni, in molte altre culture l’*io* non esiste nel modo con il quale lo si intende nella cultura europea: l’*io* è il *noi*, è la *famiglia*, la *tribù*, il *clan*, nel senso positivo dei termini, l’*appartenenza a*.

Un altro aspetto riguarda il ruolo assegnato agli uomini e alle donne all’interno delle diverse organizzazioni sociali: è noto come la divisione dei compiti secondo il genere non sia la stessa in tutte le culture, ma che in tutte queste vi sia una divisione secondo il genere, e come alcune di queste siano più discriminanti di altre, in particolare nei confronti delle donne.

La responsabile di *Retravailler Ile-De-France*, in sostanza, osserva come il lavoro di orientamento con queste persone sia significativamente importante, “pregnante”:

- in primo luogo, se si considera l’intreccio degli elementi appena indicati, diviene evidente che quando si appartiene ad una cultura nella quale l’*io* non è dominante, prendere una decisione di orientamento professionale che, inoltre, va contro la divisione di genere culturalmente accettata, costituisce un doppio mettersi in pericolo.
- in secondo luogo, si evidenzia il fatto che la persona lontana dalla propria terra, spesso pensa di non avere più competenze: ha lasciato il proprio “capitale” nel paese di origine, non è altri che un “immigrato”. È difficile per queste persone inserire nel proprio progetto di vita, in Europa, le acquisizioni globali – conoscenze, competenze, qualità, ecc. – sviluppate e messe in opera nel loro paese d’origine.

*e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice*

Le orientatrici e gli orientatori di Retravailler Ile-De-France si confrontano, dunque, con una serie di problematiche che non riguardano solamente il lavoro e la formazione: in tal senso, viene affermato come sia necessario che queste e questi siano “intellettualmente armati” per non lasciarsi assorbire dalla “misera del mondo”.

Per Retravailler, l'uguaglianza tra donne e uomini costituisce il principio fondativo e associativo: essa è considerata alla base dell'uguaglianza nella cittadinanza e nell'umanità.

Ponendosi dunque a fondamento dello stesso intervento di Retravailler, essa deve essere e viene trattata nei percorsi di orientamento.

In relazione alla questione delle scelte convenzionali, rispetto agli stereotipi di genere, l'orientatore ha un ruolo chiave, e si tratta di un ruolo duplice:

- da un lato, il lavoro con le persone che presentano progetti e scelte che includono e producono ruoli convenzionali deve comprendere elementi di problematizzazione rispetto alla stessa scelta e allo stesso progetto; attraverso i colloqui, ad esempio, vengono proposti elementi che escono dai quadri convenzionali, ad esempio alcuni giudizi di valore sul fatto che alcuni mestieri siano considerati “da uomo”, altri “da donna”;
- dall'altro, quando l'orientatore e l'orientatrice hanno a che fare con una persona che presenta un'idea che esce dai quadri convenzionali di genere, si ha il rischio che questi si esprimano negando la fattibilità del progetto formativo e/o professionale in ragione del fatto che “non è da donna” o “non è da uomo”, presentando il progetto come qualcosa di irrealizzabile in ragione della discrepanza rispetto agli ruoli compresi negli stereotipi di genere.

In generale, dunque, viene affermato come gli stereotipi di genere siano straordinariamente pregnanti nel quadro dell'orientamento degli adulti. Le problematiche ad essi relative si inscrivono nel quadro più generale delle pari opportunità.

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

La questione dell'eguaglianza tra donne e uomini sia, al giorno d'oggi, oggetto di una certa “perversa” manipolazione politica: essa riemerge, ad esempio, nei momenti di tensione al fine di creare una certa diversione.



Lo scenario politico attuale include movimenti femministi sia di destra che di sinistra, che tuttavia “paradossalmente” hanno le stesse rivendicazioni e le stesse soluzioni: si tratta di un soggetto trasversale, che taglia la divisione politica destra/sinistra.

Pur considerando i progressi ottenuti negli ultimi quattro decenni rispetto alla condizione delle donne, viene affermato come vi sia una vera e “spaventosa” regressione relativa a tale condizione.

Vi è invece un certo progresso sul piano della *mixité* dei ruoli sociali. Esso viene considerato un elemento portante, se non per le generazioni di oggi, almeno per quelle del futuro, le quali avranno visto donne e uomini dividere in casa dei ruoli “mescolati” (*mixés*): in tal modo, la loro rappresentazione del ruolo delle donne e degli uomini ne risulterà cambiata, in maniera inconsapevole e, dunque, profonda.

Si considera che le trasformazioni nei rapporti tra donne e uomini siano destinati a segnare cambiamenti significativi nel tempo, tuttavia differenziati secondo il livello sociale ed economico: la povertà è un grande pericolo e, quando si è in una situazione di pericolo, ci si rifugia nei valori sicuri, quali per esempio: “Un uomo è un uomo. Una donna è una donna”. In altre parole, si afferma come più si è in pericolo (a livello economico, sociale e affettivo), più ci si aggrappa a situazioni conosciute e, evidentemente, molto segnate dal genere (*genrées*). La situazione di costrizione economica assorbe tutte le energie per la soluzione di problemi quali l’aver da mangiare, una casa dove abitare, i soldi per pagare le proprie cose: non restano energie per dei cambiamenti.

### **5.2.2 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*. Nel tempo gli elementi di questa metodologia sono stati integrati con contributi derivanti dagli approcci quali quello rogersiano e dalle prospettive psicosociali e autobiografiche.

I centri *Retravailler* in Italia nascono nella seconda metà degli anni Ottanta: il primo centro apre a Milano nel 1986 per iniziativa di un gruppo di donne, e a tale apertura fanno seguito quelle di altri centri, tra i quali quello di Roma. La metodologia *Retravailler* è oggetto di uno specifico adattamento a quelli che sono gli elementi propri del contesto italiano, il quale si caratterizza in questo periodo storico per essere protagonista di sostanziali mutazioni: esse investono l’equilibrio economico, le forme dei costumi sociali, e l’organizzazione stessa della società nella quale sempre crescente è l’esigenza e l’offerta di lavoro da parte delle donne. Si tratta di elementi che hanno un

certo ruolo nella stessa crescita dell'attenzione verso le tematiche dell'orientamento degli adulti.

I centri divengono così strutture specializzate nell'orientamento lavorativo per donne adulte. Questi operano sulla base di una metodologia comune, attuando stretti rapporti reciproci di collaborazione e confronto, nella condivisione della specifica etica professionale.

Tale rete di rapporti trova formalizzazione nella costituzione dell'Associazione C.O.R.A. (1992) la Rete Nazionale che unisce i Centri di Orientamento Retravailler in Italia e che, dalla sua costituzione, aderisce alla rete E.W.A..

L'offerta iniziale e distintiva di percorsi di orientamento formativo per donne adulte nella fase di inserimento/re-inserimento nel mondo del lavoro, si declina oggi in diversi interventi nei quali si realizzano moduli di orientamento e di rimotivazione, accompagnamento all'inserimento lavorativo, gestione di sportelli e formazione dei formatori.

#### *La rete nazionale CORA*

L'azione e la funzione della Rete Nazionale C.O.R.A. si articolano su due piani generali:

- il primo attiene alla promozione dello sviluppo degli stessi Centri che utilizzano la metodologia C.O.R.A. in Italia; il rapporto tra i Centri della Rete e la struttura nazionale è ispirato ai valori che definiscono la visione e la missione di C.O.R.A., ossia della partecipazione democratica, della cooperazione, dell'autonomia, della promozione e dello sviluppo delle risorse dei soggetti e delle organizzazioni;
- il secondo attiene alla promozione del confronto e della socializzazione delle esperienze realizzate dai Centri associati, favorendone la diffusione e il riconoscimento da parte dei soggetti istituzionali<sup>28</sup>.

Si tratta di un obiettivo, quest'ultimo, che si intreccia con quello della cura dei rapporti con i mezzi di comunicazione e, in particolare, con la realizzazione e la promozione di ricerche, indagini, studi e pubblicazioni.

Inoltre, i Centri C.O.R.A. sono impegnati nello sviluppo di iniziative che promuovano la visibilità di C.O.R.A. in ambito sociale e formativo. Tale sviluppo è perseguito su diversi piani, attraverso:

---

<sup>28</sup> Cfr. Statuto e Regolamento interno di C.O.R.A.

- il confronto con enti e organizzazioni di tipo culturale, economico, sociale (a livello nazionale ed internazionale) che operano sul terreno dell’orientamento, della formazione, dell’accompagnamento al lavoro e nel lavoro;
- la presentazione di richieste di contributi e progetti, a enti nazionali ed europei, finalizzati alla realizzazione degli scopi sociali;
- l’avviamento e il consolidamento di relazioni di collaborazione, intese e convenzioni per la realizzazione di iniziative formative, di ricerca e di studi promozionali, al fine di favorire l’integrazione e il recupero dello svantaggio sociale, la promozione della persona, lo sviluppo dei sistemi territoriali.

C.O.R.A. Roma, nel quadro della sua collocazione nella Rete, realizza le sue attività finalizzandole agli obiettivi di *partecipazione* e *autonomia* delle persone che beneficiano dei servizi offerti: le risposte fornite si articolano sulla base delle specifiche esigenze delle diverse persone e alle caratteristiche del contesto nel quale queste si trovano.

Uno specifico impegno è volto alla formazione permanente di base e di specializzazione, a beneficio di tutte le operatrici e tutti gli operatori che lavorano per C.O.R.A.

In tal senso, rilevante è l’istanza relativa al riconoscimento e all’agevolazione della compresenza di differenti professionalità nell’area gestionale, in quella dell’orientamento e della formazione, infine in quella che attiene ai diversi possibili livelli di competenze specialistiche.

La diversificazione e lo sviluppo delle competenze sono perseguiti anche attraverso l’impegno delle singole realtà territoriali ad informare l’Agenzia nazionale sui propri progetti: ciò permette di condividere il valore delle singole azioni e di integrare le iniziative locali.

#### *a) Approccio all’orientamento*

La realizzazione delle pratiche orientative di C.O.R.A. Roma si inserisce nel quadro di alcuni obiettivi generali che riguardano:

- la promozione dell’inclusione sociale di soggetti svantaggiati;
- la promozione dei principi di cooperazione e sussidiarietà;
- la diffusione di una specifica cultura dell’orientamento, quale strumento forte di rafforzamento della consapevolezza delle persone, rispetto ai cambiamenti, alle richieste del contesto di riferimento, all’assunzione di una “progettualità attiva”.

L'orientamento promosso da C.O.R.A. agisce, in primo luogo, intervenendo sull'isolamento culturale, psicologico ed economico, considerato quale causa dell'esclusione, e dunque promovendo nella persona la valorizzazione e l'auto-promozione delle proprie idee e delle proprie "aree vocazionali". Particolare attenzione è dedicata alla gestione dell'equilibrio di tali elementi nel quadro di una mediazione realistica con le richieste del contesto: rispetto a quest'ultimo, viene promossa la costruzione di reti e sistemi di relazioni che siano di supporto alla definizione e all'attuazione del progetto professionale della persona. Si tratta di fornirle tempi e spazi utili a ri-progettare il proprio percorso:

- ponendola al centro del campo di intervento con un "chiaro approccio di genere";
- accompagnandola nei processi di transizione e di scelta, creando condizioni;
- realizzando azioni attraverso le quali fornirle strumenti utili per l'iniziativa personale e per la lettura critica dei processi culturali, sociali e produttivi.

Le pratiche di C.O.R.A. Roma sono dunque fondate:

- sull'importanza attribuita al valore della differenza e delle differenze, da un lato quale *risorsa*, dall'altro come *multidimensionalità*, da far emergere nei processi di sviluppo;
- sul contrasto alle discriminazioni, ai condizionamenti e agli stereotipi;
- sul relativo contributo alla diffusione del principio di pari opportunità (inteso quale politica di promozione dello sviluppo delle persone e di rimozione degli ostacoli alla presenza piena dei soggetti nel mercato del lavoro).

Sul piano della cultura dell'orientamento, l'azione di C.O.R.A. Roma (anche sulla base degli elementi propri del quadro nazionale costituito dalla Rete) comprende una finalità specificamente volta ad ampliare "lo spazio di presenza e di diritto alla visibilità sociale e lavorativa" delle persone, definendo azioni:

- che incidano presso le sedi istituzionali, economiche e sindacali, e quindi sugli stessi sistemi delle politiche concernenti il mercato del lavoro;
- che integrino gli ambiti dell'istruzione e della formazione, dell'orientamento, delle politiche attive del lavoro.

*b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori*

I destinatari privilegiati dei servizi offerti da CORA Roma sono prevalentemente le donne, pur rivolgendosi anche agli uomini ed avendo questi nei percorsi di orientamento.

Le persone che si recano presso la struttura di CORA Roma posseggono, generalmente, titoli di studio alti (diploma e laurea), e hanno percorsi di lavoro caratterizzati da un certo grado di complessità.

Diverse sono le caratteristiche delle persone che si recano presso il servizio di sportello che CORA Roma realizza presso i Centri per l'Impiego della Provincia di Roma<sup>29</sup>: la maggioranza delle donne che vi si recano posseggono il titolo di licenza media inferiore; vi sono poi numerosi casi di percorsi di studio interrotti, generalmente al secondo anno della scuola secondaria, e di persone che non hanno potuto studiare a causa di problemi economici familiari.

Si tratta dunque di due target significativamente diversi, nei quali si riscontra una certa differenza in termini di aspettative e modalità di attivazione:

- le persone che si recano al Centro per l'impiego, spesso lo fanno con un atteggiamento segnato da una certa passività; in altri termini, vanno per ricevere qualcosa, più che per cercare;
- le persone che si recano presso il centro CORA Roma, generalmente si attivano in modo autonomo (giungendo a conoscere le opportunità offerte da CORA Roma attraverso, ad esempio, i giornali o in internet) e hanno un atteggiamento propositivo e disponibile all'attivazione.

Diverso è il discorso sulle donne straniere: sono tutte diplomate o laureate e, generalmente, nel loro paese perseguivano obiettivi lavorativi anche elevati, interrotte nel loro percorso da problemi economici. A causa di questi problemi si sono trasferite in Italia, iniziando a fare lavori di basso profilo pur di guadagnare.

In questi casi, è necessario che esse mantengano il lavoro e, parallelamente, si deve iniziare a costruire un progetto per il raggiungimento degli obiettivi perseguiti in origine (nel loro paese), o di altri obiettivi.

Per quanto riguarda gli uomini stranieri, difficilmente questi realizzano un percorso di orientamento. Vi è una difficoltà nello stabilire un contatto con loro: anche se accompagnano le loro mogli (in particolare, ad esempio, i pakistani e gli indiani), essi si sottraggono, forse perché è presente la moglie, ma probabilmente perché si vergognano. La loro vita privata è "blindata".

---

<sup>29</sup> Si tratta del progetto "I centri delle donne. Pari opportunità per le donne nel lavoro": la Provincia di Roma, con il finanziamento del Fondo Sociale Europeo (Programmazione 2000-2006) promuove azioni e progetti per rafforzare gli Sportelli Donna dei Centri per l'Impiego di Dragoncello e Torre Angela.

Si osserva, in generale, come nelle persone straniere si stia accentuando sempre più la sfiducia rispetto al fatto che l'Italia possa offrire loro nuove possibilità di lavoro, che non siano poco qualificate.

Rispetto alla formazione e all'esperienza delle orientatrici e degli orientatori di CORA Roma, vengono individuate due generazioni. La prima, quella delle donne che hanno fondato CORA, formandosi in Francia e portando la metodologia in Italia, adattandola in relazione alle specificità del contesto, erano quasi tutte ex-insegnanti, in genere dell'area umanistica, talvolta con percorsi di formazione psicanalitica quale percorso post-universitario. In questa prima configurazione, nella selezione delle "formatrici" veniva indicato un profilo caratterizzato dal possesso del titolo di laurea o di un'esperienza significativa nell'ambito del sindacato o delle pari opportunità. In generale, si trattava di donne quarantenni, nella tipica "svolta" e in quell'altrettanto tipica età che Evelyne Sullerot, la fondatrice di Retravailler, indicava come ideale per essere orientatrici: ella sosteneva come non si potesse dare un rapporto efficace tra una "formatrice" giovane e, ad esempio, una donna cinquantenne. La seconda generazione è caratterizzata, prevalentemente, dall'arrivo delle laureate in psicologia.

In generale, CORA realizza percorsi di formazione interni, sia a livello nazionale che dei singoli centri, dove le nuove persone cominciano il loro percorso e, in genere, svolgono dei percorsi di tirocinio e di affiancamento; in questo modo, vengono via via rese autonome rispetto alla gestione del loro lavoro. Attraverso tale percorso si vuole raggiungere, oltre che l'acquisizione di conoscenza, competenza ed esperienza in ambiti legati alle pari opportunità, una condivisione della visione complessiva di CORA,.

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

I percorsi di orientamento delle donne e degli uomini in CORA Roma sembrano differenziarsi, in generale, per alcune caratteristiche: generalmente le donne sono più disponibili ad affrontare percorsi di riflessione e approfondimento, mentre gli uomini chiedono spesso soluzioni più immediatamente concrete.

Ciò si rende particolarmente evidente nella perdita del lavoro: gli uomini mostrano una forte sofferenza e si vergognano molto di questo fatto, vivendolo come una sconfitta della propria persona. È una perdita di status sociale, l'unico che spesso hanno. In questi casi, essi presentano l'esigenza di avere un lavoro al più presto, mostrandosi poco disponibili a percorsi che comprendano, ad esempio, analisi sul proprio vissuto.

In generale, rispetto all'esperienza di uomini e donne nei percorsi di orientamento, si evidenziano le seguenti caratteristiche:

- i primi si prefigurano un obiettivo preciso, ad esempio individuando una figura professionale, e agiscono direttamente per raggiungere tale obiettivo. Essi considerano elementi quali la professionalità, il denaro, la carriera, parlandone e definendo le azioni per ottenerli;
- le donne sono più legate al piacere e al desiderio di esprimersi attraverso il lavoro, mostrandosi più disponibili e curiose anche verso cose non immediatamente remunerative;
- più che in una questione di disponibilità di tempo, la ragione di questa differenza viene individuata nella percezione, da parte degli uomini, di queste attività come cose “da donne”: si tratta di uno stile generalmente interiorizzato e che comprende elementi di imbarazzo, trasformandosi in una sorta di selezione iniziale e, dunque, anche di auto-esclusione.

Ciò comporta significative conseguenze nella gestione dei percorsi di orientamento: anziché partire dal sé, per poi giungere attraverso diversi passaggi al *mercato* (un tipo di progressione considerata fondamentale), è opportuno “rovesciare” tale consueto percorso. In termini concreti, si parte dalle statistiche sull’occupazione, dalle tendenze del mercato del lavoro, elementi che “tranquillizzano” il pubblico maschile, a partire dai quali si possono successivamente porre le domande tipiche del percorso realizzato in CORA Roma. Queste sono relative a un quadro più generale, che comprende la vita della persona in senso ampio (anche rispetto alla dimensione temporale), i desideri lavorativi (anche quelli prefigurati nell’infanzia), le cose che sono state realizzate nel percorso di vita, l’“albero genealogico” delle occupazioni lavorative presenti nella propria famiglia, ecc.

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

L’influenza della vita privata sul lavoro e sulle scelte formative/lavorative è giudicata, nel caso delle donne, molto forte: oltre alla cura relativa alla famiglia intesa in senso stretto (come madri e mogli), vi è il problema dell’assistenza alla famiglia di origine.

Viene evidenziato, dunque, come la vita privata, nei discorsi delle donne che realizzano il percorso di orientamento presso CORA Roma, “straripi”, tanto che sempre si deve fare uno sforzo per far notare alle donne che vi è anche un “ambito lavorativo” da tutelare, mentre invece la loro tendenza – coerente con il messaggio sociale generale – va nella direzione opposta.

Sono le stesse donne ad affermare certe priorità: è come se dovessero dimostrare continuamente l’adesione a certi valori, come del resto gli uomini devono continuamente mostrare la loro virilità attraverso comportamenti adulti, responsabili; le

donne, dunque, devono continuamente ribadire a se stesse e agli altri che sono “vere donne”, quindi si occupano della famiglia, che è il primo valore della loro vita, e così via.

In riferimento all’esperienza CORA Roma, è possibile affermare come la responsabilità della “cura” sia, dunque, solo femminile, in tutti i livelli sociali ed economici.

Il livello sociale elevato e un alto reddito permettono l’integrazione del lavoro di cura con il lavoro pagato di un’altra donna, ad esempio *babysitter*, COLF, badante.

In generale, dunque, le donne tendono a proposti poco per lavori che impegnino in maniera irregolare il tempo. Si considera come i lavori quali, ad esempio, quelli svolti nei cantieri, le ispezioni, anche nella pubblica amministrazione, in generale occupazioni sganciate da orari regolari, spesso producano guadagni economici sostanziosi: si tratta di impegni che modificano gli assetti familiari, e che le donne tendono a scartare, come avviene – per gli stessi motivi – nel caso di alcune attività formative. Si “auto-escludono”, peraltro avendone mortificazione: si tratta di un “tetto di cristallo” interno.

Viene osservato come presso le donne, in tal senso, vi sia spesso una cultura “auto-svalutativa” legata agli stereotipi di genere, per la quale si osserva una certa propensione ad accettare lavori di secondo piano e a rifiutare lavori che presuppongano ambizione, investimento temporale. In quest’ultimo caso, peraltro, immediatamente si pone il problema dei figli: nelle scelte lavorative delle donne, vi è spesso la rinuncia all’occupazione nel momento in cui nascono i figli. Molte sarebbero disposte a lavorare a tempo parziale, il quale tuttavia non viene facilmente concesso: il risultato è che le donne, appunto, lasciano il lavoro. Quando i figli sono cresciuti, l’eventuale rientro nel mercato del lavoro è reso difficile dal fatto che queste hanno perso le capacità lavorative, poiché ciò che è stato appreso nel passato spesso non è più adeguato (si pensi ai progressi che riguardano le ICT usate nel mondo del lavoro).

La differenza fondamentale nelle esperienze lavorative delle donne, rispetto a quelle degli uomini, può essere così individuata nella maternità. Per le donne che lavorano in settori dove la presenza maschile è forte, questo tipo di differenza – e le conseguenze che ne derivano – c’è ed è molto forte. Essa si collega ad una sorta di richiesta di lavorare di più, rispetto ai colleghi uomini, quasi a dover scontare il fatto che siano donne in un settore fatto principalmente di uomini. In genere queste donne ricoprono posizioni non propriamente elevate.

Si tratta di fatti che emergono fortemente in quelle professioni dove vi è, dal punto di vista lavorativo, una spiccata competizione uomo-donna.

Si considera, dunque, come le problematiche delle donne si collochino nell’accesso ma anche nello stesso percorso di carriera: in generale, sono discriminate e, quando non lo sono, si “autodiscriminano”.



Si tratta di una dinamica che sta lentamente mutando, tuttavia non adeguatamente rispetto alle pressioni di alcune donne. Le nuove generazioni, in particolare, mostrano una certa intenzione di investire nel senso sopra indicato, trovandosi però ancora di fronte ai “vecchi atteggiamenti”.

*e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice*

È dunque evidente come in CORA Roma venga attribuita rilevanza alla problematica degli stereotipi di genere. Essa ha un importante ruolo nelle pratiche proposte: si ritiene che la questione dell'auto-limitazione dovuta agli stereotipi debba essere affrontata negli stessi percorsi di orientamento.

Con il pubblico femminile risulta essere spesso necessario lavorare specificamente sugli aspetti legati all'assertività, e si tratta di un lavoro “duro”: il riconoscimento e l'affermazione di una propria competenza è legato ad aspetti molto profondi delle esperienze educative, nella quale spesso le donne non sono considerate “brave donne” se affermano la loro intelligenza e la loro ambizione.

La presenza di tali costrutti, con regole molto rigide e interiorizzate, riguarda anche gli uomini: le dinamiche di auto-esclusione emergono, nel loro caso, quando parlano del fatto che amerebbero certe cose e non se le concedono, poiché si attribuiscono una certa gerarchia di valori che le esclude.

È rispetto a queste problematiche che viene affermato come l'orientamento possa svolgere un ruolo educativo: per la figura dell'orientatore e dell'orientatrice diviene evidente la necessità di una consistente esperienza di sperimentazione.

L'orientamento non può limitarsi ad analizzare il mercato del lavoro: è necessario costruire un insieme di abilità sociali fondamentali che permettano di vivere nel proprio mondo e quindi, sulla base di queste stesse, anche di cercare e trovare un lavoro.

La direttività dell'orientatrice e dell'orientatore non deve riguardare i contenuti bensì i processi, nella consapevolezza che un certo tipo di passaggi facilita la presa di decisione, la pianificazione, la chiarezza della persona che si orienta.

Il loro ruolo comprende la necessità, ad esempio, di rendere le persone consapevoli di che cosa comporta una scelta lavorativa non convenzionale rispetto al genere, o di far riflettere gli uomini sulle problematiche legate alla conciliazione tra lavoro e famiglia (anche quando questi sembrano non porsi il problema), aprendo spazi interrogativi ai quali risponderanno le stesse persone.

Dalle persone intervistate, in particolare, è considerato necessario porre attenzione al fatto che gli stereotipi di genere non vengano veicolati dagli stessi orientatori e dalle stesse orientatrici, mentre spesso ciò accade, soprattutto in ambito scolastico; in quest'ultimo, peraltro, vi è una forte diffusione degli stereotipi di genere da parte di

molti e molte insegnanti (soprattutto in relazione alle scelte del percorso di istruzione di ragazze e ragazzi). Infine, si osserva come sia necessario considerare la problematicità non solo degli stereotipi di genere, ma anche di quelli di altro tipo (per esempio legati all'età).

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

Le esperienze dei percorsi di orientamento realizzati in CORA Roma permettono di evidenziare alcuni elementi relativi ai cambiamenti nella condizione delle donne e nei rapporti tra queste e gli uomini. Si tratta di elementi, viene osservato, ai quali fanno riscontro le statistiche sul mercato del lavoro e sui percorsi formativi.

Essi sono considerati da diversi punti di vista:

- sul piano culturale e del dibattito pubblico, si evidenzia un ritorno di forme sempre più marcate di differenziazione rispetto al genere;
- in relazione all'esperienza formativa, si osserva come la segregazione rispetto alle scelte formative in Italia sia ancora fortissima;
- in relazione all'esperienza lavorativa, se anche diminuiscono le manifestazioni più evidenti della segregazione, altre forme di questo fenomeno si ritrovano in forme diverse e nuove, probabilmente più insidiose a causa della mancanza di strumenti culturali che permettano di coglierle nella loro interezza e complessità.

Tali fatti si inscrivono nel quadro della precarietà del mondo del lavoro, così forte che, in termini concreti, si accetta tutto purché sia lavoro: una situazione alla quale si somma un dato complessivo culturale, relativo allo scadimento della consapevolezza dei diritti, quando non alla rinuncia nei confronti di questi.

Rispetto a questi fenomeni viene letta la scelta massiccia delle donne verso il settore pubblico, nel quale vi sono maggiori ed effettive garanzie, ad esempio, per i periodi di maternità o rispetto alla possibilità di rendere flessibile il proprio orario di lavoro.

È considerato necessario un punto di vista sulla conciliazione tra i tempi di vita e di lavoro che sia definito dalla *condivisione*, e che dunque riguardi non solo le donne ma anche gli uomini.

Le persone intervistate si sono riferite ad alcune esperienze nelle quali, per gli uomini che hanno chiesto la fruizione dei congedi di paternità, sono emerse particolari difficoltà: essi sono stati sospettati di voler coprire una seconda occupazione lavorativa; in generale, è stato loro chiesto quale fosse la necessità di doversi occupare dei figli, vista la presenza della moglie. Questi stessi uomini hanno parlato di una esperienza

“durissima”, non solo rispetto all’impegno della cura dei figli, ma soprattutto in relazione al dover difendere sul piano sociale il senso e la dignità di questa scelta, perché è una scelta “non da uomo”. Lo stesso discorso vale per il part-time, poiché in ogni caso l’azienda lo giudica uno scarso investimento.

Il dibattito italiano su questi temi viene considerato fortemente arretrato: la società italiana ha “saltato a piè pari” il ripensamento dei ruoli nella famiglia, nella cura, nella società, affrontato negli ultimi decenni in tutti gli altri paesi occidentali. Rispetto a questi, l’Italia risulta essere “fanalino di coda” relativamente a tutti i fattori di analisi della presenza e della valorizzazione femminile.

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

Vi è un regresso rispetto alle questioni legate al genere, nascosto dalla sottovalutazione delle problematiche relative alle pari opportunità: sono infatti diffuse le opinioni che ritengono già raggiunta la parità tra donne e uomini, e che dunque non considerano necessario un dibattito a tal proposito. Vi è il rischio di perdere il patrimonio acquisito (in termini di trasformazioni nei rapporti tra uomini e donne rispetto all’assunzione di responsabilità familiari, nella distribuzione dei carichi di lavoro, nelle condizioni di accesso e nello sviluppo di carriera, ecc.) e di veder restringersi la cerchia di persone che hanno accesso ai diritti.

È necessario aumentare le occasioni, come quelle dell’orientamento degli adulti, dove uomini e donne parlano e riflettono sulle loro differenze, in certi casi per imparare qualcosa dall’altro e dall’altra, in altri casi anche per mantenere le differenze.

In particolare, in relazione al ruolo dell’orientamento rispetto alle questioni legate agli stereotipi di genere, viene sottolineata la necessità di realizzare un lavoro sulle percezioni di sé e dell’altro: tale lavoro deve riguardare non solo le donne ma anche gli uomini, i quali come adulti riflettono sul proprio vissuto di uomini, in relazione alle esperienze della famiglia e del lavoro e dei rapporti adulti.

In sostanza, si tratta di riflettere e discutere non solo delle scelte delle donne, ma anche di quelle degli uomini: il percorso di orientamento con gli adulti, in CORA Roma, è considerato come un momento di educazione dell’individuo e di accompagnamento nei suoi percorsi di scelta.

### **5.3 Il metodo del Bilancio di competenze: i casi di Chalon-Sur-Saône e Genova**

#### *Introduzione*

Il metodo del Bilancio di competenze è centrato sulla realizzazione di un lavoro di analisi e riflessione sulle proprie competenze, assistito e facilitato dal consigliere di Bilancio: tale lavoro è finalizzato a definire un quadro di elementi da valorizzare, spendere, collocare in nuovi contesti, di lavoro e di formazione.

Per la sua centratura sull'esperienza, sulla riflessione, sulle competenze, elementi che sono fondamentali nella definizione della condizione adulta, è divenuto negli anni uno dei metodi elettivi all'interno delle pratiche e delle riflessioni relative all'orientamento degli adulti. In Francia, a differenza che in Italia, il Bilancio di competenze è oggetto di specifica attenzione da parte del legislatore.

È rispetto all'affermarsi sempre più marcato del ruolo di questo metodo e degli elementi appena descritti, che si definiscono le finalità di diffusione e tutela del Bilancio di competenze promosse e perseguite nella F.E.C.B.O.P.

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

Il *Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences* Bourgogne Sud, nella città 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.

I C.I.B.C. sono stati sviluppati a partire dal 1986 per iniziativa del Ministero del Lavoro francese.

Ad essi sono state attribuite una serie di missioni specifiche, definite da diverse circolari: il testo attualmente in vigore (21 dicembre 1995 – *circulaire* DFP95/23<sup>o</sup>) fissa obiettivi specificamente riguardanti la produzione delle prestazioni, l'innovazione e la sperimentazione, l'animazione delle risorse.

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

Il Bilancio di competenze è realizzato e promosso come strumento per fronteggiare i mutamenti del mondo del lavoro, utile in qualsiasi momento del proprio percorso professionale.

I servizi offerti sono promossi come ambiti costruttivi rispetto:

- al desiderio o all’esigenza di una evoluzione professionale;
- al confronto con un cambiamento (quale, ad esempio, una promozione, la fine di un’attività lavorativa, ecc.);
- all’esigenza di fare il punto della situazione, in termini di collocazione e di competenze acquisite;
- alla verifica di fattibilità di uno specifico progetto formativo-professionale.

Le attività di orientamento promosse e realizzate dal C.I.B.C. Bourgogne Sud, e l’approccio secondo il quale esse vengono definite e progettate, si collocano all’interno del quadro costituito dalla Federazione Nazionale dei C.I.B.C.

In essa l’orientamento viene considerato come un ambito di costruzione per le persone: esso si iscrive all’interno di un progetto di società per la quale solidarietà e *performance* devono essere conciliabili.

La Federazione Nazionale svolge alcune funzioni rilevanti per lo sviluppo e la promozione stessi dei singoli C.I.B.C., anche a livello internazionale, attraverso:

- la loro rappresentazione, anche sul piano negoziale, nelle sedi istituzionali e nei rapporti con *partner* del settore della formazione professionale e dell’orientamento;
- il coinvolgimento degli attori economici, nel quadro dello sviluppo e del rafforzamento di nuove pratiche di aiuto all’orientamento professionale e alla gestione delle carriere;
- la capitalizzazione delle ricerche e degli studi realizzati dai diversi C.I.B.C., garantendone la diffusione, la pubblicazione e l’applicazione;
- lo sviluppo di *labellizzazione* delle pratiche di qualità e la promozione dello scambio di esperienze con gli altri paesi europei relativamente alle strategie di bilancio e certificazione delle competenze.

In particolare, a livello nazionale, la Federazione si occupa:

- della promozione dei C.I.B.C. e delle loro missioni, garantendo azioni di sostegno e consulenza (anche attraverso l’organizzazione di eventi tematici o riunioni tecniche nazionali);
- della promozione del raggruppamento dei C.I.B.C. in rappresentazioni regionali, nel quadro della regionalizzazione delle azioni di formazione professionale e di orientamento.

Gli obiettivi propri dei C.I.B.C., definiti in sede ministeriale, sono relativi alle prestazioni, all’innovazione e alla sperimentazione, all’animazione delle risorse.

Essi si traducono nella promozione e nella realizzazione di specifiche azioni:

- per quanto riguarda le prestazioni, esse vengono realizzate in risposta a domande individuali, pubbliche e private (ad esempio, da parte delle imprese);
- l’innovazione e la sperimentazione vengono perseguite azioni e progetti di studio focalizzati sulla qualità e sulla formalizzazione di nuove pratiche; essi sono definiti in considerazione delle dimensioni comunitarie che caratterizzano il dibattito e le pratiche di orientamento;
- l’animazione delle risorse include diverse azioni, quali ad esempio la costituzione di banche dati relative a dispositivi metodologici, a studi e ricerche, o l’organizzazione di scambi tematici che favoriscano l’arricchimento delle pratiche e il trasferimento delle conoscenze.

#### *b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori*

Il pubblico che attualmente si rivolge al C.I.B.C., per usufruire di servizi che vanno dal Bilancio di competenze ad attività di informazione, fino alla consulenza sulla V.A.E.<sup>30</sup>, comprende tutta la popolazione, ad esclusione dei giovani che hanno meno di 16 anni (a questi sono dedicati altri servizi di orientamento).

Esso si caratterizza per una marcata diversificazione rispetto ai principali elementi socio-demografici. In generale, si compone per circa il 55% di donne e il 45% di uomini, e la fascia di età maggiormente rappresentata è quella compresa tra i 35 e i 40 anni.

La popolazione immigrata non rappresenta una quota rilevante: la Regione Borgogna non è una zona di forte attrattività (diversamente dal caso di altre Regioni francesi, tra le quali l’Ile-De-France e Rhône-Alpes), dunque non si presentano per il C.I.B.C. Bourgogne Sud particolari necessità rispetto alle esigenze che generalmente caratterizzano il pubblico composto dalle immigrate e dagli immigrati.

Le azioni realizzate si inquadrano in un approccio volutamente generalista: nella strategia definita dal C.I.B.C. non si colloca la finalità di specializzare le competenze e i servizi offerti in relazione, per esempio, a determinati settori professionali, a status di carriera e di posizione gerarchica nelle organizzazioni. Al contrario, l’impegno è volto alla definizione e alla realizzazione di azioni che siano marcatamente generaliste.

Le caratteristiche relative alla formazione e all’esperienza degli orientatori e delle orientatrici (*consultant-e-s*) che operano presso il C.I.B.C. sono evolute nel tempo: i C.I.B.C. si sono costituiti a partire da *équipes* di psicologi, in particolare clinici e del lavoro; successivamente si è preso atto dell’insufficienza di questo approccio, e si è scelto di definire *équipes* che comprendano anche persone che abbiano una formazione

---

<sup>30</sup> Il C.I.B.C. di Chalon-Sur-Saone è *Point-Relais-Conseil V.A.E.*

superiore o specifiche competenze relative, per esempio, alla gestione delle risorse umane, all'economia, all'ergonomia.

Attualmente, pertanto, presso il C.I.B.C. Bourgogne Sud vi sono *équipes* di lavoro multidisciplinari, caratterizzate in particolare:

- da un maggior numero di profili *senior* rispetto a quelli *junior*;
- da una maggiore presenza di donne rispetto agli uomini.

In relazione al secondo aspetto, nel corso delle interviste è stato evidenziato un possibile ruolo degli stereotipi di genere: le qualità relative all'ascolto e all'empatia sono infatti, al tempo stesso, tipiche delle pratiche orientative e proprie dello stereotipo della femminilità.

La struttura ha un particolare interesse verso collaboratori provenienti dall'industria, che hanno poi beneficiato di una formazione di carattere psicologico: si stima che queste persone posseggano molte competenze rispetto al reclutamento e, nello specifico, apportano significativi elementi in ragione del loro possesso della "visione dell'impresa".

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

Le persone intervistate sostengono come non vi siano differenze esplicite tra l'approccio degli uomini e quello delle donne, mentre possono esservi delle variazioni nella loro relazione con l'orientatore e l'orientatrice.

Sul piano delle scelte, viene evidenziata la tendenza delle donne ad orientarsi verso i lavori di segreteria, di vendita, di assistenza e cura, e degli uomini a scegliere settori "tecnici", quale quello dell'informatica.

Relativamente ai casi di scelta nei quali il ruolo degli stereotipi risulta essere significativo, si individua l'opportunità di definire piani di azione e risorse che permettano alle persone di riflettere sul valore e sul ruolo di tali stereotipi nella loro scelta.

Le donne accettano spesso di lavorare in settori quali quelli dell'assistenza all'infanzia, delle pulizie, ecc., caratterizzati da precarietà, impegni a tempo parziale, orari e ritmi di lavoro spesso poco favorevoli.

Questa tendenza scaturisce da quegli stereotipi che, nella famiglia eterosessuale, individuano il lavoro dell'uomo come il principale sostentamento per tutta la famiglia e che assegnano prioritariamente alla donna i compiti di cura dei figli e del *ménage* (spesso sovrapposti a impieghi stabili e anche di qualità): mentre nel secondo caso non risulta problematica l'idea della donna che lavora in modo stabile e con un impiego di

qualità, nel primo si tratta di un ruolo che non trova riscontro in settori lavorativi che presentano le caratteristiche sopra indicate;

La tendenza emersa nelle risposte ai questionari, secondo la quale le donne più spesso degli uomini compiono scelte non convenzionali, viene confermata nel corso delle interviste, constatando come sia più alta la mobilità delle donne verso settori tradizionalmente maschili.

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

Il ruolo della vita privata e degli stereotipi di genere nelle scelte delle donne e degli uomini con i quali si confronta il C.I.B.C. Bourgogne Sud risulta essere molto rilevante. Si tratta, per inciso, di uno dei primi aspetti emersi nella fase di sperimentazione del Bilancio di competenze (1986-1988): si è constatato come tale metodo (e in generale la consulenza di orientamento) debba essere definito necessariamente da un approccio *globale*; non è considerato possibile accontentarsi di trovare una risposta “professionale”, poiché la domanda professionale è anche una domanda relativa alla vita “personale”.

L'insieme degli elementi che riguardano la vita familiare e, in generale, le problematiche di tipo sociale, sono particolarmente tenuti in conto all'interno dei percorsi di orientamento realizzati. Nel caso delle donne, ad esempio, si pone l'accento sulla problematica della maternità, della cura dei figli, della mobilità.

Rispetto al fatto che siano le donne a farsi carico, nella quasi totalità dei casi, delle responsabilità familiari di cura, alla considerazione del ruolo proprio degli stereotipi di genere, si aggiunge quella dei fattori relativi alle caratteristiche socio-economiche delle donne e delle loro famiglie. Si pensi alla condizione di svantaggio delle donne in alcune culture – anche legate alle credenze religiose – e in alcuni ceti sociali.

A tal proposito, emerge un significativo elemento di differenziazione del grado di rilevanza della vita privata nelle scelte delle donne e in quelle degli uomini: nel caso-esempio di una giovane donna che chiede una consulenza di orientamento, ci si confronta con problematiche e questioni che senza dubbio esistono anche per gli uomini, ma sulle quali non ci si interroga “naturalmente” quando si ha a che fare con questi.

Tuttavia, tra il pubblico del C.I.B.C. Bourgogne Sud, sembra crescere il numero di uomini che mostrano l'intenzione di essere più presenti nell'educazione dei loro figli (rispetto a quanto avveniva nel passato, e in modo diffuso ancora oggi).

Molte donne che sono nel periodo di congedo parentale si rivolgono al C.I.B.C. in alcuni casi per anticipare di un poco la ripresa del lavoro, in altri casi per riflettere su come affrontare il tempo successivo alla fine del congedo stesso.



Nel C.I.B.C. Bourgogne Sud si considera come rilevante la problematica dell'influenza degli stereotipi di genere nelle scelte formative e lavorative delle persone adulte: malgrado le diverse campagne di informazione e le azioni di sensibilizzazione realizzate negli ultimi decenni, vi sono interi settori della formazione "riservati" alle donne o agli uomini, a seconda delle occupazioni lavorative alle quali queste e questi mirano.

Rispetto alla differenziazione di genere, resta molto forte il peso della famiglia, dell'educazione, della cultura.

Gli elementi propri del contesto culturale e la motivazione personale sono intrecciati, rinforzandosi l'un l'altro: la "dinamica collettiva", afferma il responsabile del C.I.B.C. Bourgogne Sud, influenza quella individuale, i cui "freni" ri-confermano la prima. Si tratta di "freni" che esplicitano la necessità di "coraggio" per una donna che intenda formarsi/lavorare in un settore essenzialmente maschile, o per un uomo che intenda formarsi/lavorare in un settore nel quale la presenza femminile è preponderante: in questi settori, la donna e l'uomo si trovano spesso ad essere la "sola donna" e il "solo uomo" tra i suoi colleghi e le sue colleghe.

#### *e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice*

Nel C.I.B.C. Bourgogne Sud vi è la convinzione che si debba lavorare sugli stereotipi di genere negli stessi percorsi di orientamento.

L'ambito e le possibilità di lavoro più rilevanti sono individuate su un duplice piano.

Il primo attiene alle scelte formative e lavorative che contrastano con gli elementi degli stereotipi di genere (dunque "non convenzionali"): l'operatore e l'operatrice di orientamento lavorano al fine di verificare, anche con strumenti di lavoro, che la motivazione sia forte.

È necessario comprendere non solo come la persona potrà essere una buona professionista, ma anche come potrà affermare la sua collocazione in termini di credibilità: spesso alle donne che lavorano in contesti tipicamente maschili viene chiesto di "dimostrare" e "convincere" gli altri di essere effettivamente una buona professionista; ciò comporta il possesso e la gestione di maggiori competenze, soprattutto di tipo sociale e comportamentale.

Il C.I.B.C. Bourgogne Sud mette in atto un approccio che intreccia gli indicatori relativi all'individuo e all'ambiente professionale verso il quale i desideri di quest'ultimo si orientano: è così che per esempio, nella declinazione pratica di tale approccio, nel corso dei Bilanci di competenze realizzati si cerca di mettere in contatto la persona con l'impresa stessa verso la quale si orienta, in modo tale che comprenda a fondo il quadro della situazione e rispetto a questa si prepari adeguatamente.

Un maggior lavoro è necessario nel caso in cui ci si trovi di fronte a scelte che appaiono essere limitate dall'influenza degli stereotipi di genere.

In questo caso il ruolo del-la *consultant-e* consiste nel far prendere coscienza alle persone di tali elementi: non necessariamente le persone hanno il sentimento di essere influenzate, non considerando così il ruolo che hanno nelle loro scelte elementi propri della società, dell'educazione familiare e scolastica.

Un lavoro efficace sugli stereotipi richiede un certo tempo, poiché si tratta di lavorare su dinamiche prettamente culturali: la fase della scelta e della relativa consulenza di orientamento è definita da un approccio più tecnico che culturale; esso deve sostanzialmente permettere alla persona di mettere in evidenza i suoi punti di forza in rapporto a quel che si attende rispetto al settore professionale individuato, e di costruire dunque il suo bagaglio di strumenti (*argumentaire*) per affrontarlo.

Non è possibile lavorare se non in modo molto parziale sugli stereotipi culturali, all'interno di un ambito qual è quello della consulenza di orientamento, che arriva "tardi" e che è "molto breve". Viene individuata la necessità di lavorare sin dall'infanzia, sia all'interno dell'educazione familiare ma soprattutto nell'educazione scolastica.

L'importanza di prestare attenzione a tale problematica nel quadro dell'esperienza scolastica si rivela fondamentale, in ragione del ruolo che gli insegnanti stessi hanno nella trasmissione di immagini stereotipiche: molto spesso queste restano all'interno dello schema: "Le donne: il sociale, la salute – Gli uomini: l'informatica, il settore edile", e influiscono in modo "primario" sulle scelte delle ragazze e dei ragazzi. Sono frequenti i casi in cui le scelte dei giovani, in uscita dai diversi livelli del sistema scolastico nazionale, appaiono essere fortemente influenzate dalle informazioni date loro dagli insegnanti, in modo non sempre efficace rispetto alle reali potenzialità da loro espresse.

Infine, si pone un problema di consapevolezza rispetto alla presenza degli stereotipi nel proprio lavoro di orientatore e di orientatrici (e dunque, di conseguenza, nel riconoscimento del loro ruolo nelle scelte delle donne e degli uomini): una certa sensibilità intellettuale è considerata necessaria per la comprensione di questi elementi. Essi assumono una particolare rilevanza nel caso dell'orientamento degli adulti, presso i quali gli stereotipi sono generalmente molto ancorati: tale aspetto viene reso più significativo dal fatto di incontrare interlocutori professionali che hanno degli stereotipi e, nella loro pratica, li diffondono costantemente.

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

I cambiamenti relativi all'eguaglianza nelle condizioni e nelle opportunità di uomini e donne, soprattutto riguardanti la gestione condivisa delle responsabilità familiari, risultano essere poco incisivi. Essi sono distanti da quanto espresso nelle dichiarazioni di principio che caratterizzano, da più di trent'anni, il dibattito sociale.

In ogni caso, tali cambiamenti vanno nella direzione di una "normalizzazione", verso un sistema nel quale a donne che lavorano con funzioni e responsabilità equivalenti a quelle dei loro colleghi uomini, si devono fornire le stesse condizioni di lavoro e gli stessi salari di questi ultimi.

Per quanto riguarda la problematica della segregazione professionale, , si osserva come le sue forme relative alla razza e all'età assumano maggiore gravità (pur essendo essenziale e importante la sua declinazione relativa alla distinzione tra uomini e donne e restando "desolante" la visione che si ha dell'eguaglianza di genere).

Infine, viene proposta una lettura della lotta contro l'ineguaglianza che ne evidenzia gli obiettivi legati ai bisogni economici, piuttosto che quelli sociali: è in funzione di questi che sembra muoversi per certi versi la dinamica del cambiamento, anche relativamente alla parità tra uomini e donne.

Vi è una certa cautela nella considerazione delle evoluzioni alle quali si assiste, nella società attuale, rispetto agli stereotipi culturali relativi alle identità di genere. Nella vita delle coppie di donne e uomini, sono generalmente le prime ad avere la responsabilità principale delle cure familiari: la forza degli stereotipi rende complesso definire una modalità diversa da questa; le divisioni dei compiti che caratterizzano la maggior parte delle famiglie poggiano sulle divisioni alle quali si è assistito nel corso dell'infanzia, in generale del percorso di educazione.

La volontà di egualitarismo sembra essere ancora di tipo "teorico", seppure le tendenze culturali abbiano messo più volte in discussione, ad esempio, la differenziazione genitoriale in termini di autorità.

Il concetto di famiglia sembra essere in difficoltà nella misura in cui i ruoli sono meno identificati rispetto al passato. Questa dissociazione della sfera familiare comporta un certo grado di preoccupazione, rendendo difficile l'elaborazione (e l'attuazione) di modelli familiari diversi, in ragione delle conseguenze legate ai possibili cambiamenti.

Il dibattito sulle questioni di genere viene considerato positivamente a proposito della sua prossimità alle reali questioni che rendono di fatto problematico il vivere professionale e personale delle donne e degli uomini.

Viene tuttavia evidenziato lo "scarto" esplicitato dal fatto che "non necessariamente" le donne e gli uomini si pongono (anzitutto in relazione al lavoro) questo genere di questioni.

Vi è una ulteriore questione, tanto fondamentale quanto spesso irrisolta: è necessario che i datori di lavoro comprendano che “una donna è una donna”: nella sua vita avrà dei figli e sarà quindi chiamata ad essere assente dal lavoro durante le fasi della maternità. Diversamente, essi continueranno a preferire l’assunzione di uomini.

Un datore di lavoro che arriva a constatare come la competenza di donne e uomini sia identica (a parità di contenuti e livelli di padronanza) deve altrettanto riconoscere come la vita personale di una donna abbia i suoi “grandi episodi naturali”, che non possono essere gestiti nella stessa maniera di un uomo: si tratta di un “adattamento supplementare”.

È necessario interrogarsi sulla scelta preponderante delle donne rispetto alla fruizione dei congedi parentali, rispetto alla non-fruizione di questi da parte degli uomini. Se anche vi sono alcuni padri che usufruiscono di questo dispositivo per la conciliazione, si tratta di un cambiamento legato a un’evoluzione molto lenta, nella quale si innesta anche il fatto che non sempre le donne hanno uno “sguardo positivo” nei confronti degli uomini che si interessano dei loro figli: si tratta di donne per le quali è ancora forte il peso degli stereotipi relativi ai ruoli familiari, e che dunque considerano che tale compito sia loro “in quanto donne”, “in quanto madri”. Talune sembrano essere poco disposte a lasciare agli uomini la gestione della famiglia, poiché sembrano considerare tale ambito come quello nel quale possono realizzarsi (*s’épanouir*).

Gli uomini, nel futuro, rifletteranno anzitutto sulla loro implicazione nella famiglia: molti *seniors*, nel corso dei Bilanci di competenze, constatano amaramente e hanno il rimpianto di aver trascorso un tempo “folle” (*fou*) al lavoro, e non con i loro figli. Nelle nuove generazioni il lavoro, pur restando importante, sembra non costituire più il “valore principale”.

### **5.3.2 Il caso del Job Centre (Genova)**

Il Bilancio di competenze costituisce per l’Italia una esperienza largamente diffusa, recentemente consolidata nel quadro della F.E.C.B.O.P..

Il modello francese di Bilancio di competenze costituisce il punto fondante a partire dal quale si realizza la definizione della pratica italiana, la cui diffusione è segnata da due specifici elementi:

- una diversificazione ricca e positiva di esperienze e sperimentazioni;
- un certo grado di confusione e distorsione relativamente al quale si hanno pratiche che, pur chiamate Bilancio di competenze, poco hanno a che fare con gli elementi propri di tale metodo (scopi, finalità, modalità, tempi di realizzazione, coinvolgimento dei beneficiari e delle beneficiarie).

Esso si caratterizza fundamentalmente per la sua centratura sulle dimensioni dell'inclusione, della valorizzazione e dello sviluppo: gli elementi e i momenti di valutazione e misurazione si muovono all'interno di queste dimensioni.

Nel quadro nazionale italiano, una delle esperienze più significative 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 è un'agenzia territoriale di servizi all'impiego, rispetto ai quali si costituisce come:

- centro di servizi specializzato;
- agenzia di sostegno alla progettazione ed allo sviluppo di servizi di sistema, e di gestione di progetti operativi sperimentali;
- centro risorse, in grado di erogare formazione, in particolare sui servizi sperimentati, per operatori di orientamento.

Si tratta di una consolidata realtà di riferimento sia a livello locale, sia a livello nazionale ed europeo, in ragione di un riconosciuto ed affermato capitale di risorse metodologiche. Gli obiettivi che hanno definito lo sviluppo della missione del centro attengono:

- alla sperimentazione di nuove metodologie di informazione, orientamento ed accompagnamento, realizzate anche avvalendosi del contributo locale, nazionale e internazionale, e volte a rispondere adeguatamente ai bisogni delle persone;
- alla realizzazione di attività che si costituiscono come servizio, finalizzato alla soddisfazione di tali bisogni;
- alla formazione di una leva di operatori di livello europeo (Oliva, 2002).

I servizi proposti sono definiti anche sulla base di attente analisi dei principali modelli organizzativi dei servizi di orientamento e per l'impiego europei.

La finalità generale, che ha sostenuto la realizzazione del progetto di lavoro per la costituzione del Job Centre, è rappresentata dalla volontà di creare un'agenzia territoriale i cui elementi peculiari siano:

- l'universalità rispetto al pubblico cui rivolgersi;
- il contributo alla ricomposizione degli interventi presenti a livello territoriale nell'ambito di un quadro di integrazione e coerenza.

L'esigenza di sviluppare nuovi ed innovativi servizi scaturisce, nella prima metà degli anni Novanta, dalla volontà dei soggetti che operano sul territorio genovese nell'ambito dell'informazione, dell'orientamento e delle politiche attive del lavoro. Questi considerano necessaria la definizione di servizi nei quali si ponga una rilevante attenzione alle istanze della personalizzazione, e individuano l'opportunità di costituire un nuovo luogo della rete territoriale: il Job Centre, che apre al pubblico nel 1998, si pone rispetto questa come "una risorsa di opportunità specializzate" (Oliva, 2001, p. 15), sia a beneficio dei clienti che degli stessi operatori.

Vista la positiva fase di avviamento del progetto, nel gennaio 2002 il Comune di Genova e la Federazione Nazionale Solidarietà e Lavoro hanno fondato il Job Centre come società consortile a responsabilità limitata senza fini di lucro (Job Centre SCRL).

Esso è dunque un'agenzia specialistica interistituzionale che:

- anima una rete locale formata da varie agenzie impegnate sulle tematiche dell'orientamento;
- offre la possibilità di percorsi differenziati rispetto al grado di personalizzazione, in rapporto alle esigenze del territorio nel quale è collocata e opera.

#### *a) Approccio all'orientamento*

Il Job Centre ha affrontato una fase di sperimentazione del Bilancio di competenze che presenta delle importanti peculiarità. La collaborazione con il C.I.B.C. di Strasburgo, avviata nel 1997, rappresenta un significativo contributo per la formazione degli operatori e per la costruzione degli strumenti da usare nel percorso di Bilancio. Conclusa la fase sperimentale, nel 2000 il Job Centre presenta la sua candidatura presso la Federazione Nazionale dei C.I.B.C. per l'assegnazione della certificazione di qualità, ottenendola l'anno successivo.

Il Job Centre condivide pienamente le esigenze che hanno portato la rete dei C.I.B.C. ad istituire tale dispositivo di certificazione, finalizzato a garantire la presenza di precise regole e procedure per la realizzazione dei percorsi di Bilancio di competenze: è opportuno risolvere le problematiche relative alla distorsione delle pratiche di Bilancio attraverso la fissazione di standard e lo sviluppo di un confronto sulle pratiche (Oliva, 2001)

In tal senso, è opportuno evidenziare alcuni obiettivi che il Job Centre si propone di perseguire. Essi attengono alla *formalizzazione* delle pratiche e alla *riconoscibilità* di queste da parte dei clienti: si tratta di una specifica attenzione alla costruzione di modelli e pratiche presentino caratteristiche quanto più possibile definite, al fine di permetterne l'individuazione sulla base di elementi caratteristici e riconoscibili.

È in queste logiche che si colloca il servizio di Bilancio di competenze realizzato dal Job Centre, erogato dal 2002, per conto della Provincia di Genova: il Bilancio di competenze costituisce infatti uno strumento di analisi che contiene numerosi elementi di formalizzazione (e quindi di riconoscibilità), quali la stessa articolazione del percorso in fasi definite o la forma scritta su cui si basano alcuni importanti momenti del lavoro realizzato.

Il percorso del Job Centre, in questo senso, è ulteriormente valorizzato dalla sua partecipazione alla F.E.C.B.O.P., quale promotore per la sua stessa costituzione e quale suo membro.

#### *b) Le caratteristiche del pubblico e degli orientatori*

Nel quadro dell'esperienza del Job Centre, in particolare delle persone intervistate, è possibile individuare un insieme di caratteristiche relative al pubblico che usufruisce dei servizi proposti: nei percorsi di Bilancio delle competenze, in particolare, vi sono in prevalenza persone che hanno oltre 30 anni, in possesso di un diploma, con l'esigenza di fare il punto della situazione personale e professionale, e di ricercare un lavoro. Vi sono, inoltre, neodiplomati e neolaureati in cerca di prima occupazione, molti operai e impiegati scontenti del loro lavoro e che vogliono cambiare.

In generale, circa il 60% del pubblico è composto da donne. Le ragioni della prevalenza femminile nell'utenza sono individuate:

- nel maggior tasso di disoccupazione che caratterizza la popolazione femminile;
- nel fatto che le donne più facilmente degli uomini richiedono sostegno e aiuto.

Sono poche le persone straniere incontrate, probabilmente in ragione degli specifici bisogni che caratterizzano la loro domanda: nella maggior parte dei casi, si tratta di situazioni di primaria urgenza economica (ad esempio, relativa all'alloggio), nelle quali non vi è il tempo necessario per un percorso strutturato, complesso e impegnativo come quello del Bilancio di competenze.

Le persone straniere si trovano più spesso nel pubblico della “Città dei Mestieri e delle Professioni di Genova”<sup>31</sup>, all'interno dell'attività di consulenza e informazione orientativa

---

<sup>31</sup> Il Job Centre gestisce la Città dei Mestieri e delle Professioni di Genova, uno spazio di informazione e consiglio sui percorsi formativi, lavorativi e professionali, aperto a tutti i cittadini: l'accesso è libero e gratuito, senza appuntamento e privilegia la modalità dell'autoconsultazione; in particolare, si ha la possibilità di effettuare colloqui con i consiglieri e le consigliere, e di consultare documentazione e software dedicati, di partecipare agli eventi informativi sulle opportunità di formazione e lavoro. Il

Gli orientatori e le orientatrici del Job Centre hanno usufruito di diverse opportunità formative, tra le quali si evidenzia la formazione sul Bilancio di competenze nel quadro della collaborazione con il CIBC di Strasburgo.

Le provenienze degli orientatori e delle orientatrici, rispetto ai titoli di studio posseduti, si collocano nell'area delle scienze umanistiche e sociali (scienze politiche, giurisprudenza, psicologia del lavoro, lettere, ecc.).

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

Le persone intervistate evidenziano alcuni elementi che generalmente differenziano i percorsi di orientamento (in particolare quelli di Bilancio di competenze) delle donne e degli uomini:

- le prime si mostrano molto disponibili a condividere e a parlare del proprio personale, quindi della propria famiglia, dei propri vincoli, delle proprie difficoltà;
- i secondi, pur affrontando e condividendo questi temi, sono meno disponibili ad entrare nella sfera personale: si limitano all'informazione necessaria, mostrando un approccio orientato più all'informazione che alla relazione; essi mostrano un maggior grado di "attivazione" rispetto alle donne: sono più disponibili, più operativi, più motivati e orientati all'azione.

Queste differenze hanno significativi riscontri nella definizione dei percorsi di Bilancio di competenze. Gli esempi proposti riguardano gli uomini: nel loro caso il tempo dedicato alla fase dell'"azione" è molto più ampio di quello usato per l'elaborazione del progetto; rispetto alle donne, minori attenzione e impegno sono dedicati alla compilazione degli strumenti proposti dai consiglieri e dalle consigliere di Bilancio: in questi casi, gli argomenti presi in considerazione da tali strumenti vengono trattati nel corso dei colloqui o definendo strumenti che non siano quelli usualmente usati.

La radice di tali differenze è considerata di tipo culturale: esse maturano nei percorsi educativi, nella diversa abitudine a parlare della propria esperienza e a riflettere sul proprio percorso.



Rispetto ai processi di scelta dei percorsi formativi e lavorativi, viene sottolineata la presenza di scale di valori diverse tra donne e uomini. Le differenze emergono sostanzialmente sul piano delle motivazioni:

- le donne, più degli uomini, cercano nel lavoro una soddisfazione personale: si vogliono rappresentare e identificare nel loro ruolo lavorativo;
- gli uomini meno frequentemente mostrano tali istanze, generalmente considerando il lavoro in modo più strumentale: sono tipiche le esigenze relative a maggiori guadagni e tempo libero.

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

La differenza di investimento sul lavoro sono considerate nel loro legame con la diffusione dello stereotipo familiare nel quale l'uomo ha il lavoro primario, il più importante, quello che serve a mantenere sostanzialmente tutta la famiglia, e la donna ha un lavoro secondario (anche se le condizioni economiche sempre più difficilmente permettono a una famiglia di vivere con un solo salario).

Vi è una lieve tendenza all'aumento dell'impegno degli uomini nella gestione delle responsabilità familiari, che comunque restano generalmente prese in carico dalle donne. Eventuali differenze negli equilibri della condivisione, tra donne e uomini, delle esigenze legate alla conciliazione, sono legate alla "cultura del lavoro" e alla "cultura della famiglia", piuttosto che all'estrazione sociale.

Le necessità della conciliazione vincolano molto le scelte delle donne, le quali, ad esempio, tendono ad orientarsi verso lavori che non si svolgano nel fine settimana, poiché i figli sono a casa e non a scuola. Molte delle collocazioni lavorative delle donne sono nel settore terziario, nel quale vi sono diverse occupazioni che si prestano più di altre alla conciliazione con le esigenze familiari (ad esempio, la possibilità di avere impegni di lavoro *part-time*).

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: ove la loro azione è evidente, lavorano su queste problematiche all'interno dello stesso percorso di orientamento e ritengono che sia opportuno farlo. In particolare, viene affermato come le criticità maggiori (in termini di auto-esclusione da determinate opportunità, di difficoltà di accesso e di permanenza soprattutto delle donne) siano legate all'ambito del lavoro, piuttosto che a quello della formazione.

Nel corso delle interviste, vengono illustrate due esperienze paradigmatiche.

La prima è relativa al caso di una donna ingegnere edile, persona molto attiva e intraprendente, candidata per diverse opportunità, tra le quali quella di divenire

capocantiere nel settore edile: non c'è stato modo di riuscire a raggiungere tale obiettivo.

La riflessione su questo insuccesso, realizzata dall'operatore insieme alla donna, ha evidenziato difficoltà e ostacoli relativi alle caratteristiche del settore – prevalentemente maschile e in tal senso definito. Si è lavorato parallelamente:

- all'assunzione di una consapevolezza quanto più piena delle difficoltà;
- alla realizzazione di un progetto alternativo.

Si osservi come la donna, in considerazione di quanto illustrato, abbia poi definitivamente accantonato il progetto originario.

La seconda esperienza è relativa ad un corso per la formazione di *babysitter*, realizzato dal Comune di Genova al fine di costituire una graduatoria di cento persone competenti, da mettere a disposizione della cittadinanza. Tra queste vi erano due uomini: gli unici a non trovare lavoro. In questo caso, viene affermato come sia chiaramente in azione l'influenza degli stereotipi di genere.

#### *e) Il ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice*

Relativamente al ruolo dell'orientatore e dell'orientatrice nei confronti delle problematiche di genere, si ritiene opportuno 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 sulle scelte e sulle esperienze formative e lavorative.

Seppure con le donne tale riflessione emerga più spontaneamente, è considerato fondamentale in ogni caso un lavoro volto al raggiungimento di un equilibrio tra la sfera privata e quella del lavoro.

La sua importanza riguarda, in generale, l'orientamento degli adulti. Nella definizione delle scelte formative e lavorative è necessario tenere conto delle esigenze personali e dell'"idea di vita" delle persone che si orientano, le quali spesso non esplicitano tali elementi: vi è il rischio, ad esempio, di scegliere per opportunità che richiedono sacrifici ai quali non si è disposti.

I percorsi di Bilancio di competenze, per le loro caratteristiche strutturali, sono considerati come spazi che permettono una riflessione e un lavoro adeguati.

L'importanza della conoscenza della realtà assume una specifica rilevanza nel caso delle scelte "non convenzionali" rispetto agli stereotipi di genere. È necessario che la persona abbia:

- una chiara conoscenza dei vincoli e del loro ruolo nella definizione delle scelte possibili;
- una forte motivazione e una forte consapevolezza rispetto alla situazione formativa e/o lavorativa verso la quale si orienta la sua scelta.

L’acquisizione della consapevolezza deve passare attraverso momenti di condivisione e formalizzazione, e deve essere completata da elementi di oggettività veicolati in *feedback* provenienti dall’orientatore e dall’orientatrice, oltre che dall’eventuale gruppo di lavoro: tali soggetti possono essere considerati come rappresentanti della “condizione esterna”.

L’incontro con esperti che raccontino del loro agire nel lavoro da diversi punti di vista, come donne e come uomini, è considerato molto importante: si può parlare di un confronto con “modelli di ruolo”, a partire dal quale l’orientatore e l’orientatrice possono evidenziare opportunità e/o difficoltà.

Nell’orientamento degli adulti, l’attenzione alle dinamiche relative agli stereotipi non deve riguardare solo quelli relativi al genere: è necessario rendere l’individuazione degli stereotipi un’azione che prenda in considerazione, per ciascuna persona, la specifica configurazione dei suoi vincoli e delle sue risorse.

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

I percorsi lavorativi e formativi delle donne, pur se sempre meno ostacolati, comprendono comunque significative difficoltà: i fenomeni di segregazione persistono in particolare nel settore delle professioni; per quanto siano di portata ridotta, alcuni segnali di cambiamento sono presenti (ad esempio, l’apertura alle donne di settori quali quelli dell’esercito).

Nell’ambito del pubblico impiego vi sono diversi elementi relativi alla realizzazione della parità tra uomini e donne. In questo settore i percorsi lavorativi sembrano essere maggiormente accoglienti e sani, rispetto a quanto spesso avviene nel settore privato, del quale si evidenziano due elementi:

- la competizione esasperata che spesso caratterizza il lavoro, e che comprime la sfera del personale;
- i ritmi e gli orari di lavoro, che sovente sembrano essere poco compatibili con i ritmi “biologici” (così li hanno definiti alcune persone che hanno realizzato il percorso di Bilancio di competenze presso il Job Centre).

A proposito di queste caratteristiche, il settore pubblico (e alcune grandi realtà aziendali), pur se segnato da diverse “patologie”, sembra essere più rispettoso nei confronti delle persone che vi lavorano.

In conclusione, le persone intervistate osservano come il diffuso senso di paura che caratterizza la società attuale rischi di riportare il dibattito sulle pari opportunità tra donne e uomini su posizioni “tradizionali”, dunque di farlo regredire.

## **Osservazioni conclusive**

La presentazione degli studi di caso ha mostrato come, per ciascuno di essi, le ipotesi di ricerca risultino essere verificate. Si può affermare che in *Retravailler Ile-De-France*, in *CORA Roma*, nel *C.I.B.C. Bourgogne Sud* e nel *Job Centre*, gli operatori e le operatrici di orientamento considerino problematico il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte formative e professionali degli adulti, affrontando tali questioni all'interno dei percorsi di orientamento.

Un certo grado di diversificazione riguarda la declinazione operativa dell'attenzione posta alle questioni di genere:

- nei primi due casi il lavoro sugli stereotipi rientra tra gli obiettivi che definiscono l'approccio generale, secondo il quale si realizzano i percorsi di orientamento;
- negli altri due, esso è legato essenzialmente all'emergere, in tali percorsi, di specifiche problematiche legate al ruolo degli stereotipi nella definizione dei progetti formativi e lavorativi della persona (ciò vale, in particolare, nel caso del *Job Centre*).

In generale, viene riconosciuta l'incisività che hanno gli stereotipi di genere sulle decisioni e sui progetti formativi e lavorativi delle donne e degli uomini.

Tale riconoscimento indica la necessità di prestare una particolare attenzione all'azione degli stereotipi nel corso dei processi orientativi realizzati con gli adulti.

#### *Donne e uomini nei percorsi di orientamento: un'esperienza spesso diversificata*

L'esperienza delle donne e degli uomini nei percorsi di orientamento risulta generalmente diversificata. Questa differenziazione sembra collocarsi, in primo luogo, nelle modalità con le quali, all'interno degli interventi orientativi proposti, le persone giungono alla presa di decisione e alla definizione di un progetto di sviluppo formativo-professionale:

- il pubblico femminile sembra essere generalmente più disposto ad investire il proprio impegno (anche temporale) in passaggi e azioni che, seppure non abbiano una connessione diretta con l'ottenimento, ad esempio, di un nuovo posto di lavoro, permettono di accrescere la consapevolezza delle proprie

caratteristiche e competenze personali, potenziando la propria capacità progettuale e consentendo una consapevole presa di decisione, di acquisire e potenziare quelle competenze orientative che permettono l'instaurarsi di processi autonomi di ricerca e definizione dei percorsi formativi e lavorativi;

- quello maschile mostra una forte centratura sull'obiettivo finale, mostrandosi maggiormente orientato a soluzioni immediate, al punto che – come si è evidenziato in particolare nel caso CORA Roma – si rende necessario impostare diversamente la sequenza dei passaggi previsti dai percorsi orientativi, partendo dalla presentazione di dati di contesto (tendenze del mercato del lavoro, opportunità di impiego, ecc.) piuttosto che dalla considerazione del proprio vissuto biografico.

Le ragioni di questa differenza possono probabilmente essere individuate nella diversa configurazione delle esperienze educative e di socializzazione delle quali sono protagonisti le donne e gli uomini:

- come si è visto nella prima parte di questo lavoro, le caratteristiche di tali esperienze hanno un ruolo cruciale nello sviluppo e nell'adesione ai ruoli di genere. La disposizione alla riflessione sul proprio vissuto (e quindi alla costruzione di significati relativi alla propria esperienza), è una qualità che generalmente viene attribuita alle donne nei termini di una maggiore attenzione alla sfera emotiva, mentre negli uomini viene sostenuto un atteggiamento caratterizzato dalla prontezza, dalla razionalità nelle scelte, dall'assertività;
- è anche vero che il lavoro salariato costituisce uno dei principali elementi di definizione della tradizionale immagine sociale del maschile. La sua centralità nei percorsi di socializzazione e nei processi di adultizzazione emerge con grande rilievo nelle esperienze di disoccupazione e soprattutto di perdita del posto di lavoro: come è stato sottolineato nel corso delle interviste realizzate, in questi casi il vissuto degli uomini è caratterizzato da una gravità assoluta, poiché molto spesso quello lavorativo è il solo ruolo che definisce la loro individualità e le loro relazioni sociali;
- in generale, rispetto alle donne, essi sembrano mostrare un approccio più strumentale nei confronti del lavoro: nei percorsi di orientamento la loro attenzione è prioritariamente rivolta verso gli aspetti informativi; nella definizione dei progetti formativi e lavorativi viene data fondamentale importanza agli aspetti relativi al guadagno e alla posizione che una specifica occupazione lavorativa consente di ottenere;
- nel pubblico femminile, più spesso vengono presentate istanze relative al desiderio di ottenere dal lavoro soddisfazioni personali: esso viene considerato specialmente per le sue valenze in termini di identificazione e rappresentazione personale e sociale.

*Donne e uomini nei percorsi di orientamento: l'incisività della dimensione di genere e degli stereotipi*

In generale, dagli studi di caso emerge come le donne, ma soprattutto gli uomini, sembrano avere una certa difficoltà ad assumere comportamenti e realizzare scelte che si discostino da quelli socialmente considerati appropriati al loro genere: come si è visto nella presentazione degli studi di caso, vi sono importanti conseguenze che derivano dalle scelte formative e lavorative non convenzionali; al punto che nella maggior parte dei casi determinate opzioni di scelta, pur desiderate, non vengono prese in considerazione o vengono abbandonate.

Le ragioni sono molteplici e vanno, ad esempio, dal timore di doversi confrontare con un ambiente segnato da caratteristiche di genere tali da rendere estremamente difficoltoso il percorso formativo e di carriera, a quegli aspetti che riguardano la sfera della sessualità.

I ruoli socialmente codificati per il genere maschile e femminile hanno una certa importanza nell'esperienza educativa delle persone: determinate caratteristiche comportamentali vengono sostenute e assecondate oppure ostacolate e sfavorite a seconda della loro appropriatezza rispetto al genere.

Le conseguenze di queste dinamiche hanno importanti riflessi nelle scelte formative: i dati statistici mostrano una marcata differenziazione di genere (cfr. *infra* cap. 2) che riguarda, in particolare, i percorsi di studio centrati su materie e capacità socialmente considerate tipiche e più appropriate per le donne o per gli uomini. L'aspetto problematico, come si è affermato, risiede nelle caratteristiche dei settori occupazionali ai quali possono condurre tali percorsi formativi: esse sono generalmente meno vantaggiose nel caso dei settori "femminilizzati", in termini di possibilità di carriera, di guadagni e di prestigio socialmente attribuito a tali occupazioni (Commissione Europea, 2006).

Altre importanti conseguenze riguardano la gestione dei compiti e degli impegni familiari. In questo caso, gli aspetti problematici riguardano la condivisione di questi ultimi tra donne e uomini. Come è stato messo in luce nel corso di tutte le interviste, la gestione di quelli che sono i compiti di cura delle esigenze familiari, non solo dei figli ma anche delle persone anziane (ad esempio, i genitori), è pressoché esclusivamente femminile.

I segnali di cambiamento da parte delle nuove generazioni, nelle quali la condivisione degli impegni familiari sembra orientarsi verso una distribuzione più consapevole ed equa, restano comunque timidi e non incidono in modo significativo sul quadro generale della situazione.



Ancora oggi restano tipiche dei percorsi lavorativi delle donne, e *non* degli uomini, le interruzioni dei percorsi lavorativi in occasione della nascita dei figli, la fruizione dei congedi parentali, l'assunzione di un regime di lavoro a tempo parziale (spesso penalizzante in termini di sviluppo di carriera) per motivi legati all'educazione di questi ultimi, ecc.

Anche in questi casi, gli elementi culturali che definiscono le identità e le esperienze di genere hanno un peso rilevante. Alcune volte le stesse donne mostrano una certa resistenza all'idea che siano gli uomini ad assumersi taluni compiti relativi alla gestione della casa e alla cura dei figli. Ciò può avvenire per diverse ragioni, messe in luce nella letteratura sul tema (ad esempio, cfr. Singly, 2007), ed emerse anche nel corso delle interviste realizzate per la costruzione degli studi di caso: esse sono legate al ruolo dell'esperienza della maternità nella definizione dell'identità femminile e, più in generale, alla considerazione dell'ambito familiare come spazio per la propria realizzazione "in quanto donna".

Per ciò che concerne in modo specifico la sfera occupazionale, le problematiche concernono:

- la difficoltà dei contesti lavorativi nel definire condizioni e percorsi che permettano di conciliare i tempi di vita e di lavoro senza penalizzazioni nel percorso di carriera;
- la mancanza di quella che si può definire una cultura della condivisione della conciliazione: come è emerso in particolare nel caso di CORA Roma, gli uomini coinvolti nei percorsi di orientamento che hanno scelto di voler usufruire, ad esempio, dei congedi parentali per la cura dei figli, si sono dovuti scontrare con forti resistenze proprio legate al loro essere uomini;
- le ragioni di queste resistenze vanno dal sospetto di voler coprire una seconda attività lavorativa alla pressione per avere spiegazioni sulle ragioni per le quali si è scelto di usufruire di questa opportunità, in considerazione del fatto che "c'è già la madre" ad occuparsi dei figli.

La stesse scelte relative all'interruzione di carriera o al passaggio ad un impegno a tempo parziale, nel momento della nascita dei figli, sono spesso fondate sulla considerazione di fattori relativi alla qualità dell'impiego (e dunque propri del contesto lavorativo), oltre che dalle istanze di tipo culturale legate al ruolo del lavoro nell'esperienza maschile: poiché nella maggior parte dei casi sono le donne ad avere l'occupazione meno stabile e/o remunerata, mentre invece è quella degli uomini a garantire maggiori sicurezze per la famiglia e il mantenimento dei figli, è quest'ultima che viene di conseguenza conservata e proseguita stabilmente.

*Le ragioni relative all'importanza di realizzare pratiche orientative degli adulti attente al ruolo degli stereotipi di genere*

Se si considera l'importanza che l'insieme degli aspetti individuati ha nella vita delle donne e degli uomini, nelle loro scelte formative, professionali e di vita, sembra opportuno affermare come nelle pratiche di orientamento degli adulti non sia possibile non prestare loro una specifica attenzione.

Si è visto nel capitolo 3 come l'esperienza, la motivazione e la progettualità rappresentino le dimensioni peculiari dell'orientamento degli adulti.

Gli studi di caso realizzati confermano l'importanza e la significatività del ruolo del genere e degli stereotipi in ciascuna di queste dimensioni:

- l'*esperienza* delle persone è segnata in modo fondante e profondo dal loro essere donne e uomini: la dimensione del genere incide sui percorsi educativi e assume un ruolo fondamentale come criterio nella definizione dei propri percorsi di sviluppo, formativi e lavorativi;
- la *motivazione* assume così un ruolo cruciale: la scelta di definire tali percorsi al di fuori dei tracciati socialmente considerati appropriati rispetto al genere comporta la necessità di far fronte a difficoltà aggiuntive e peculiari;
- esse si inseriscono in un complesso intreccio tra gli elementi contestuali e quelli personali: le donne e gli uomini che intendono orientarsi verso settori formativi e lavorativi non tradizionalmente femminili e maschili possono incontrare delle difficoltà tali da rendere talvolta necessaria, come si è visto nella presentazione degli studi di caso, la rinuncia al perseguimento del proprio obiettivo formativo e/o professionale;
- ciò rappresenta uno degli elementi che incide sulla dimensione della *progettualità*, che caratterizza in modo specifico i metodi di orientamento presi in considerazione in questo lavoro (Retravailler e Bilancio di competenze).

Come è emerso nei casi studiati, i percorsi di orientamento con i quali le donne e gli uomini giungono a definire i loro progetti formativi e professionali sono spesso segnati in modo significativo dalla dimensione di genere, in particolare riproducendone gli effetti differenzianti e penalizzanti per la gestione dei percorsi lavorativi delle donne:

- gli assetti familiari, e dunque la vita privata, hanno molto spesso un ruolo decisivo nella definizione dei progetti formativi e lavorativi di queste ultime, le quali tengono conto in modo fondamentale e sistematico dei vincoli familiari, con le conseguenze sopra indicate;

- nella loro definizione delle scelte formative e lavorative, gli uomini coinvolti nei percorsi di orientamento sembrano invece non considerare significativamente tali vincoli.

In particolare su questi ultimi aspetti è centrato il ruolo dell'operatore e dell'operatrice di orientamento nel definire percorsi che tengano conto delle questioni di genere e dove, nello specifico, si cerchi di depotenziare gli effetti distorti e penalizzanti legati agli stereotipi di genere.

Le persone intervistate sostengono tutte l'opportunità di intraprendere percorsi di riflessione e di approfondimento nei percorsi di orientamento, pur se, come detto sopra, nei casi *Retravailler* (*Retravailler Ile-De-France* e *CORA Roma*) il contrasto al ruolo che gli stereotipi di genere hanno nella definizione dei percorsi formativi e lavorativi costituisce uno degli obiettivi che ispirano lo stesso approccio generale all'orientamento.

Questo tipo di lavoro riguarda diversi aspetti dei percorsi di orientamento:

- relativamente alle scelte formative e lavorative non convenzionali rispetto al proprio genere, si ritiene necessario lavorare al fine di far assumere alla persona una consapevolezza quanto più piena degli elementi che caratterizzano la situazione verso la quale si orienta;
- in generale, è considerato opportuno promuovere un lavoro di esplorazione delle diverse possibilità di formazione e del mercato del lavoro, aumentando la conoscenza delle effettive caratteristiche dei diversi settori e ampliando la gamma delle possibilità conosciute dalla persona;
- ciò assume importanza anche in considerazione del fatto che una delle problematiche prodotte dagli stereotipi di genere, come si è visto, può essere proprio un restringimento delle possibilità che si considerano possibili e percorribili, come donne e come uomini;
- per quanto riguarda il peso che la gestione delle responsabilità familiari ha sulla definizione delle scelte formative e lavorative, la promozione di una riflessione dedicata a questi aspetti si pone sia nel caso delle donne che degli uomini;
- in particolare per questi ultimi, tutte le persone intervistate sostengono l'opportunità di sollecitare nei percorsi di orientamento una riflessione specifica sulla compatibilità tra le conseguenze legate alle scelte formative e lavorative che intendono compiere e la possibilità di gestire, ad esempio, gli impegni di cura dei figli, anche quando una simile riflessione non emerge spontaneamente da parte loro; oltre alla verifica della fattibilità dei progetti e delle scelte, l'obiettivo di questo tipo di azione è volto alla promozione di una più ampia condivisione nella gestione della conciliazione tra i tempi di vita e di lavoro.

Se si considerano i passaggi che definiscono i percorsi di orientamento degli adulti (in particolare quelli realizzati secondo i metodi *Retravailler* e *Bilancio di competenze*), emergono l'opportunità e il valore che essi rappresentano e assumono rispetto alle questioni appena illustrate. In particolare, ci si riferisce alle seguenti fasi di lavoro:

- l'analisi del proprio percorso biografico, in particolare dal punto di vista formativo e lavorativo;
- l'evidenziazione delle proprie competenze e dei propri punti di sviluppo;
- l'esplorazione delle possibilità che si hanno a disposizione nel proprio ambito di azione;
- le possibilità di ampliare il raggio di quest'ultimo;
- la definizione di progetti di sviluppo formativo e lavorativo;
- la verifica della fattibilità di tali progetti.

Inoltre, si sottolinea come l'attenzione al genere della persona che si orienta rappresenti un fattore di importante arricchimento del percorso stesso nei termini della personalizzazione degli interventi.

Come è stato evidenziato in particolare nel caso del *Job Centre*, tale attenzione può essere inscritta nel quadro delle caratteristiche generali di un percorso di orientamento "di qualità", fondato su una puntuale analisi che evidenzia le peculiarità distintive dell'esperienza di vita, formativa e lavorativa della persona che si orienta.

In sostanza, si può affermare come in tutti i casi studiati in questo lavoro si riconosca l'importanza del ruolo del genere nella definizione delle caratteristiche dei percorsi di orientamento, seppure a partire da approcci diversamente posizionati rispetto a tale ruolo.

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 e a contrastare l'azione degli stereotipi: si è così scelto di elaborare e presentare tali informazioni in modo trasversale rispetto ai singoli studi di caso. Esse concernono: il ruolo del genere nella definizione dei percorsi di orientamento; il ruolo dell'operatore e dell'operatrice; indicazioni di tipo metodologico e tecnico; elementi che rendono evidente la necessità della connessione dei sistemi di orientamento e scolastici.

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

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

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;
- 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 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:

- si considera come esse attraversino e trascendano 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.

In relazione a quest'ultimo punto, le indicazioni riguardano diversi aspetti del percorso di orientamento (alcune messe in evidenza sopra e qui sinteticamente riportate):

- nella fase introduttiva, oltre a una informazione approfondita sugli aspetti riguardanti il contesto lavorativo, è opportuno fornire elementi di riflessione sulla *mixité* dei ruoli sociali e professionali, in relazione alla scelta formativa/lavorativa;
- nelle fasi successive, quale che sia il genere della persona che si orienta, si pongono questioni relative alla fattibilità della scelta e del progetto formativo/professionale, in termini di vincoli familiari e personali;

- è considerato necessario indurre anche presso gli uomini (qualora ciò non avvenga spontaneamente) una riflessione specifica su tali questioni, poiché una effettiva conciliazione si fonda su pratiche di condivisione.

## II) Elementi metodologici e tecnici

Sulla base di questi presupposti, si individuano alcuni elementi metodologici e tecnici per la definizione del percorso:

- l'assunzione di un approccio narrativo-biografico, centrato sulle dinamiche del *role playing* e dell'*empowerment*, risulta essere significativa e presenta diverse opportunità, come evidenziato nel caso di CORA Roma;
- l'*empowerment* viene inteso come riapertura delle possibilità, nella quale ci si pensa in una situazione e si inizia a prefigurarla;
- i percorsi di orientamento devono essere centrati sulla ricerca del piacere e del desiderio, da realizzarsi anche attraverso le dinamiche proprie del gioco: in esso si finge di essere, si prefigurano situazioni; allo stesso modo, il luogo di orientamento non è un luogo di realtà bensì di finzione, costruito ad arte, fuori dalla vita "normale", nel quale bisogna costruire una nuova narrazione, la riscoperta e la rinascita di alcuni stati d'animo;
- il problema del lavoro, per certi versi, giunge alla fine del percorso: le persone, rese autonome e più forti, si attivano loro stesse nella ricerca di una nuova occupazione.

L'orientamento si costituisce come "accompagnamento alla ricerca": piuttosto che risposte, si forniscono il supporto e le tecniche per l'esplicitazione di elementi che convergono nella definizione di un progetto formativo/lavorativo.

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:

- si tratta di sottolineare 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.

Alcuni importanti elementi riguardano la dimensione collettiva dei percorsi di orientamento con le persone adulte. Si tratta della valorizzazione della funzione delle situazioni di gruppo, dove le persone ascoltano l'altro e l'altra nel suo dire le cose e su queste riflettono: ciò è utile in particolare nel caso del pubblico maschile, il quale sembra avere un certo disagio nel rapporto con le proprie emozioni e, specificamente, con la condivisione di queste.

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 pedagogica centrata sulle dinamiche del *role playing*) 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; è necessario considerare l'importanza di porre “accanto a una vettura un uomo” e “accanto a una donna un bébé”, poiché in tal modo si partecipa al radicamento (*ancrage*) degli stereotipi.

Una diversa scelta delle immagini può essere utile: si pensi, per esempio, alle immagini delle donne-pilota nelle pubblicità del reclutamento da parte delle forze armate, e all'influenza che possono avere – quali “modelli di identificazione” – per le giovani ragazze e le donne.

Infine, rappresentano ulteriori opportunità le occasioni di informazione orientativa dove esperti, professionisti, rappresentanti di realtà aziendali e organizzative narrano della propria esperienza lavorativa.

### III) 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 in tutti i casi indispensabile: 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 può 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;
- si tratta di agire attraverso azioni di sensibilizzazione, che inizino anche dall'età di 12-13 anni, quando viene ad affermarsi nei ragazzi e nelle ragazze una visione più precisa degli stereotipi;
- rispetto alle future scelte formative e lavorative, per le ragazze e i ragazzi può essere opportuno recarsi presso le realtà imprenditoriali e aziendali, e incontrare persone che svolgono lavori e attività in contrasto con lo stereotipo del loro genere: la loro testimonianza può mostrare come si sono organizzate e integrate, come donne e come uomini, all'interno di tali contesti.

La connessione e l'intreccio con il sistema educativo 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.

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.



L'insieme degli aspetti studiati in questo lavoro mostrano come le questioni di genere rappresentino un ambito nel quale il valore strategico della dimensione *lifelong* e la connessione dei sistemi educativi e orientativi diviene particolarmente evidente.

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.

Si tratta di una riflessione che investe significativamente il loro ruolo, come donne e uomini, all'interno dei processi di mutamento e di transizione che segnano le società attuali e quindi le vite di ciascuno e ciascuna.

Una riflessione, infine, che rappresenta una delle risorse necessarie per intraprendere percorsi di cambiamento, e dunque di apprendimento, attraverso i quali donne e uomini possano giungere a definire percorsi formativi, lavorativi e biografici nei quali la condivisione consapevole delle responsabilità divenga una risorsa per il pieno sviluppo delle loro reali possibilità personali.



## **Bibliografia**

- AA.VV. (1984), *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.
- Abbott, P., Wallace, C. (2003) *An Introduction to Sociology. Feminist Perspectives*. London: Routledge.
- Accornero, A. (1999a), *Era il secolo del lavoro*, Bologna: Il Mulino.
- Accornero, A. (1999b), “Perchè l’orientamento al lavoro è ancora più importante di ieri”, *Il Mulino*, n°1, pp. 133-141.
- Acker, S. (1994), *Gendered Education*, Buckingham: Open University Press.
- Adam, B. D. (1981), *The rise of a Gay and Lesbian Movement*, Boston: Twayne Publisher.
- Adams, A., Tancred, P. (2000), *Designing Women: Gender and the Architectural Profession*, Toronto: University of Toronto Press.
- Addis, E. (1997), *Economia e differenze di genere*, Bologna: Clueb.
- Adkins, L., (1995) *Gendered Work: Sexuality, Family and the Labour Market*, Buckingham: Open University Press.
- Adler, A. (1927), *Menschenkenntnis*, Leipzig: Hirzel; trad. it. (1954) *Conoscenza dell’uomo*, Milano: Mondadori.
- Agneni, L., Salomone, A. (2003), “Interventi di orientamento per gli adulti nell’esperienza delle Città dei Mestieri e delle Professioni”, *Osservatorio ISFOL*, Anno XXIV, n°1, pp. 140-161.
- 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. (2006c), “Orientamento e accoglienza: parole chiave nell’educazione degli adulti” in Pietripaoli, D. (a cura di), *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l’orientamento*, Roma: Anicia.
- 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. (2003), *La dimensione strategica della competenza. Le competenze trasversali* in “Kanbrain”, n° 2.
- Alberici, A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (a cura di) (2001a), *La parola al soggetto*, Milano: Guerini Studio.

Alberici, A. (2001b) “La dimensione del lifelong learning nella teoria pedagogica” in ISFOL, AA.VV., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Milano: Franco Angeli.

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.

Alberici, A., Serreri, P. (2002), “La formazione continua tra individualizzazione e addestramento”, *Adulità*, n° 16, pp. 43-51.

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.

Alessandrini, G. (2001), *Risorse umane e new economy*, Roma: Carocci.

Alheit P. et al. (1995a), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Alheit P. (1995b), “Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education” in Alheit P. et al., *The biographical approach in European adult education*, Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Alheit, P., Bergamini, S. (1996), *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano: Guerini.

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.

Altman, D. (2001), *Global Sex*, Chicago: University of Chicago Press.

Altman, D. (1996), “Rupture or Continuity? The Internationalization of Gay Identities”, *Social text*, n° 48, pp. 77-94.

Altman, D. (1972), *Homosexual: Oppression and Liberation*, Sidwy: Angus & Robertson; trad. it. (1974) *Omosessuale: oppressione e liberazione*, Roma: Arcana.

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.

Anastasi, A. (1992), *I test psicologici*, Milano: Franco Angeli.

Andriolo, G., Consolini, M., (a cura di) (2000), *Progettare l'accoglienza. Come organizzare l'accoglienza e l'autoformazione nei servizi per l'orientamento*, Milano: Franco Angeli.

Angeloff, T. (2000), *Le temps partiel : un marché de dupes ?*, Paris : Syros.

- Anker, R. (1998), *Gender and Jobs. Sex Segregation and Occupations in the World*, Geneva: International Labour Office.
- Anker R. (1997), “Theories of occupational segregation by sex: An overview”, *International Labour Review*, 136, 3, pp. 315-339.
- Aquilanti, T., Leroux, J. (1999), “An integrated model of outplacement counselling”, *Journal of employment counselling*, Vol. 36, pp.177-191
- Aubret, J., Gilbert, P., Pigeyre, F. (1993), *Savoir et pouvoir – Le compétences en questions*, Paris : PUF.
- Augenti, A. (1987), “L’orientamento: i problemi istituzionali e normativi”, *Orientamento scolastico e professionale*, n° 1-2, pp. 94-144
- Avallone, F. (2002), “L’orientamento tra informazione e produzione di conoscenza” in ISFOL, *Orientamento: modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: Franco Angeli.
- Badinter, E. (2003), *Fasse Route*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (2004), *La strada degli errori*, Milano: Feltrinelli.
- Badinter, E. (1992), *XY. De l’identité masculine*, Paris : Odile Jacob; trad. it. (1993), *XY. L’identità maschile*, Milano: Longanesi.
- Badinter, E. (1986), *L’Une est l’Autre*, Paris: Odile Jacob; trad. it. (1987), *L’Uno è l’Altra*, Milano: Longanesi.
- Balbo, L. (1995), “Per una società (almeno un poco) riflessiva: essere adulti nella società futura”, *Adulità*, I, pp. 69-72.
- Balbo, L. (1993), “Per una società, almeno un poco, riflessiva” in *Il libro della cura*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Balbo, L. (1978), “La doppia presenza”, *Inchiesta*, VIII, 32, pp. 3-6.
- Baldacci, M. (2005), *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Trento: Erikson.
- Bandura, A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia*, Trento: Erickson (ed. it. a cura di Ianes, D.).
- Bard, C. (1995), *Les Filles des Marianne. Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris : Fayard
- Bard, C., Baudelot, C., Mossuz-Lavau, J., dir. (2004), *Quand les femmes s’en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris : La Martinière.
- Barile, G. (a cura di) (1984), *Lavoro femminile, sviluppo tecnologico e segregazione occupazionale*, Milano: IRER.
- 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.
- Battaglia, F. (1998), *Formazione per la mobilità. Esperienze europee di riqualificazione*, Milano: Franco Angeli.

- Battagliola, F. (2000), *Histoire du travail des femmes*, Paris : La Découverte.
- Battagliola, F. (1999), « Des femmes aux marges des activités, au cœur 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.
- Battistoni, L., (a cura di) (2003), *I numeri delle donne. Partecipazione femminile al mercato del lavoro: caratteri, dinamiche e scenari*, Collana “Quaderni SPINN”, n°4.
- Baudelot, C., Establet, R. (2001), « La scolarité des filles à l'échelle mondiale » in Blöss, T., dir., *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF.
- Baudelot, C., Establet, R. (1992), *Allez les filles*, Paris : Seuil.
- Bauman, Z. (2003), *Intervista sull'identità*, Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2001), *Dentro la globalizzazione*, Bari: Laterza.
- Beauvoir, S. de (1949), *Le deuxième sexe*, Paris : Folio Gallimard ; trad. it. (1961) *Il secondo sesso*, Milano : Il Saggiatore.
- Beccalli, B., Beretta, L. (2005), “Prospettive di genere e teoria della differenza nell'analisi sociologica del mondo del lavoro” in Beccalli, B., Martucci, C., (a cura di), *Con voci diverse*, Milano: La Tartaruga.
- Beccalli, B., Martucci, C. (2005), *Con voci diverse. Un confronto sul pensiero di Carol Gilligan*, Milano: La Tartaruga.
- Bederman, G. (1995), *Manliness and Civilization. A Cultural History of Gender and Race in the United States*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Bellassai, 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.
- Benini, R., Serrao, M. (a cura di) (2001), *I nuovi Servizi per l'Impiego: leggi, esperienze, modelli organizzativi e professionali*, Roma: Donzelli.
- Bertani, B. (2002), “Il career counselling” in Castelli, C., Venini, L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.
- Bertani, B. (1998), “Il gruppo e l'orientamento” in Bertani, B., Manetti, M., Venini, L., *Psicologia dei gruppi*, Milano: Franco Angeli.
- Bertani, B. (1995), “Cercare lavoro, progettare una carriera: il career counselling”, *Personale e lavoro*, 393, XXXI, 10, p. 2-7.
- Bertani, B., Manetti, M., Venini, L. (1998), *Psicologia dei gruppi*, Milano: Franco Angeli.
- Bettio, F. (2002), “The Pros and the Cons of Occupational Gender Segregation in Europe”, *Canadian Public Policy – Analyse de Politiques*, XXVIII, suppl.
- Bettio, F., Villa, P. (1998), “A Mediterranean Perspective on the Break-down of the Relationship between Participation and Fertility”, *Cambridge Journal of Economics*, 2, pp. 137-171.
- Bettoni, C. (2002), “I nuovi orizzonti dell'orientamento tra formazione e lavoro”, *Magellano*, n°12, p. 60 e segg.

- Bianchi, F. (2005), *Formare al cambiamento. Dal sapere alle nuove competenze*, Roma: Carocci.
- 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.
- Blanchard, S., Sontag, J.C., Leskow, S. (2001), "L'utilizzo delle prove conative nel quadro del bilancio delle competenze", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°2/1.
- 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.
- Blöss, T., dir. (2001), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF.
- 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. (2002), *Le bal des célibataires*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, suivie trois études d'ethnologie kabyle*, Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine* , Paris : Seuil ; trad. it. (1998), *Il dominio maschile*, Milano: Feltrinelli.
- Boutinet, J.P. (1998), *L'immaturité de la vie adulte*, Paris : PUF.
- 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.
- Bresciani, P.G. (2003), "La competenza nel bilancio di competenze", *Professionalità*, n°75, pp. 5-8.
- Bresciani, P.G. (2001), "La valutazione delle competenze tra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto" in Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di), *Il Bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: Franco Angeli.
- Bresciani, P.G. (2000), *Il bilancio di competenze degli operatori della formazione professionale* in "Professionalità", n°59, pp. 7-14.
- Bresciani, P. G., Callini, D. (2000), "Personalizzare i percorsi: il ruolo delle pratiche di analisi-valutazione in ingresso e di bilancio di competenze", *Professionalità*, n°60.
- 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.



Brive, M.F., dir., (1989), *Les femmes et la Révolution française*, Atti del Congresso Internazionale di Tolosa, vol I, Toulouse-le-Mirail : Presses Universitaires du Mirail - P.U.M.

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

Burnett, J. (1997), "What is counselling?" in Watt, A.G., *Counselling at work*, London: Bedford Square Press.

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.

Buttafuoco, A. (1988a), "La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento" in Ferrante, L., Palazzi, M. Pomata, G.(a cura di), *Ragnatele di rapporti. Patronage e reti di relazioni nella storia delle donne*, Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 166-187.

Buttafuoco, A. (1988b) *Cronache femminili. Temi e momenti della stampa emancipazionista in Italia dall'Unità al fascismo*. Arezzo-Siena: Dipartimento di studi storico-sociali e filosofici.

Buttafuoco, A. (1988c), "Libertà, fraternità, uguaglianza: per chi? Donne nella Rivoluzione francese" in Crispino, A.M. (a cura di), *Esperienza storica femminile nell'età moderna e contemporanea*, Roma: Udi, pp. 29-56.

Cacoulat-Bitaud, M. (2003), « La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... » in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M., dir., *Le travail du genre. Les sciences sociales à l'épreuve des différences de sexe*, Paris : La Découverte-Mage.

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.

Callini D. (1997), *Tra identità e lavoro: i sentieri dell'orientamento in una società complessa*, Milano: Franco Angeli.

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.

- Capdevilla, L., Rouquet, F., Virgilio *et al.*, dir. (2003), *Hommes et femmes dans la France en Guerre, 1914-1945*, Paris : Payot.
- Caplan, P. (1987), eds., *The Cultural Construction of Sexuality*, London: Tavistock.
- Carkhuff, R.R. (1994), *L'arte di aiutare*, Trento: Erickson.
- Carrè, O. (1991), « Groupes et processus d'orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, pp. 185-201
- Carrigan, T., Connell R.W., Lee, J. (1985), "Toward a New Sociology of Masculinity", *Theory and Society*, n°14, pp. 551-604.
- Carver, T. (2000), « Théories politiques féministes et théories postmodernes du genre » in Ballmer-Cao, T.-H., Mottier, V., Sgier, L., dir, *Genre et politique*, Paris : Gallimard.
- Castelli C., Venini L. (a cura di) (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.
- Castelli, C., Ancona, C. (1998), *Il Bilancio di competenze nell'orientamento e nella formazione continua*, Milano: Quaderni CROSS – Università Cattolica del Sacro Cuore.
- 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.
- Cecconi, L. (2002) (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano: Franco Angeli.
- 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.
- CIOFS (2002), *Un glossario per l'orientamento*, Roma: CIOFS.
- Clot, Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- CNEL (2002), *Il lavoro delle donne tra tutela legislativa e previsioni contrattuali*, Roma: CNEL.
- Coates, J. (2003), *Men Talk. Stories in the Making of Masculinities*, London: Blackwell.
- Cockburn, C. (1985), *Machinery of Dominance, Women, Men and Technical Know-How*, London: Pluto.
- Cockburn, C. (1983), *Brothers. Male Dominance and Technological Change*, London: Pluto Press.

Collinson, D., Knights, D., Collinson, M. (1990), *Managing to discriminate*, London: Routledge.

Commissione delle Comunità Europee (2006), *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Una tabella di marcia per la parità tra donne e uomini. 2006-2010*, Bruxelles: Commissione delle Comunità Europee.

Commissione e Consiglio dell'Unione Europea (2004), *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati Membri sulla riforma delle politiche, dei sistemi e delle pratiche della domanda di orientamento lungo tutto l'arco della vita*, Bruxelles: Consiglio e Commissione dell'Unione Europea.

Commissione Europea (2004), *Rapporto della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico sociale, al Comitato delle Regioni. Rapporto sulle pari opportunità tra donne e uomini*, Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione delle Comunità Europee (2001), *Comunicazione della Commissione. Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles: Commissione delle Comunità europee.

Commissione Europea (2001) *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles: Commissione Europea.

Connell, R.W. (2002), *Gender*, Cambridge: Polity Press; trad. it (2006), *Questioni di genere*, Bologna: Il Mulino.

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

Connell, R.W. (1995), *Masculinities*, Cambridge: Polity Press; trad. it. (1996), *Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale*, Milano: Feltrinelli.

Connell, R.W. (1987), *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*, Cambridge: Polity Press.

Connell, R.W. (1983), *Which Way Is Up? Essays on Sex, Class and Culture*, Sydney: Allen & Unwin.

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

Consolini, M. (2004b), "Qualità dell'orientamento: un framework europeo?", *Magellano*, n°20, pp. 5-10.

Consolini M. (2003a), "Orientamento e lifelong learning", *Professionalità*, n°77, pp. 13-18.

Consolini, M. (2003b), "Come cambia l'orientamento in Italia: strategie politiche, decentramento e servizi", *Magellano*, n°15, pp. 5-14.

Consolini M., Pombeni M.L. (1999), *La consulenza orientativa*, Milano: Franco Angeli.

Contesini, S. (2002), "Il "progetto" nel Bilancio delle competenze", *Professionalità*, n°72, pp. 8-14.

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

Corman, J., Luxton, M., Livingstone, D., Secombe, W. (1993), *Recasting Steel Labour. The Stelco Story*, Halifax: Fernwood Publishing.

Covato, C. (2007), "Sapere e pregiudizio. Istruzione e identità femminile nella storia dell'educazione" in Alberici, A. (a cura di), *Rita El Khayat: fra testimonianza e realtà*, Roma: Anicia.

Covato, C. (2006), *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano: Edizioni Unicopli.

Covato, C. (a cura di) (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano: Guerini.

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.

Crompton, R., Mann, M., eds. (1986), *Gender and Stratification*, Cambridge: Polity Press.

D'Angelo, M.G. (2002), "Percorsi individuali nell'accesso al bilancio di competenze" in Lemoine, C., *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli.

Daly, M. (1979), "Interview", *Off My Backs*, 5 (9).

Daly, M. (1978), *Gyn/Ecology. The Metaethics of Radical Feminism*, Boston: Beacon Press.

Daly, M., Rake, K. (2003), *Gender and the Welfare State*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Darcos, X. (2005), *L'école de Jules Ferry 1880-1905*, Paris : Hachette Littérature.

Darwin, C. ([1859], 1967), *L'origine della specie*, Torino: Boringhieri.

Davies, B. (1993), *Shards of Glass : Children Reading and Writing Beyond Gendered Identities*, Sydney: Allen & Unwin.

De Luca, L. (1987), "I servizi di orientamento: esperienze e proposte", *Orientamento Scolastico e Professionale*, n° 2, pp. 151-156.

De Masi, D. (1999), *Il futuro del lavoro*, Milano: Rizzoli.

Degler, C.N. (1990), "Darwinians Confront Gender ; Or, There Is More to It Than History" in Rhode, D.L., eds., *Theoretical Perspectives on Sexual Differences*, New Haven: Yale University Press.

Del Boca, D., Saraceno, C. (2005), "Le donne in Italia tra lavoro e famiglia", *Economia e lavoro*, n°1, pp. 125-139.

Del Cimmuto, A. (2007a), "Orientamento e Formazione: reciprocità vs. autoreferenzialità" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

- Del Cimmuto, A. (2007b), "Società complessa, transizioni, orientamento" in ISFOL, *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma: ISFOL.
- Delors, J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando Editore, 1997.
- 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), "Adultità. I saperi, la ricerca, la poesia", *Adultità*, 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.
- Demetrio, D., Giusti, M., Iori, V., Mapelli, B., Pissi, A.M., Ulivieri, S. (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano: Guerini e Associati.
- Depolo, M., Sarchielli, G. (1987), *Psicologia della disoccupazione*, Bologna: Il Mulino.
- 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.
- Devreux, A. M. (2000), « Sociologie contemporaine et re-naturalisation du féminin » in Gardey, D., Lowy, I., dir., *L'invention du naturel*, Paris : L'Harmattan.
- 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. (2002a), *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Firenze: Giunti O.S. ITER.
- Di Fabio, A. (2002b), "Bilancio di competenze. Nuova professionalità e nuove prospettive di intervento", *Magellano*, n°13, pp. 47-56.
- Di Fabio, A. (2000), "L'intervento di counselling", *Psicologia e lavoro*, 30(117), pp. 39-44.
- Di Fabio, A. (1999), *Counselling. Dalla teoria all'applicazione*, Firenze: Giunti.
- 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.
- Di Pietro, P., Piccardo, C., Simeoni, F. (2000), *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Milano: Istud, Guerini e Associati.

- Domenici, G. (2003), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2000), *La valutazione come risorsa*, Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (a cura di) (1992), *Formazione, informazione, orientamento*, Bergamo: Juvenilia.
- Draper, J. (1993), "We're Back with Gobbo. The re-establishment of gender relation following a school merger" in Woods, P., Hammersley, M., eds., *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts*, London: Routledge/Open University, pp. 49-74.
- Drevet, D. (2002), "La rete internazionale delle Città dei Mestieri", *Osservatorio ISFOL*, XXIII, n° 5, pp. 73-78.
- Duby, G., Perrot, M. (a cura di) (1990-1992), *Storia delle donne*, Roma-Bari: Laterza.
- Duhet, P.-M. (1971), *Les femmes et la Révolution, 1789-1794*, Paris : Julliard.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. (1996), « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs parentaux », *Économie et statistique*, n°293, pp. 77-93
- Ehrenreich, B., Hochschild, A.R. (2004), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, Feltrinelli: Milano.
- Eichler, M. (1998), « Á propos du rôle joué par les hommes dans le domaine des études sur les femmes : une ambivalence profonde », *Nouvelle Questions Féministes*, 2-3-4, p. 43-69
- 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.
- ENAIIP (1999a), *Il divenire donna al lavoro: spunti teorici strumenti per itinerari di orientamento rivolti alle donne (utili anche per gli uomini)*, Roma: AESSE.
- ENAIIP (1999b), *Risorsa al plurale*, Roma: AESSE.
- 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.
- Fainsod Katzenstein, M., McClurg Mueller, C. (1987), *The women's movements of the United States and Western Europe*, Philadelphia: Temple University.
- Farinelli, F. (2004), "Lifelong learning e servizi di orientamento: i bisogni degli adulti", *Magellano*, n°19, p. 54 e segg.
- Fasano, A., Mancarelli, P. (2001), *Parità e pari opportunità uomo donna. Profili di diritto comunitario e nazionale*, Torino: Giappichelli.
- Fassin, E. (2004a), « Le genre aux Etats-Unis » in Bard, C., Baudelot, C., Mossuz-Lavau, J., dir., *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris : La Martinière.
- 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.

Feola, M., Oliva, C., (a cura di) (2002), *Da oggi cerco lavoro. Dalla conoscenza di sé stessi agli strumenti per conquistare un impiego*, 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.

Finocchietti, C. (2004), "Nuovi temi: l'orientamento e la mobilità internazionale", *Magellano*, n°20, p. 53 e segg.

Fiorucci, M. (2001-2002), "La qualità della formazione: la chiave pedagogica", *Kanbrain*, n° 0-1, pp. 91-100 e pp. 93-108.

Foucault, M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino: Einaudi.

Foucault, M. (1976), *L'Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1978), *La volontà di sapere*, Milano: Feltrinelli.

Foley, D. (1990), *Learning Capitalist Culture. Deep in the Heart of Tejas*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Fontana, A. (2002), "Scienze umane ed educazione degli adulti" in Demetrio, D., Alberici, A., *Istituzioni di educazione degli adulti*, Milano: Guerini e Associati.

Fontana, A. (2001), "Il professionista della conoscenza: un'astratta presenza", *Kanbrain*, n° 0, pp. 69-76.

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.

FORMEZ, Fondazione Rosselli (2005), *Qualità dei Servizi per l'Impiego. Sistemi locali e nuovi strumenti di rilevazione*, "Quaderni FORMEZ", n°35.

FORMEZ (2003), *Il Bilancio di competenze. Una proposta per la Pubblica Amministrazione*, Roma: FORMEZ Area Editoria e Documentazione.

Fraccaroli, F., Rossi, A. (1999), "Valutazione di un'esperienza di Bilancio di competenze: il punto di vista del soggetto", *Risorsa Uomo*, vol. VI n°3-4.

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.

Fraser, N. (1989), *Unruly Practices. Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Cambridge-Minneapolis: Polity Press/University of Minnesota Press.

Freeman, R.B., Schettkat, R. (2005), "Marketization of Production and the US-Europe Employment Gap", *Economy Policy*, 41, pp. 5-39.

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.

Frega, R. (2001b), "Teoria della competenza. Alcune implicazioni nelle pratiche formative e di bilancio", *Professionalità*, n°66, pp. 9-20.

Freud, S. ([1900-1930], 1978), *Opere*, Torino: Bollati Boringhieri.

Freud, S. ([1905], 1978), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere*, vol. 4, 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.

Frigo, F., Schirru, V. (2004), "I lavoratori adulti e la domanda di competenze" in ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.

Gainotti, M.A. (2001), *Diventare uomo, diventare donna*, Milano: Guerini.

Galimberti, U. (1999), *Dizionario di psicologia*, Torino: Garzanti.

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.

Gallo, R., Boerchi, D. (2004), *Bilancio di competenze e Assessment Center: potenzialità e limiti dell'auto e dell'eterovalutazione*, Milano: Franco Angeli.

Garbarino, E. (2004), "Traiettorie e ragnatele: l'orientamento in un'ottica di genere", *Magellano*, n°22, p. 53 e segg.

Gauthier, X. (1971), *Surréalisme et sexualité*, Paris : Gallimard; trad. it. (1973), *Surrealismo e sessualità*, Milano: Sugar.

Geary, D.C. (1998), *Male, Female. The Evolution of Human Sex Differences*, Washington D.C.: American Psychological Association.

Gelpi, E., (a cura di) (2004), *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord al Sud*, Torino: L'Harmattan Italia.

Gendron, P., Cousin, P. (1955), « La femme, cette inconnue », *Sciences et vie*, 451.

Gentili, C. (2004), "Le competenze tecnico-professionali e la cultura delle competenze", *Magellano*, n°22, p. 37 e segg.

Gherardi, S. (1998), *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del maschile e del femminile nella vita organizzativa*, Milano: Cortina.



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.

Giannini, M. (2000), "Gli "stili" delle donne nel mondo del lavoro", Introduzione al numero monografico "Luci ed ombre del lavoro femminile", *Economia e lavoro*, n°3, pp. 5-14.

Giannini, M. (1998), *Ingegneri al femminile. Il contributo delle donne alla trasformazione del gruppo professionale* in "Sociologia del lavoro", n°70-71, pp. 351-374.

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.

Ginzberg, E. (1951), *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York: Columbia University Press.

Giovannini, D. (a cura di) (1998), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Roma: Carocci.

Giugni, G. (1987), "Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale", *Orientamento Scolastico e Professionale*, n 1-2, pp. 11-52.

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.

Glucksmann, M. (1990), *Women Assemble. Women Workers and the New Industries in Inter-war Britain*, London: Routledge.

Glucksmann, M. (1982), *Women on the Line*, London: Routledge & Kegan Paul.

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

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

Goldberg, S. (1993), *Why Men Rules. A Theory of Male Dominance*, Chicago: Open Court.

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.

Grimaldi, A. (2007), "Bilancio e competenze. Verso un modello per i servizi territoriali: spunti di riflessione" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Grimaldi, A., Ghislieri, C., Montalbano, G., Porcelli, R. (2004), "L'adulto di fronte alle situazioni di lavoro: un questionario sugli stili di coping", *Magellano*, n°23, p. 50 e segg.

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

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

Grosz, E.A. (1994), *Volatile Bodies. Towards a Corporeal Feminism*, Sydney: Allen & Unwin.

Guichard, J. (2007a), "'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. (2007b), "Orientarsi per costruirsi" in ISFOL, *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma: ISFOL.

Guichard, J. (2001), "Consigliare per uno sviluppo umano" in "L'orientamento: restrizioni e libertà, Atti del convegno mondiale, 18-21 settembre 2001, Parigi, UNESCO/Sorbona" (2001), *FOP*, 4-5-6, pp. 33-48.

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.

Gutmann, M.C. (2001), "Men and Masculinities in Latin America", *Men and Masculinities*, n.3 (3), p. 351-369.

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.

Hakim, C. (1995), "Five Feminist Myths About Women's Employment", *British Journal of Sociology*, 47 (1), pp. 178-188

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.

Herd, G.H. (1981), *Guardians of the Flutes. Idioms of Masculinity*, New York: McGraw Hill.

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.

Herpin, N. (1999), *La consommation des Français*, Paris : La Découverte.

- Herr, L.E. (1984), "Nuove tecnologie per l'orientamento in età tecnologica", *Orientamento Scolastico e Professionale*, n. 3-4, pp. 229-238.
- Hirata, H., Laboire, F., Le Doaré, H., Senotier, D., dir. (2004), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris : PUF.
- Hochschild, A.R. (1994), "The commercial spirit of intimate life and the abduction of feminism: Signs from women advice's book", *Theory, Culture and Society*, n°2, pp. 1-24.
- Hochschild, A.R. (1983), *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*, Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A.R. (1979), "Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure", *American Journal of Sociology*, 85 (3), pp. 551-575.
- Hoff Sommers, C. (2000), *The War Against Boys*, New York: Touchstone.
- Holter, Ø.G. (1997), *Gender, Patriarchy and Capitalism. A Social Forms Analysis*, Oslo: University of Oslo.
- Holter, Ø.G. (1995), "Family Theory Reconsidered" in Borchgrevink, T., Holter, Ø.G., eds., *Labour of Love. Beyond the Self-Evidence of Everyday Life*, Aldershot: Avebury, pp. 99-129.
- Hough, M. (1999), *Abilità di counselling*, Trento: Erickson.
- Hufton, O. H. (1992), *Women and Citizenship in the French Revolution*, Toronto: University of Toronto.
- Husén, T. (1974), *The learning society*, London: Methuen.
- Inglehart, R. (1998), *La società postmoderna*, Roma: Editori Riuniti.
- 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.
- Intorrella, S., Sprini, G. (2004), "Orientamento al lavoro e strutturazione di reti di intervento", *Magellano*, n°20, p. 41 e segg.
- 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.
- INSEE (2008), *Regards sur la parité*, Paris : INSEE.
- INSEE (2007), *Enquêtes emploi*, Paris : INSEE.
- 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 (2007c), *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Grimaldi, A., Becherelli, K., Ferrari, S. (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), *I profili professionali nei servizi per l'impiego in Italia e in Europa*, Roma: ISFOL.

ISFOL (2005c), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e auto-formazione*, Grimaldi, A., Quaglino, G. P. (a cura di), Roma: ISFOL.

ISFOL (2004a), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Di Francesco, G. (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL, AA.VV. (2004b), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*, Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2003a), *L'integrazione al servizio del cittadino. Il modello delle Città dei Mestieri e delle Professioni*, Salomone, A. A. M., (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2003b), *L'orientamento in Europa. Alcune esperienze significative*, Grimaldi, A., (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2002a), *L'orientamento degli adulti sul lavoro*, Montedoro C. (a cura di), Roma: ISFOL.

ISFOL (2002b), *Modelli e strumenti a confronto: una rassegna sull'orientamento*, Grimaldi, A., (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2002c), *Una prospettiva che orienta. Attenzioni metodologiche e approccio di genere nei percorsi di orientamento per giovani donne e uomini*, Roma: Edizioni Editoriale AESSE.

ISFOL (2001a), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Montedoro, C. (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL (2001b), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strumenti*, Montedoro, C. (a cura di), Milano: Franco Angeli.

ISFOL (1999), *Buone pratiche per la formazione delle donne e per il mainstreaming*, Pesce, A. (a cura di), Roma: ISFOL.

ISFOL (1994), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*, Milano: Franco Angeli.

ISTAT (2007), *Forze di lavoro. Media 2006*, Roma: ISTAT.

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.

Jarvis, P. (1992), *Paradoxes of learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (1987), *Adult learning in the social context*, London: Cromm Helm.

Jonas, H. (2002) *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino: Einaudi.

Joras, M. (1995), *Le Bilan de compétences*, Paris : PUF.

Junter-Loiseau, A. (1999), « La notion de conciliation de la vie professionnelle et familiale. Révolution temporelle ou métaphore des discriminations ? », *Cahiers du genre*, 24, pp. 73-98.

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.

Kemper, T.D. (1990), *Social Structure and Testosterone. Explorations of the Socio-bio-social Chain*, New Brunswick: Rutgers University Press.

Kergoat, D. (2004), « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe » in Hirata, H., Laboire, F., Le Doaré, H., Senotier, D., dir., *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris : PUF.

Kergoat, D. (1984), « Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux » in AA. VV., *Le sexe du travail*, Grenoble : PUG.

Kirk, D. (1993), *The Body, Schooling and Culture*, Geelong: Deakin University Press.

Klein, A.M. (1993), *Little Big Men. Bodybuilding Subculture and Gender Construction*, Albany: State University Of New York Press.

Klein, S.S., eds., (1989), *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*, Baltimore: The John Hopkins University Press.

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.

Kolb, D. (1976), *The Learning Style Inventory*, Boston: McBer.

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'Imperio, A., Serreri, P. (2007), "Il Bilancio di competenze degli adulti dell'Ateneo di Roma Tre" in Alberici, A. (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi corsi di laurea*, Roma: Anicia.

"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.

Lagrave, R.-M. (1990), « Recherches féministes ou recherches sur les femmes? », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 83, pp. 27-39.

Lallement, M. (2000), « En poste à temps partiel », *Travail, Genre et Sociétés*, n°4, pp. 135-155.

Laqueur, T.W. (1992), *La fabbrica del sesso*, 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.

Lawe, F. W. (1963), "Gli effetti economici della psicologia industriale" in Myers, G. S. (a cura di), *Introduzione alla psicologia industriale*, Milano: Etas Kompass.

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.

Leccardi, C. (2000), "Tempo plurale. Donne, uomini e molteplicità dei tempi", *Economia e lavoro*, n°3, pp. 34-46.

Lees, S. (1986), *Losing Out. Sexuality and Adolescent Girls*, London: Hutchinson.

Lemoine, C. (2002a), "Il bilancio di competenze: tendenze di sviluppo e prospettive di evoluzione" in *L'orientamento degli adulti: una risposta possibile*, Atti del Convegno, Trieste, 4 ottobre 2002.

Lemoine, C. (2002b), *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli.

Lenz, I., Szypulski, A., Molsich, B. (1996), *Frauenbewegungen International. Eine Arbeitsbibliographie*, Opladen: Leske & Budrich.

Léon, A. (1957), *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, Paris : Presses Universitaires de France.

*Les femmes dans la Révolution française* (1982), Paris : EDHIS.

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. (2004), "Le bambine di buon carattere si divertivano ma...", *CADMO*, XII, n°1, pp. 109-118.

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. (2008), *Erminia Fuà di Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma: Anicia.

Lévy Leboyer, C. (1993), *Le bilan de compétences*, Paris : Les édition d'organisation.

Levy, A. (2006), *Sporche femmine scioviniste*, Roma: Castelvecchi.

Lewin, K. (1935), *A Dynamic Theory of Personality*, New York: McGraw-Hill; trad. it. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze : Editrice Universitaria.

Lipperini, L. (2007), *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli: Milano.

LLL. *Focus on Lifelong Lifewide Learning* (2006), "Orientamento ed educazione degli adulti", monografico, II, n°6.

- Lo Gatto, C. (1985), "Formazione e orientamento", *Nuova Paedidia*, n° 4, pp. 11-17.
- Lo Presti, A. (2006a), "Le transizioni lavorative degli adulti: una rassegna critica", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/2, pp. 3-17.
- Lo Presti, A. (2006b), "La riflessione della psicologia delle carriere sulle transizioni lavorative", *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, n°7/1, pp. 11-21.
- Locke, J. ([1690], 2004), *Saggio sull'intelletto umano*, Milano: Bompiani.
- Loiodice, I. (a cura di) (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (1998), *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Bari: Mario Adda Editore.
- Lorber, J. (1994), *Paradoxes of Gender*, New Haven: Yale University Press; trad. it. (1995), *L'invenzione dei sessi*, Milano: Il Saggiatore.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1966), *The Development of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press.
- Madoc-Jones, B., Coates, J. (1996), *An introduction to Women's studies*, Oxford: Blackwell.
- Mapelli, B. (2007), *Dopo la solitudine. Pedagogia narrativa tra donne e uomini*, Milano: Mimesis Edizioni.
- Mapelli, B. (2004), *Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione*, Milano: Guerini e Associati.
- 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, pp. 45-51.
- Marini, F., De Simone, S. (2002), *L'inserimento lavorativo delle donne: orientamento e formazione*, Roma: Carocci.
- Marro, C. (2003a), « Se qualifier de « fille féminine » ou de « garçon masculine » à l'adolescence », *Pratiques Psychologiques*, n°3, pp. 5-20.
- Marro, C. (coord.) (2003b), « 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. (1998), « La tolérance à la transgression des rôles de sexe chez l'adolescent(e) », *Pratiques Psychologiques*, n°3, pp. 39-50.
- Marro, C. (1997), « Sexe, genre et orientation : une continuité instituée en quête de rupture », *Éducatives*, n°11, pp. 32-36.
- 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. (coord.), (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.

- Marro, C., Vouillot, F. (1991), « Représentation de soi, représentation du scientifique type de choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de Seconde », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°20 : 3, pp. 303-323.
- Maruani, M. (2003), *Travail et emploi des femmes*, Paris : La Découverte.
- Mathieu, N.-C. (2000), « Le sexes et la « nature » chez les ethnologues et les ethnologisés » in Gardey, D., Lowy, I., dir., *L'invention du naturel*, Paris : l'Harmattan.
- Mathieu, N.-C. (1991), *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Paris : Côté-femmes.
- McLaren, A. (1999), *Gentiluomini e canaglie. L'identità maschile tra Ottocento e Novecento*, Roma: Carocci.
- 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.
- Méda, D. (1997a), *Società senza lavoro. Per una nuova filosofia dell'occupazione*, Milano: Feltrinelli.
- Méda, D. (1997b), « La fin de la valeur travail » in Mongin O., *Le travail, quel avenir ?*, Paris : Gallimard.
- Merriam, S., Caffarella, R. (1991), *Learning in adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Messori, 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.
- Messori, A. (2003), “Educazione, orientamento e lavoro: alcune questioni generali”, *Magellano*, n°14, pp. 1-4.
- Mies, M. (1986), *Patriarchy and Accumulation on a World Scale. Women in the International Division of Labour*, London: Zed Books.
- 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.
- Mitchell, J. (1971), *Women's Estate*, Harmondsworth: Penguin; trad. it. (1972), *La condizione della donna*, Torino: Einaudi.
- Mitchell, J. (1966), “Women. The Longest Revolution”, *New Left Review*, n°40, pp. 11-37; trad. it. in Gramaglia, M. (1972), *La rivoluzione più lunga. Saggi sulla condizione della donna nelle società a capitalismo avanzato*, Roma: La Nuova Sinistra.
- Modanesi, G. (a cura di) (2004), *Servizi per il lavoro. Manuale di progettazione degli standard di qualità per gli operatori pubblici e privati della rete territoriale dei servizi*, Milano: Guerini e Associati.
- Mohanty, C.T. (1991), “Under Western Eyes. Feminist Scholarship and Colonial Discourses” in Mohanti, C.T., Russo, A., Torres, L., eds., *Third World Women and The Politics of Feminism*, Bloomington: Indiana University Press, pp. 51-80.



Montedoro, C., Pepe, D., Serra, F. (2007), "Le metacompetenze tra orientamento e formazione" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Moodie, T.D. (1994), *Going for Gold. Men, Mines and Migration*, Johannesburg: Witwatersand University Press.

Morin, E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano: Raffaello Cortina.

Morrell, R., eds., (2001), *Changing Men in Southern Africa*, London: Zed Books.

Morsink, J. (1999), *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, Drafting and Intent*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

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.

Mucchielli, R. (1996), *Apprendere il counselling*, Trento: Erickson.

Mucchielli, R. (1986), *La dinamica di gruppo*, Bologna: Il Mulino.

Muel-Dreyfus, F. (1996), *Vichy et l'éternel féminin*, Paris: Seuil.

Munari, A. (1995), "L'evanescente cresciuto", *Adulità*, I.

Nagel, J. (1998), "Masculinity and Nationalism. Gender and Sexuality in the Making of Nations", *Ethnic and Racial Studies*, n°21, pp. 242-269.

Nahoum-Grappe, V. (1996), *Le féminin*, Paris : Hachette.

Namaste, V.K. (2000), *Invisible Lives. The Erasure of Transsexual and Transgendered People*, Chicago: The University of Chicago Press.

Nardi, E. (2005), *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Milano: Franco Angeli.

Nardi, E. (2001), "Sistemi scolastici a confronto" in Vertecchi, B. (a cura di), *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.

Nathan, R., Hill, L. (1992), *Career counselling*, London: Sage Publication.

Naville, P. (1945), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris : Gallimard.

Friedmann, G., Naville, P. (1961), *Traité de sociologie du travail*, Paris: Collin; trad. it. (1963), *Trattato di sociologia del lavoro*, Milano: Edizioni di Comunità.

Neale, J.E. ([1934], 1960), *Queen Elizabeth I*, Harmondsworth: Penguin; trad. it. (1936), *La Regina Elisabetta*, Firenze: Bemporad.

Nicholson, J.L., (1996), "Per una interpretazione di "genere"" in Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.

Nicholson, J.L. (1990), *Feminism/Postmodernism*, London: DHSS.

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.

Novara, F., Sarchielli, G. (1996), *Fondamenti di psicologia del lavoro*, Bologna: Il Mulino.

Novikova, I. (2000), "Soviet and post-Soviet Masculinities. After Men's War in Women's Memories" in Breines, I., Connell, R.W., Eide, I., eds., *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*, Paris: Unesco, pp. 117-129.

Nugent, F. A. (1994), *An introduction to the profession of counselling*, New York: Maxwell MacMillan International.

Nugnes, G. (1996), "Orientamento degli adulti disoccupati. La formazione degli operatori", *Professionalità*, n°32, pp. 39-53.

Oakley, A. (1974) *Housewives*, London: Allen Lane.

Oddo, P. (2002), "Orientamento professionale e inserimento lavorativo delle persone disabili", *Magellano*, n°11, pp. 11-26.

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.

Oliva, C. (2007), "Il Bilancio di competenze nelle politiche del lavoro" in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Oliva, C., Feola, M., Fravega, E. (a cura di) (2001), *Costruire un Job Centre*, Milano: Franco Angeli.

Olivelli, P. (a cura di), (2003) *Il collocamento tra il pubblico e il privato*, Milano: Giuffrè 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.

Palazzi, M. (2000), "Storia delle donne e storia di genere in Italia" in Bellassai, S., Malatesta, M. (a cura di), *Genere e mascolinità. Uno sguardo storico*, Roma: Bulzoni.

Parsons, T., Bales, R.F., *Family Socialization and Interaction Process*, London: Routledge & Kegan Paul; trad. it. (1974), *Famiglia e socializzazione*, Milano: Mondadori.

Pavoncello, D., Rasello, S. (2005), "Progetto di sperimentazione dei servizi di orientamento nei centri per l'impiego: la proposta degli standard dei servizi", *Magellano*, n°28, pp. 39-48.

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 », *Rezeaux*, 21 (120), pp. 147-174.

Perrone, D. (2003), "Career counselling. Modelli, tecniche e strumenti", *Magellano*, n° 14, pp. 15-24.

Perrot, M. (1998), *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris : Champs Flammarion.

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 .

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

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

Piccardo, C. (1995), *Empowerment*, Milano: Raffaello Cortina.

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

Rousseau, J.-J. ([1762], 1966), *Émile ou de l'éducation* , Paris : GF Flammarion.

Pietripaoli, D., (a cura di) (2006), *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l'orientamento*, Roma: Anicia.

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), "Differenziare le azioni e specificare le professionalità" in ISFOL, *Modelli e strumenti per l'orientamento*, Milano: Franco Angeli.

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. (2002c), "L'orientamento nei Centri per l'impiego", *Professionalità*, n° 69, pp. 37-43.
- Pombeni, M.L. (1996), *Il colloquio di orientamento*, Roma: NIS.
- Pombeni, M. L. (1998), "Il colloquio di orientamento" in Giovannini, D. (a cura di), *Colloquio psicologico e relazione interpersonale*, Roma: Carocci
- 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. (1992), "Absolute Sex? Unpacking the Sexuality/Gender Relationship" in Connell, R.W., Dowsett, G.W., eds., *Rethinking Sex. Social Theory and Sexuality Research*, Melbourne: Melbourne University Press, pp. 76-101.
- Pringle, R. (1989a), *Secretaries Talk. Sexuality, Power and Work*, Sydney: Allen & Unwin.
- Pringle, R. (1989b), "Bureaucracy Rationality and Sexuality: the Case of Secretaries" in Hearn, J., Sheppard, D., eds., *The sexuality of organizations*, London: Sage.
- Pruna, M.L. (2007), *Donne al lavoro*, Bologna: Il Mulino.
- Quadrio, A. (a cura di) (1997), *Il colloquio in psicologia*, Bologna: Il Mulino.
- Quadrio, A., Zucchi, E. (2002), "Il colloquio di orientamento" in Castelli C., Venini L. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Quaglino, G.P. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Quere, L., Smoreda, Z., (coord.) (2000), « Le sexe du téléphone », *Reseaux*, vol. 18 (103).
- Rania, N., Venini, L. (2002a), "Il gruppo nell'orientamento" in Castelli, C., Venini, L., *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.
- Reddy, M. (1994), *Il counselling aziendale*, Roma: Soveria Multimedia.
- Reiter, R.R. (1977), "The Search of Origins. Unravelling the Threads of Gender Hierarchy", *Critique of Anthropology*, n°9-10, p. 5-24.
- Ricci Bitti, P. E., Zani, B. (1983), *La comunicazione come processo sociale*, Bologna: Il Mulino.

Rich, A. (1977), "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence", *Signs*, 4 (5), pp. 631-660.

Rich, A. (1970), *Of Woman Born*, New York: Bantam; trad. it. (1977), *Nato di donna*, Milano: Garzanti.

Rizzo, A. (2006), "Empowerment e individualizzazione: una prospettiva di genere per il Bilancio delle competenze" in Pietripaoli D. (a cura di), *Accoglienza e individualizzazione. Strumenti e metodi per la formazione e l'orientamento*, Roma: Anicia.

Roberts, C. (2000), "Biological Behaviour? Hormones, psychology and Sex", *NWSA Journal*, n°12, pp. 1-20.

Robertson, J., Fitzgerald, L. F. (1990), "The (mis) Treatment of Men: Effects of Client Gender Roles and Life-style on Diagnosis and Attribution of Pathology", *Journal of Counselling Psychology*, n° 37, pp. 3-9

Rodriguez, M.L. (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita*, Anicia: Roma.

Rogers, C. (trad. it. 1997), *Terapia centrata sul cliente*, Scandicci: La Nuova Italia.

Rogers, C. (1970), *On encounters group*, New York: Harper e Row; trad. it. (1976), *I gruppi di incontro*, Roma: Astrolabio.

Rogers, C. (1961), *On Becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1942), *Counseling and psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, L. (2000), *Sexing the Brain*, London: Phoenix; trad. it. (2000), *Sesso e cervello*, Torino: Einaudi.

Roncalli, P. (1999), *Orientamento, formazione, collocamento. L'organizzazione dei servizi per l'incontro domanda e offerta di lavoro: teoria e pratica*, Milano: Franco Angeli.

Rosenberg, R. (1982), *Beyond Separate Spheres. Intellectual Roots of Modern Feminism*, New Haven: Yale University Press.

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.

Rubery, J., Fagan, C. (1998), *Equal Opportunities and Employment in the European Union*, Federal Ministry of Labour, Health and Social Affairs, Vienna.

Rubery, J., Fagan, C., Grimshaw, D., Figueiredo, H., Smith, M. (2002), *Indicators on Gender Equality in the European Employment Strategy*, European Work and Employment Research Centre, Manchester School of Management, University of Manchester Institute of Science and Technology.

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.

Ruddick, S. (1980), "Maternal Thinking", *Feminist Studies*, vol. 6, pp. 342-367.

Ruffini, C. (2007), “Bilancio di competenze e approccio autobiografico-narrativo” in ISFOL, *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Ruffini, C. (2001), “Il Bilancio di competenze con le imprese per lo sviluppo e la mobilità interna” in Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di), *Il Bilancio delle competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: Franco Angeli.

Ruffini, C. (1999), “La metodica del Bilancio di competenze” in Razzini, C., Pizzardi, E., “*Tra-azioni*” per l'orientamento, Regione Lombardia.

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) (2001a), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Milano: Franco Angeli.

Ruffini, C., Sarchielli, V. (2001b), “L'analisi delle competenze e delle risorse personali per favorire l'incontro domanda/offerta nei centri per l'impiego” in Ruffini, C., Sarchielli, V. (a cura di), *Il Bilancio delle 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.

Saita, E. (2002), “L'orientamento degli adulti” in Castelli C., Venini C. (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, Milano: Franco Angeli.

Salomone, A. (2002), “Il modello italiano delle Città dei Mestieri e delle Professioni”, *Osservatorio ISFOL*, XXIII, n° 5, p. 10-27.

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.

Sangiorgi, G. (2000), *Orientare. Manuale per career counselling*, Torino: Isedi.

Santelli Beccegato, L., Ulivieri, S. (a cura di) (2003), “Genere e educazione”, *Studium Educationis*, n° 2.

Saraceno, C. (2003), “La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti”, *Polis*, n°2, p. 199-228.

Saraceno, C., Naldini, M. (2007), *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.

Saracinelli, M., Jotti, N. (1988), “L'Almanacco della donna italiana: dai movimenti femminili ai fasci (1920-1943)” in Addis Saba, M. (a cura di), *La corporazione delle donne. Ricerche e studi sui modelli femminili nel ventennio fascista*, Firenze: Vallecchi.

Sarchielli, G. (2003), “La flessibilità. Opinioni a confronto” in AA. VV., (a cura del C.I.Do.S.Pe.L.), *Flessibilità e lavoro*, Milano: Franco Angeli.

Sarchielli, V. (2000), “Il counselling di orientamento”, *Risorsa Uomo*, vol. 7, n° 1-2, pp. 97-108.

Sarchielli, V. (1997), *Personalità o competenza* in “Professionalità”, n°38, pp. 14-22.

Sartori, M. (a cura di) (2002), *Percorsi di transizione formativa e lavorativa delle donne*, Milano: Franco Angeli.

Sartre, J.-P. (1967), *Questions de méthode*, Paris : Gallimard ; trad. it. (1976), *Questioni di metodo*, Milano : Il Saggiatore.

Satta, G. (1987), “L’orientamento dal punto di vista socio-economico: necessità di un approccio educativo”, *Orientamento scolastico e professionale*, n. 1-2, pp. 71-83.

Scagliarini, S. (2003), “La qualità dei servizi pubblici per l’impiego: profili giuridici” in Tiraboschi, M. (a cura di), *La riforma del collocamento e i nuovi servizi per l’impiego*, Milano: Giuffré Editore.

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.

Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari: Dedalo.

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.

Screech, M.A. (1958), *The Rabelaisian Marriage*, London: Edward Arnold

Seidler, V.J. (1992), *Riscoprire la mascolinità. Sessualità, ragione, linguaggio*, Roma: Editori Riuniti.

Selvatici, A. (2002), “Percorsi progettuali: differenziare le azioni di bilancio in funzione delle caratteristiche in funzione delle caratteristiche dei destinatari” in Lemoine, C., *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Milano: Franco Angeli.

Selvatici, A. (1997), “Il Bilancio di competenze: un nuovo termine o una nuova azione?”, *Professionalità*, n°38, pp. 23-39.

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. (2007a), “Riflessività, empowerment e proattività nei Bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all’Università” in Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., Loiodice, I. (a cura di), *Adulti e Università*, Milano: Franco Angeli.

Serreri, P. (2007b), “Riforma della dirigenza pubblica e competenze. Il Bilancio di competenze per dirigenti e funzionari di Province e Regioni” in ISFOL, *Orientare l’orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*, Roma: ISFOL.

Serreri, P. (2006a), “La dimensione progettuale nell’orientamento formativo degli adulti. L’esempio del Bilancio di competenze”, *LLL. Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II, n°6.

Serreri, P. (2006b), “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. (2003a), “Bilancio di competenze e formazione” in Alberici, A., Serreri, P., *Competenze e formazione in età adulta*, Roma: Monolite.

Serreri, P. (2003b), “Il Bilancio delle competenze e le competenze trasversali: formazione o apprendimento?”, *Kanbrain*, n°2.

Serreri, P. (2002), “Orientamento e educazione permanente. L’orientamento degli adulti sul lavoro” in ISFOL, *L’orientamento degli adulti sul lavoro*, Roma: ISFOL.

Serreri, P. (2000), “Orientamento professionale, Bilancio delle competenze. Centralità della persona e uso dei materiali biografici” in Alberici, A. (a cura di), *Educazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Roma: Armando Editore.

Signorelli, A. (2000), *Genere e generazioni*, Milano: Franco Angeli.

Silvera, R. (2002), « Le genre des politiques du temps de travail : nouveaux enjeux 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.

Singly, F. de (1996), *Le soi, le couple et la famille*, Paris : Nathan.

Singly, F. de (1992), *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris : PUF.

Slapšak, S. (2000), “Hunting, Ruling, Sacrificing. Traditional male practice in Contemporary Balkan Culture” in Breines, I., Connell, R.W., Eide, I., eds., *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*, Paris: Unesco.

Smuraglia, C. (a cura di) (2005), *Le discriminazioni di genere sul lavoro. Dall’Europa all’Italia*, Roma: Ediesse.

Soresi, S. (a cura di) (2000a), *Orientamenti per l’orientamento*, Firenze: ITER O.S. Giunti.

Soresi, S. (2000b), “La personalizzazione delle attività di orientamento” in Soresi, S. (a cura di), *Orientamenti per l’orientamento*, Firenze: ITER O.S. Giunti.

Stake, R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, London, New Dehli: Sahe Publications.



- Stearns, P.N. (1979), *Be a Man! Males in Modern Society*, New York: Holmes and Meier.
- Stites, R. (1990), *The Women's Liberation Movement in Russia: Feminism, Nihilism, and Bolshevism, 1860-1930*, Princeton: Princeton University Press.
- Stoller, R.J. (1968), *Sex and Gender. Vol. 1. On the Development of Masculinity and Femininity*, London: Hogarth Press.
- Strober, M.H. (1987), "Occupational Segregation" in Eatwell, J., Milgate, M., Newman, P., eds., *The New Palgrave. Dictionary of Money and Finance*, London: Macmillan.
- Strong, E. K. (1943), *Vocational Interests of Men and Women*, Stanford: Stanford University 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. (1989), "L'esperienza Retravailler: contributo al reinserimento lavorativo delle donne adulte" in Cannavale Quatela, A., Combel, G. (a cura di), *L'orientamento, lavoro e pari opportunità. L'esperienza Retravailler in Italia*, Milano: Franco Angeli.
- Sullerot, E. (1973), *Les française au travail*, Paris :Hachette.
- Sullerot, E. (1970), *La femme dans le monde moderne*, Paris : Hachette.
- Super, D. E. (1957), *The psychology of careers*, New York: Harper.
- Super, D. E. (1969), « Théorie du développement professionnel : individus, situations et processus », *Bullettin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, n° 25, pp. 221-240
- Super, D. E. (1985), "Career and life development" in Brown D. e Brooks L., eds., *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Tabet, P. (1998), *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, Paris : L'Harmattan.
- Tanucci, G. (2007), "Orientamento, sviluppo di carriera e processi di apprendimento" in ISFOL, *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*, Roma: ISFOL.
- Theweleit, K. (1997), *Fantasie virili. Donne flussi corpi storia: la paura dell'eros nell'immaginario fascista*, Milano: Il Saggiatore.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick: Rutgers University Press.

Tomsen, S. (1998), ““He had to be a poofter or something”. Violence, Male Honour and Heterosexual Panic”, *Journal of Interdisciplinary Gender Studies*, n°3, (2), pp. 44-57.

Tosh, J. (1996) “Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici?” in Piccone Stella, S., Saraceno, C. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna: Il Mulino.

Totaro, F. (1999), *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Milano: Vita e Pensiero.

Touraine, A. (2008), *La globalizzazione e la fine del sociale*, Milano: Il Saggiatore.

Touraine, A. (2006), *Le monde des femmes*, Paris : Fayard.

Trapani, R., Sprini, G., Miragliotta, A. (2003), “Competenze e caratteristiche dell’orientatore nei Centri per l’Impiego”, *Magellano*, n°16, pp. 15-24.

Trentini, G. (a cura di) (1989), *Teoria e prassi del colloquio e dell’intervista*, Roma: NIS.

Tronti, L. (2001), “Sviluppo, “beni relazionali” e politiche occupazionali. La transizione al post-fordismo nel mercato del lavoro italiano”, *Diritto del mercato del lavoro*, n° 2.

Turner, J. G. (1987), *One Flesh. Paradisal Marriage and Sexual Relations in the Age of Milton*, Oxford: Oxford University Press.

Twenge, J.M. (1997), “Changes in Masculine and Feminine Traits Over Time. A Meta-analysis”, *Sex Roles*, n°36, pp. 305-325.

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.

Ulivieri, S. (1995), *Educare al femminile*, Pisa: ETS.

“Uomini” (1989), *Memoria*, n°27.

Ursino, C., (a cura di) (2006), *Servizi per l’impiego. Temi e contesti*, Roma: Aracne.

Valian, V. (1998), *Why So Slow?: The Advancement of Women*, Cambridge : MIT Press.

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.

Vallet, L.-A. (1986), « Activité professionnelle de la femme mariée et détermination de la position sociale de la famille. Un test empirique : la France entre 1962 et 1982 », *Revue française de sociologie*, n°4, pp. 644-678.

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.

Viglietti, M. (1984), "Ruolo e professionalità dell'orientatore", *Orientamento scolastico e professionale*, n° 3-4, pp. 127-169.

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.

Villani, D. (2001), *L'orientamento in alcuni paesi europei*, Roma: Monolite Editrice.

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. (1986), "Gender, Class and Stratification. Towards a New Approach" in Crompton R., Mann, M., eds., *Gender and Stratification*, Cambridge: Polity Press.

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.

Watts, T. in D'Angelo, M. G. (2002), "L'indagine OCSE sulle politiche di orientamento. Intervista a Tony Watts", *Professionalità*, n° 71, pp. 67-71.

Weedon, C. (1987), *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Oxford: Blackwell.

Whitehead, S., Barret, F., eds. (2001), *The masculinities reader*, Malden: Blackwell.

Wiesner, M.E. (1989), "Guilds, Male Bonding and Women's Work in Early Modern Germany", *Gender and History*, 1, p. 125 e segg.

Wilson, E. (1987), *Adorned in Dreams. Fashion and Modernity*, Berkeley: University of California Press.

Wittig, M. (2001), *La pensée Straight*, 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.

Wunder, H. (1992), "Er ist die Sonn', sie ist der Mond": *Frauen in der Frühen Neuzeit*, München.

Yatchinovsky, A., Michard, P. (1991), *Le bilan personnel et professionnell. Instruments de management*, Paris : ESF Editeur.

Yin, R., eds. (2004), *The Case Study Anthology*, Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

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

Zagardo, G. (2000), *Orientamento nel lavoro. Per un bilancio di competenze*, Roma: Edizioni Romane di Cultura.

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.

Zemon Davis, N. (1975), ““Women’s History in Transition”: the European Case”, *Feminist Studies*, 3; trad. it. (1977), “La storia delle donne in transizione: il caso europeo”, *Nuova DWF*, 3, pp. 7-33.

Zimmerman, B.J. (1996), “L’autoefficacia e l’autoregolazione dell’apprendimento” in Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Trento: Erickson.

## **ALLEGATI**

*Questionario  
per gli operatori e le operatrici di orientamento*

*Versione italiana*

## **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?

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

<b>SEZIONE 3.</b>
-------------------

**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?

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

*Version française*

## **Présentation**

Par ce questionnaire, je vous demande de fournir des simples informations qui guideront la construction de l'étude de cas concernant la structure dans laquelle vous travaillez.

Il s'agit d'informations qui regardent votre vision des questions liées aux dynamiques de genre, relativement à votre pratique professionnelle avec les personnes adultes, femmes et hommes, dans leurs choix professionnels et formatifs.

La plupart des réponses vous donnent la possibilité de choisir entre des options prédéfinies ; seulement dans quelques cas, on vous demandera de décrire brièvement la raison de votre réponse.

Le questionnaire est anonyme.

Je vous remercie pour votre importante collaboration.

Naturellement, j'ai l'intention de partager avec vous les résultats de l'enquête (qui sera conduite en Italie et en France, à travers la réalisation d'études de cas) à laquelle vous, avec la compilation de ce questionnaire, donnerez une contribution significative.

Temps prévu pour la compilation : **30 minutes**

**À rendre à votre responsable** [*Prénom Nom*], qui s'occupera de recueillir tous les questionnaires complétés.

Merci et bon travail !

Alessandro Rizzo

**SECTION 1.**

**1.1** Depuis combien d'années vous vous occupez d'orientation?

- De 1 à 3 années*
- De 3 à 7 années*
- Plus de 7 années*

**1.2** Depuis combien d'années vous réalisez des parcours spécifiques d'orientation avec des personnes adultes ?

- De 1 à 3 années*
- De 3 à 7 années*
- Plus de 7 années*

**1.3** Quelles méthodes, techniques et/ou quels outils vous employez dans votre pratique professionnelle ?

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

**1.4** Par rapport à votre actuelle expérience comme professionnel-le de l'orientation, indiquez de suite les données demandées (si vous ne disposez pas de données précises, vous pouvez approximer) :

- durée de chaque parcours d'orientation (pour chaque personne) :

heures en total : .....  
distribuées en n° ... des rencontres

- pourcentage des clients femmes et hommes

% des femmes : .....  
% des hommes : .....

**SECTION 2.**

**2.1** Considérez maintenant des questions de genre particulières par rapport aux dynamiques du marché du travail (par exemple, relativement à les questions de l'accès et de la rentrée dans le marché du travail, de la motivation au choix du travail à temps partiel et aux conséquences de ce choix sur la carrière, de la jouissance différenciée des congés parentaux).

Vous pensez que dans le processus d'orientation avec femmes et homme, ces questions soient :

- Peu significatives*
- Assez significatives*
- Très significatives*
- Je ne sais pas*

**2.2** Femmes et hommes tendent souvent à choisir des parcours formatifs-professionnels « pour femmes » et « pour hommes », en s'excluant des parcours qui ne sont pas considérés comme *féminins* ou *masculins* : quel degré d'importance donnez-vous à cette problématique dans le milieu de l'orientation ?

- Peu significatives*
- Assez significatives*
- Très significatives*
- Je ne sais pas*

**2.3** Dans votre pratique professionnelle, il vous arrive de donner une attention particulière à cette problématique ?

- Oui*
- Oui, mais pas souvent*
- Non*

**2.3.1** Si « Oui », dans quel degré vous estimez de dédier attention à cette problématique?

- Bas*
- Moyen*
- Haut*
- Très haut*

**2.4** Pensez-vous que parmi vos collègues on dédie une attention particulière à cette question ?

- Oui, on donne une grande attention à la question*
- Oui, on donne partiellement attention à la question*



- Non, on ne donne pas d'attention à la question*
- Je ne sais pas*

**2.4.1** Si non, vous croyez que cela dépend de:

- manque d'information*
- non considération de la question comme prioritaire*
- autre ( spécifier ) :*

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

**2.5** Les temps de travail vous permettent-ils/ permettraient-ils de sonder suffisamment les dynamiques liées à l'authenticité du choix des sujets?

- Oui, ils le permettent/le permettraient*
- Oui, ils le permettent/le permettraient, mais partiellement*
- Non, ils ne le permettent pas*

**2.6** En ce qui vous concerne personnellement, croyez-vous que l'ensemble des questions qui viennent d'être indiquées (auto-exclusion des parcours de travail, professionnels et formatifs en tant que femmes et hommes) soit prioritaire ou y a-t-il d'autres questions plus urgentes à affronter ?

- C' est prioritaire*
- Il y a d'autres questions plus urgentes, mais c'est quand même une question importante*
- Il y a d'autres questions plus urgentes, ce n'est pas une question très importante*
- Je ne sais pas*

**2.6.1** Si vous croyez y avoir d'autres questions plus urgentes, pourriez-vous les indiquer ? .....

.....

<b>SECTION 3.</b>
-------------------

**3.1** Compte tenu des différences réelles dans les conditions des femmes et des hommes (par rapport à la famille, aux problématiques du travail, à l'organisation du temps libre, etc.), en général croyez-vous opportun de tracer des différents parcours d'orientation selon le genre de la personne à orienter ?

- Oui, il est opportun de différencier les parcours d'orientation par rapport au genre*
- Non, il n'est pas opportun de différencier les parcours d'orientation par rapport au genre*
- Je ne sais pas*
- Autre (spécifier).....*  
.....  
.....  
.....  
.....

**3.2** Si vous analysez votre pratique et votre expérience professionnelle, en général croyez-vous avoir une approche différenciée selon le genre de la personne à orienter ?

- Oui, je prends une approche différenciée*
- Non, je ne prends pas d'approche différenciée*
- Je ne sais pas*
- Autre (spécifier).....*  
.....  
.....  
.....

**3.3** Maintenant considérez les caractéristiques et les aptitudes communément attribuées aux femmes (par exemple, capacité d'écoute, disposition pour les relations et les travaux de soin.

Croyez-vous que ces caractéristiques soient effectivement présentes dans la plupart des femmes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**3.3.1** Si oui, vous estimez que ces caractéristiques doivent être mises en valeur dans les parcours d'orientation avec les femmes, relativement aux choix professionnels et formatifs ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**3.4** Maintenant considérez les caractéristiques et les aptitudes communément attribuées aux hommes (par exemple, contrôle des situations et des émotions, compétitivité, etc.).

Croyez-vous que ces caractéristiques soient effectivement présentes dans la plupart des hommes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**3.4.1** Si oui, vous estimez que ces caractéristiques doivent être mises en valeur dans les parcours d'orientation avec les hommes, relativement aux choix professionnels et formatifs?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**3.5** Maintenant, considérez le cas d'une femme qui évite les parcours professionnels centrés sur les « sciences exactes », même si intéressée, par exemple parce qu'elle se croit inadéquate dans un milieu composé presque entièrement d'hommes ou parce qu'elle craint n'être pas à mesure de supporter la pression sociale causée du fait d'être un cas « particulier ».

Considérez encore le cas d'un homme qui évite les parcours professionnels centrés sur les « capacités de soin », d'« écoute », de « relation », même si intéressé, afin d'éviter la sanction sociale, une carrière peu rémunératrice et peu prestigieuse dans la perception sociale, de ne pas rester isolé dans son milieu et d'éviter la pression sociale causée du fait d'être un cas « particulier ».

En général, en ce qui concerne les caractéristiques communément associées aux femmes et aux hommes, on estime que ces caractéristiques peuvent effectivement influencer les choix des femmes et des hommes comme dans les exemples précédents.

Dans quel degré êtes-vous d'accord avec cette affirmation?

- Pas d'accord*
- Peu d'accord*
- Assez d'accord*
- Très d'accord*
- Je ne sais pas*

**SECTION 4.**

**4.1** Relativement à votre connaissance de la situation actuelle du marché du travail, pensez-vous opportun de conseiller à un homme d'éviter des métiers et des professions traditionnellement féminins ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**4.1.1** Si vous avez répondu « Oui » ou « Non », pourriez-vous expliquer brièvement la raison de votre réponse ?

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

**4.2** Relativement à votre connaissance de la situation actuelle du marché du travail, pensez-vous opportun de conseiller à une femme d'éviter des métiers et des professions traditionnellement masculins ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**4.2.1** Si vous avez répondu « Oui » ou « Non », pourriez-vous expliquer brièvement la raison de votre réponse ?

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

**4.3** Prenez l'exemple d'une femme qui voudrait s'adresser vers des secteurs professionnels ou formatifs traditionnellement masculins (par exemple, celui de l'ingénierie) : on peut raisonnablement penser qu'elle a conscience de choisir un parcours typiquement « pour hommes ».  
On peut faire les mêmes considérations dans le cas d'un homme qui voudrait s'adresser vers des parcours communément considérés féminins.

Dans votre expérience professionnelle, vous avez eu l'occasion de vous confronter à des situations semblables ?

- Oui*
- Non*
- Je ne rappelle pas*

**4.3.1** Si oui, cela s'est passé plus souvent avec des femmes ou des hommes ?

- Plus souvent avec des femmes*
- Plus souvent avec des hommes*
- Il s'est passé également avec des femmes et des hommes*

**4.3.2** Vous avez approfondi la question du choix non conventionnel dans les mêmes parcours d'orientation avec ces personnes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne rappelle pas*

**4.3.3** Si vous avez approfondi la question, pourriez-vous indiquer brièvement comment?

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

**4.4** Maintenant, prenez le cas d'une femme qui s'oriente vers des secteurs formatifs ou professionnels traditionnellement estimés « féminins » (par exemple, travaux « de soin », assistance/aide sociale, enseignement dans l'école maternelle ou primaire, etc.).

Si l'on considère la composition par sexe des segments professionnels cités (presque totalement composés par des femmes), on peut raisonnablement imaginer que les professionnell-e-s de l'orientation se trouvent souvent en présence de choix semblables. Pour les hommes on peut faire les mêmes considérations.

En général, croyez-vous que ce phénomène puisse être le véhicule de conséquences quelquefois négatives dans la vie professionnelle des personnes ?

- Oui*
- Non*
- Je ne sais pas*

**4.4.1** Si vous avez répondu « Oui », croyez-vous que les conséquences négatives regardent principalement:

- les femmes*
- les hommes*
- je ne sais pas*

**4.4.2** Pouvez-vous expliquer brièvement la raison ?

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

*Domande per le interviste 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”?

**1. QUI SONT LES FEMMES ET LES HOMMES QUI FONT LE PARCOURS D'ORIENTATION DANS VOTRE STRUCTURE?**

Par exemple, diplôme possédé, personnes qui cherchent le premier emploi ou qui cherchent un nouveau emploi, raisons pour lesquelles ils cherchent un nouveau emploi (désir personnel de changement, licenciement, etc.).

Les données recueillies semblent montrer une plus grande présence des femmes: qu'en pensez-vous?

Y a-t-il des personnes étrangères?

Y a-t-il des différences significatives entre les choix des français et des étranger-e-s?

Y a-t-il des différences significatives entre les hommes français et les hommes étrangers et entre les femmes françaises et les femmes étrangères?

**2. QUELS SONT LA FORMATION ET L'EXPERIENCE DES ORIENTATEUR-E-S QUI TRAVAILLENT AVEC LES ADULTES DANS VOTRE STRUCTURE ?**

En général, quel genre de formation ont les orientateur-e-s qui travaillent avec les adultes ? Quel est leur diplôme/qualification ? Ont-ils/elles une qualification spécifique ?

Y a-t-il des cours de formation et/ou de mise à jour pour les orientateur-e-s? Quels sont-ils?

**3. QU'EST-CE QUI SE PASSE DANS LES PARCOURS D'ORIENTATION DES FEMMES ET DES HOMMES ? QUELLES SONT LES DIFFERENCES PRINCIPALES, S'IL Y EN A ?**

Comment se comportent-ils/elles ?

Qu'est ce qu'ils/elles demandent ?

Comment font-ils/elles leurs choix ?

Y a-t-il des conduites qui sont typiques des femmes ? Des hommes ? Quel sont les éléments principaux des ces conduites ?

**4. EN CE QUI CONCERNE LES PARCOURS D'ORIENTATION REALISES DANS VOTRE STRUCTURE, QUELLE INFLUENCE A LA VIE PRIVEE SUR LE TRAVAIL ET SUR LES CHOIX PROFESSIONNELS/FORMATIFS DES FEMMES ET DES HOMMES ?**

Dans quel mesure, dans les discours des femmes et des hommes, émergent des questions liées à la vie privée ?

De quelle manière, au cours des parcours d'orientation, femmes et hommes tiennent compte de leur vie privée par rapport aux choix professionnels et formatifs ?

Est-ce que des femmes qui ont des caractéristiques différentes (par rapport à l'âge, au milieu social, cultural, à l'appartenance ethnique, etc.), gèrent différemment le rapport entre la vie privée et le travail ? De quelle façon ?

**5. CROYEZ-VOUS QU'IL Y AIT, DE NOS JOURS, DES PARCOURS PROFESSIONNELS ET FORMATIFS REELLEMENT DIFFICILES A ACCEDER ET/OU A PARCOURIR, POUR LES FEMMES EN TANT QUE FEMMES, OU POUR LES HOMMES EN TANT QUE HOMMES ?**

**CROYEZ-VOUS QUE LES PLUS GRANDES DIFFICULTES SOIENT LIEES A L'ACCES OU A LA POSSIBILITE DE PARCOURIR CERTAINS PARCOURS ?**

Quelles sont les difficultés ?

Sont-elles liées à la motivation personnelle ?  
Sont-elles liées à des limitations dues au contexte ?  
Est-ce que la situation est changée avec le temps ?  
Elle est changée pour les femmes ? Pour les hommes ?

**6. QUEL EST LE ROLE DE L'ORIENTATEUR-E PAR RAPPORT A LA QUESTION DES « CHOIX CONVENTIONNELS » DES FEMMES ET DES HOMMES ? POUVEZ-VOUS ME RACONTER UNE EXPERIENCE QUE VOUS AVEZ VECU DE « CHOIX NON CONVENTIONNEL » DANS UN PARCOURS D'ORIENTATION AVEC UN-E ADULTES ?**

De quelle façon l'orientateur-e se confronte-t-il et travaille-t-il par rapport à ce type de choix ?  
Se comporte-il de façon différente par rapport aux choix « non conventionnels » des femmes et des hommes ?  
Croyez-vous que la question de l'auto-exclusion liée aux stéréotypes de genre doit être affrontée dans le même parcours ? Pourquoi ?  
Les résultats des questionnaires mettent en évidence que les choix « non conventionnels » sont plus souvent des femmes, par rapport aux hommes : qu'en pensez-vous ?

**7. CROYEZ-VOUS QUE RESOUDRE CES QUESTIONS (DISTORSIONS DANS LES CHOIX DES ADULTES LIES AUX STEREOTYPES DE GENRE) PUISSE CONTRIBUER A LA REALISATION GENERALE DE L'EGALITE DES CHANCES ENTRE HOMMES ET FEMMES ? DE QUELLE FAÇON ?**

Comment s'insère la question de la distorsion liée aux stéréotypes de genre dans l'orientation dans le débat général sur l'égalité d'opportunités ?  
Pensez-vous que la ségrégation professionnelle (des femmes et, par contre, des hommes) soit un problème prioritaire à résoudre ?  
Y a-t-il d'autres questions plus urgentes à résoudre ? Si oui, lesquelles ?

**8. COMMENT ESTIMEZ-VOUS LE DEBAT SUR LES QUESTIONS DE GENRE EN FRANCE ? CROYEZ-VOUS QUE LA SENSIBILITE POUR LES QUESTIONS DE GENRE DANS L'ORIENTATIONS SOIT CHANGEE AVEC LE TEMPS ?**

S'agit-il d'un débat qui est proche des questions réelles de la vie quotidienne et professionnelle des femmes et hommes ?  
Comment est-il par rapport au débat étranger ?  
Y a-t-il eu des changements significatifs avec le temps ?  
S'agit-il de changements positifs ou négatifs ?

**9. CROYEZ-VOUS QUE LES TRANSFORMATIONS DANS LES RAPPORTS ENTRE HOMMES ET FEMMES (EN RELATION A LA PRISE EN CHARGE DES RESPONSABILITES FAMILIALES, A LA REPARTITION DU TRAVAIL, AUX CONDITIONS D'ACCES ET DE DEVELOPPEMENT DE CARRIERE, ETC.) SOIENT DESTINEES A MARQUER DES CHANGEMENTS SIGNIFICATIFS ET DESTINES A DURER DANS LE TEMPS ?**

Est-ce vrai pour tous les milieux sociaux et économiques de la population ?  
Estimez-vous que la plupart des changements positifs concernent, toutefois, principalement les milieux de population avec des caractéristiques sociales et culturelles hautes ?

**10. COMMENT DEVRAIT ETRE UN PARCOURS D'ORIENTATION DES ADULTES ATTENTIF AU GENRE DES PERSONNES ?**

Faut-il valoriser les différences éventuelles dans l'approche des femmes et des hommes ?

Faut-il faire réfléchir les personnes sur les questions liées au choix des parcours « féminin » ou « masculin » ?

*Le interviste realizzate*

*Intervista con Monsieur Serge Rochet – Responsable « CIBC Bourgogne Sud », realizzata da Alessandro Rizzo il 23 aprile 2008, presso il « CIBC Bourgogne Sud » (Chalon-Sur-Saône).*

**Q. Qui sont les femmes et les hommes qui font le parcours d'orientation dans votre structure?**

R. On a un reçoit d'environ 1300-1400 personnes, que ce soit pour des activités de conseil comme le bilan de compétences, ou pour des activités d'information et de conseil sur la validation des acquis de l'expérience; puisque nous sommes aussi homologués en tant que Point-Relais-Conseil VAE... Notre public est ainsi très diversifié.

On peut dire qu'en fait on voit tout le monde sauf actuellement les jeunes qui ont moins de 16 ans qui relèvent d'autres services d'orientation.

Mais si non, notre public est très diversifié et je dirais qu'il suit à peu près la courbe normale de la population active. La proportion qu'on va trouver dans nos diplômés et dans ceux qui viennent de l'enseignement supérieur est la même proportion des femmes et des hommes qu'on va trouver dans la population active.

Il n'y a qu'un seul élément qui change un petit peu et qui fait qu'il existe une particularité: on a un pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur et de cadres qui est proportionnellement plus importante que sa représentation dans la population active normale.

Mais en dehors de ça, on a que 55% des femmes et 45% d'hommes, donc, on n'a pas de public clairement identifié ; l'âge qui est le plus représenté ici, ce sont les 35-40 ans,.

Si non, on n'a pas de spécificités, et en plus je vous dirai qu'on ne tient pas à avoir des spécificités : l'approche dans CIBC est une approche qui est volontairement très généraliste.

On ne souhaite pas être spécialisés ou par rapport à une branche professionnelle, ou par rapport à un statut (cadre/non cadre), ou par rapport à un âge donné.

On a volontairement une action qui est très généraliste, sauf les jeunes, les très jeunes, moins de 16 ans, et je vous avoue que je réfléchis actuellement à une extension qui permettrait aussi de travailler avec ces catégories.

**Q. Y a-t-il des personnes étrangères? Y a-t-il des différences significatives entre les choix des français et des étrangers-e-s? Y a-t-il des différences significatives entre les hommes français et les hommes étrangers et entre les femmes françaises et les femmes étrangères?**

R. Il n'y en a pas beaucoup chez nous pour plusieurs raisons : la première est que la Région Bourgogne n'est pas une zone d'attractivité aussi forte que la Région Rhône-Alpes, ou que l'Ile-De-France ;

Donc, tenant compte d'une population immigrée peu importante en volume, il n'y a pas de besoins particuliers qui se présentent ici dans notre département. Ce qu'il faut savoir sur ces questions-là, c'est qu'il y a une expérimentation nationale qui est en cours dans le bilan de compétences spécifique aux primo arrivants afin de déterminer quelles sont leurs compétences principales, envers quel type de métier on est susceptible soit de retrouver un emploi, soit de renforcer leur qualification.

C'est très en lien avec la nouvelle politique d'immigration et des quotas d'immigration qui vont être mises en place en fonction des métiers qu'on appelle porteurs.

Il y a en France, comme en Italie, des métiers qui sont nécessaires, qui manquent de main d'œuvre qualifiée.

Donc, l'objectif du gouvernement et qui a souhaité de financer cette expérimentation est de tester une démarche qui dès l'arrivée de la personne étrangère, va permettre d'identifier et d'évaluer ses compétences professionnelles principales de façon à voir effectivement les parcours possibles.

Mais on n'a pas été désigné comme région expérimentale, parce que pour nous la problématique de l'immigration est beaucoup moins forte.

**Q. Quelles sont la formation et l'expérience des orientateur-e-s qui travaillent avec les adultes dans votre structure ?**

R. ça a évolué beaucoup. Historiquement – c'est-à-dire qu'il y a une vingtaine d'années – les CIBC se sont constitués à partir d'équipes de psychologues. Et puis, psychologues du travail, cliniciens, différentes catégories des psychologues, et on s'est rendu compte que cette approche là n'était pas suffisante.

D'où la volonté de mettre en place des équipes désormais pluridisciplinaires qui vont associer toujours des psychologues, mais aussi des personnes qui ont une formation supérieure dans la gestion des ressources humaines, en économie ou des compétences spécifiques sur certains aspects, par exemple, en ergonomie... dans ce qu'on appelle aussi, quelque fois... l'ingénierie de la formation.

L'ingénierie de la formation, c'est de mettre en place des parcours de développement des individus... voilà.

Donc, aujourd'hui la plupart des CIBC comme le nôtre sont constitués d'équipes pluridisciplinaires et les psychologues sont toujours présents.

**Q. Ont-ils/elles une qualification spécifique ?**

R. Oui, bien sûr ! Il y a des titres universitaires spécifiques comme celui d'accompagnateur de Bilan de compétences, mais il y a très peu d'universités qui délivrent ce titre universitaire ; pour nous il est plus intéressant de prendre des stagiaires qui sont au 3ème cycle ou terminent un master qui fassent un stage chez nous, et puis on complète la formation sur les thèmes de l'orientation et du Bilan de compétences.

Et puis on a aussi, grâce à la formation continue, des collaborateurs qui au départ étaient des professionnels de l'industrie (chimistes, par exemple, ou conducteurs routier) qui ont reçu en formation continue une formation de psychologue. Et donc ce sont des gens qui en recrutement ont beaucoup de compétences, il nous apportent beaucoup, parce qu'ils ont la vision de l'entreprise qu'on n'a pas toujours avec des consultants issus de l'université.

Donc, dans l'équipe actuellement on a plus de seniors que de juniors,. Dans tout le centre on est presque trente et j'ai recruté des juniors qui ont fait des stages avec nous.

**Q. Qu'est-ce qui se passe dans les parcours d'orientation des femmes et des hommes ? Quelles sont les différences principales, s'il y en a ?**

R. Il n'y a pas explicitement de différences ; dans la relation du consultant, du conseiller, avec son client il y a, peut-être, des variations. C'est vrai qu'en France une femme va, par exemple, avoir plus de difficultés à se présenter pour des postes à responsabilité

Bien, je pense qu'en Italie c'est la même chose....

J'imagine – mais j'imagine, parce que ça n'est pas écrit – que lorsque le consultant va travailler le plan d'action après un conseil d'orientation, il va voir avec cette femme quels sont les arguments qui lui permettent de répondre ou de compenser les stéréotypes de l'employeur qu'elle a en face d'elle, mais, très réellement, il n'y a pas aujourd'hui de méthode spécifique qui tienne compte du fait qu'on a un homme ou une femme comme client.

On a commencé la réflexion à ce propos, on s'est associé à une structure qui s'occupe de l'insertion des publiques féminines qui s'appelle « Féminin technique » et qui travaille précisément sur l'insertion des femmes dans le monde du travail

**Q. Donc, il n'y a pas de différences...**

R. Pas de différences explicites...

**Q. Et vous pensez que implicitement...**

R. J'imagine qu'implicitement – parce que moi, j'ai été conseiller d'orientation et on n'abordait pas le conseil de la même façon.

Quand on a notamment une jeune femme qui vient demander conseil par rapport à l'orientation, il y a des problématiques d'enfants, il y a des problématiques familiales qui existent sans doute pour les hommes aussi, mais sur lesquelles on ne s'interroge pas naturellement quand on parle d'hommes.

Quand j'étais un conseiller, c'est une question que j'ai abordée dans la mobilité professionnelle, à propos de la difficulté à être mobile pour un père qui avait des enfants.

Mais rien n'a été écrit.

**Q. En ce qui concerne les parcours d'orientation réalisés dans votre structure, quelle influence a la vie privée sur le travail et sur les choix professionnels/formatifs des femmes et des hommes ?**

R. Énorme ! C'est un des premiers éléments dont on s'est rendu compte lors du bilan d'expérimentation en 1988 : le bilan de compétences a été expérimenté en France de 1986 à 1988, pendant deux ans et la première chose qu'on a constatée c'est que le bilan de compétences, donc le conseil en orientation, était obligatoirement une approche globale ; on ne pouvait pas se contenter de trouver une réponse professionnelle ; la question – même là aussi où ce n'est pas directe - c'est aussi une question de vie personnelle.

Donc, ces éléments là, qui touchent à la vie familiale, qui touchent aux problématiques sociales, sont forcément pris en compte dans le conseil d'orientation.

Alors, de façon plus ou moins approfondie, on avait fait dernièrement une étude sur l'orientation des seniors – autre catégorie importante, l'orientation des seniors – et on s'est rendu compte que là, il fallait absolument dans la démarche d'orientation et notamment du premier entretien, qu'on travaille sur la problématique de la santé. Un exemple : l'approche globale selon les populations, selon les classes concernées, on va porter l'accent sur quelque chose. Je vous le dit pour les femmes : on va porter l'accent sur la problématique de la maternité, de la garde des enfants, et la mobilité. Les seniors...ça se justifie plus objectivement sur la problématique de la santé et d'usure par le travail.

Donc, dans un conseil en orientation, on va tenir compte de l'aspect personnel, des questions de la santé, du logement, sociales

**Q. De quelle manière, pendant les parcours d'orientation, les femmes et les hommes tiennent compte de leur vie privée par rapport aux choix professionnels et formatifs ?**

R. A titre d'exemple, lorsque l'on va travailler sur la mobilité on va s'intéresser aussi à l'aspect familiale : comment la personne le gère, comment ses proches perçoivent le fait qu'elle va travailler à Paris alors que cette personne habite ici, comment il va s'organiser etc.

...mais je pense que vous avez raison sur le fait qu'on sera peut-être plus sceptique, plus réservé, lorsque qu'on a à faire à une jeune maman avec des enfants en bas âge

Je pense que ça pourra influencer la perception du conseiller.



**Q. Est-ce que des femmes qui ont des caractéristiques différentes (par rapport à l'âge, au milieu social, culturel, à l'appartenance ethnique, etc.) gèrent différemment le rapport entre la vie privée et le travail ? De quelle façon ?**

R. Vous me parlez d'une typologie, de catégories un petit peu homogènes de comportements de la femme vis-à-vis de l'emploi ou vis-à-vis du travail. C'est possible...je n'en sais rien... moi je pense il y a une très très grande diversité des situations.

L'aspect culturel joue beaucoup : ce sont des stéréotypes mais je pense que des milieux défavorisés doivent laisser moins de marge de manœuvre en tant d'initiative professionnelle à une femme qu'un autre milieu...on sait très bien que dans des cultures associées à des religions – musulmane, par exemple – il est incontestable que la situation de la femme vis-à-vis de l'emploi et l'éducation professionnelle, ou même vis-à-vis de la formation, est plus délicate, plus difficile que dans d'autres milieux.

Ça c'est clair ; de là à faire des catégories un petit peu homogènes, qui feraient penser qu'une femme cadre, de niveau de qualification élevé, de plus de 35 ans, a plus d'initiative et parallèlement de réussite professionnelle, qu'une femme issue d'un milieu ouvrier ou d'un milieu maghrébin, etc.

Je n'irai pas plus jusque là..

Mais de toute façon, les conseillers qui sont là, ont le professionnalisme pour écouter les besoins, les situations, les objectifs des clients femmes qu'ils vont voir et voient très vite quels sont les freins qui peuvent effectivement constituer un obstacle à l'insertion professionnelle.

A titre d'exemple, on a une action spécifique sur Macon (50km au Sud), où l'on a un travail que je qualifierais d'accompagnement psychologique du public qu'on appelle « allocataire du RMI » (RMI c'est le Revenu Minimum d'Insertion), c'est-à-dire des personnes qui sont en grosse difficulté sociale et les femmes sont une catégorie très importante dans le dispositif RMI

Et bien, on travaille sur les freins par rapport à la formation et à l'emploi et il y a des problématiques psychologiques qui sont très importantes – et là ce n'est pas une question de milieu, etc.

**Q. Croyez-vous qu'il y ait, de nos jours, des parcours professionnels et formatifs réellement difficiles à accéder et/ou à parcourir, pour les femmes en tant que femmes, ou pour les hommes en tant que hommes ?**

**Croyez-vous que les difficultés plus grandes soient liées à l'accès ou à la possibilité de parcourir certains parcours ?**

R. Oui, c'est vrai ! Et puis on travaille là-dessus en France presque plus que 30 ans ... on sait qu'en France, il y a des métiers – et donc des formations – qui sont traditionnellement masculins ou traditionnellement féminins.

C'est sûr que quand vous abordez les métiers du social, du service, de l'aide aux autres, vous allez avoir des proportions de femmes très importantes.

Quand vous abordez les métiers du mécanique, de l'industrie, du bâtiment, etc., vous allez avoir des proportions d'hommes qui sont majoritaires, très largement; et de ça, il découle une vision culturelle qui fait que ces métiers sont « homme », ces métiers sont « femme », et malgré les campagnes d'information et de communication qui sont faites, on s'aperçoit qu'on a bien des secteurs entiers de formation qui sont réservés aux femmes ou aux hommes, selon les métiers auxquels ils aboutissent.

Alors, aujourd'hui, l'économie nous pousse à dépasser ça ; le problème c'est que le poids de la famille, le poids de l'éducation, le poids de la culture sont très forts.

On arrive à des exemples : les femmes dans BTP sont peut-être 2 ou 3% au maximum...alors qu'il y a des besoins auprès des demandeurs et que les technologies qui ont évoluées dans BTP permettraient aux femmes d'y travailler.

Les métiers du service, je dirai de l'aide aux personnes âgées, peuvent tout à fait convenir aux hommes.

**Q. Difficulté liée plus au contexte culturel qu'à la motivation personnelle...**

R. Ils sont liés ! Mais évidemment ! Il faut beaucoup de courage pour une femme pour devenir conducteur routier.

Il faut beaucoup de courage parce qu'elle sait qu'elle va devoir affronter un environnement essentiellement masculin.

Un homme qui veut devenir sage-femme, assister l'accouchement des mamans, c'est très difficile pour lui parce que lorsqu'il va faire ses études, il va être le seul garçon au milieu de ses copines.

Donc, c'est lié. Et c'est pour ça que cela dure depuis si longtemps, parce que l'un renforce l'autre. Le collectif va influencer la dynamique individuelle et puis le frein individuel va confirmer la dynamique collective.

D'ailleurs, c'est le problème qui s'est passé après la première guerre mondiale (1914-1918), quand la plupart de nos hommes se sont faits tuer dans les tranchées sur le front, et les femmes ont repris les métiers qu'ils avaient dans l'industrie. En France, à partir de ce moment-là, on a eu des femmes sur des chaînes de production.

Aujourd'hui on a, en France et en Europe, un problème de déficit de main d'œuvre. Donc, je pense que ça va amener à évoluer, ça va amener les gens et les entreprises à réfléchir sur l'ouverture, aux défavorisés, aux femmes, etc.,

Mais s'il n'y a pas d'événements économiques, comme le problème des âges, j'ai peur que cette situation là va durer. C'est le facteur économique qui peut causer un changement.

**Q. La situation a changé dans le temps – R. Oui ! – Pour les femmes ou pour les hommes ?**

R. A la fois pour les femmes et à la fois pour la diversité des métiers.

J'ai recruté, dernièrement, un homme qui veut s'occuper d'accueil et de secrétariat. C'est extraordinaire !

**Q. La parole « courage » est intéressante !**

R. Mais oui, c'est extraordinaire, mais c'est dans les deux sens, hommes, femmes.

**Q. Quel est le rôle de l'orientateur-e par rapport à la question des « choix conventionnels » des femmes et des hommes ?**

**Pouvez-vous me raconter une expérience que vous avez vécu de « choix non conventionnel » dans un parcours d'orientation avec un-e adulte ?**

R. Oui, alors, je ne suis pas celui qui peut vous dire le plus de choses, parce que moi-même, je ne fait plus de bilan ou de travail d'orientation depuis plus de 10 ans.

Mais, j'ai eu connaissance là parce qu'on a fait une expérimentation intéressante, avec la branche professionnelle du BTP [bâtiment travaux publics] et on a développé un outil particulier, de type portfolio, portfolio des compétences.

Avec ce branche-là, qui connaît par ailleurs un grand déficit de main d'œuvre qualifié, j'ai eu à travailler avec une jeune fille d'environ 18-20 ans, qui après avoir essayé d'aller en comptabilité, après une scolarité difficile, avait un frère qui travaillait dans BTP, et puis ce contexte avait quelque chose qui pouvait l'intéresser.

Elle a eu beaucoup de peine à trouver un terrain d'apprentissage (formation – alternance), un patron, beaucoup de peine à trouver un maître d'apprentissage, c'est parce que, dans la

réglementation française, une entreprise qui accueille un stagiaire ou un salarié femme doit disposer de locaux, de vestiaires particuliers, des sanitaires particuliers...vestiaire où il faut se changer, il faut prendre sa douche à part, séparé, et les entreprises du BTP, travaillant avec les hommes, n'avaient pas ces infrastructures-là.

Donc, elle a eu beaucoup de peine mais elle a fini par convaincre un employeur qui a obtenu une aide financière de service de l'état pour installer des sanitaires séparés et puis des vestiaires séparés, et elle a été prise en stage pour être carreleur (poser des carreaux etc.), et son employeur nous a dit qu'il l'a recrutée après.

Mais, voyez, le problème, convaincre un employeur, répondre ensuite à la réglementation et la réglementation est très stricte,. Il y a un tas de choses qui sont des freins.

### **Q. Donc, le rôle du conseiller d'orientation est...**

R. Le rôle du conseiller d'orientation tel que je l'imagine, c'est de bien vérifier, avec des outils, que la motivation est forte, et même très forte, et qu'elle va pouvoir non seulement être une bonne professionnelle, mais aussi dans sa compétence sociale et comportementale, elle va pouvoir faire sa place, convaincre d'autres – donc c'est plus de compétences qu'un homme pour démontrer qu'effectivement elle est une bonne professionnelle

De toute façon, dans l'orientation nous avons une approche de recherche d'indicateurs sur l'individu, mais on a aussi une approche de recherche d'indicateurs sur l'environnement professionnel souhaité. On va mettre en relation ça.

Il y a que, si on a à faire à un environnement professionnel plus difficile pour une femme, comme les métiers des transports, la conductrice routière etc., on va essayer, dans la démarche du bilan, de mettre en contact la personne avec l'entreprise, pas pour qu'elle l'embouche, mais pour que la personne, femme, comprenne bien l'enjeu de la situation et se prépare à ça, parce que dans les transports il y a aussi un déficit de main d'œuvre qualifié.

### **Q. Croyez-vous que la question de l'auto-exclusion liée aux stéréotypes de genre doit être affrontée dans le même parcours ?**

R. Mais oui ! Je suis d'accord avec vous, mais quand on a une jeune fille qui nous dit : « Je souhaite être carreleur, j'ai vu mon frère qui travaille dans un bâtiment, je l'ai vu, ça m'intéresse », on a du travail à faire, mais le plus difficile est déjà réalisé.

Le problème c'est quand on a une jeune fille qui vient nous voir et qui nous dit : « je veux m'occuper d'enfants », « Je veux m'occuper des personnes âgées », « Je veux travailler dans l'esthétique, la mode, etc. ».

Et là, on ne peut pas, la différence entre la personne et ses projections est trop dure ! La jeune fille là, il fallait la voir 5 ou 10 ans avant. Donc, ce que je veux dire c'est qu'il fallait que quand elle était petite, on commence à lui montrer qu'être fille ce n'est pas seulement s'occuper des poupées ou de faire des robes !

Quand s'est fait, malheureusement c'est trop tard. Ce qui va se passer c'est que la jeune fille qui veut être coiffeuse, et on lui dit : « Travaille en industrie », elle va accepter le travail dans l'industrie, mais elle va accepter parce qu'elle n'a pas le choix, elle va accepter parce que si elle ne fait pas ça, elle n'a pas d'argent, elle n'a pas à vivre, elle n'aura pas de logement. Le problème c'est que ça ne va pas faire un ouvrier motivé et performant. Et si l'ouvrier n'est pas motivé et performant, ça ne va pas donner envie à l'employeur de recruter d'autres femmes pour ce poste là.

Donc, le problème c'est que nous ne pouvons pas travailler de façon très partielle les stéréotypes culturels, dans une démarche de conseil d'orientation qui arrive tard et qui est très courte.

**Q. Les résultats des questionnaires mettent en évidence que les choix « non conventionnels » sont plus souvent des femmes, par rapport aux hommes : qu'en pensez-vous ?**

R. Oui, c'est vrai. Je pense qu'il y a plusieurs raisons, pourquoi un homme, par exemple, n'a pas envie d'assistance maternelle ou de travailler dans l'hygiène etc.

Bon, parce que ce sont souvent des emplois qui sont précaires, à temps partiel, avec des horaires, des rythmes, des salaires...peu favorables. Les femmes acceptent bien ça, mais il y a un stéréotype là dans l'idée, effectivement, d'un père qui assure un petit peu le portage de la famille, ces emplois précaires n'apparaissent pas suffisants. On pourrait imaginer qu'inversement la femme a un poste plus stable, permanent, mais c'est vrai que l'image de la famille est plutôt celle de l'homme qui assure la subsistance et puis après les autres problématiques - les enfants et tout ça - peuvent être traités par l'autre.

Donc, ça veut dire que c'est vrai que la femme qui a résolu ces problèmes là n'est pas confrontée aux mêmes stéréotypes familiaux ; donc elle va pouvoir travailler dans les bâtiments, en BTP, dans l'industrie, etc.

L'image sociale est plus facilement admise. Je pense que c'est comme ça. Et puis, on a aussi de plus en plus, cette idée qu'il y a quand même des secteurs qui sont porteurs aujourd'hui, on va en trouver beaucoup dans l'industrie, dans les bâtiments, dans les transports, on voit des métiers qui sont plutôt traditionnellement masculins : les métiers comme la vente, des services comme la coiffure ne sont pas des secteurs porteurs aujourd'hui.

Donc, effectivement, il me semble que la mobilité des femmes vers des métiers traditionnellement masculins est plus forte que l'envers.

**Q. Croyez-vous que résoudre ces questions (distorsions dans les choix des adultes liés aux stéréotypes de genre) puisse contribuer à la réalisation générale de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes ? De quelle façon ?**

R. Mais oui, vous avez raison, parce qu'on parle depuis des décennies de l'égalité hommes/femmes. Je crois on va aujourd'hui vers une normalisation.

La normalisation c'est celle qui va être de mettre en place un système dans lequel à des femmes à fonctions et responsabilités équivalentes à un homme on va rendre les mêmes conditions de travail et les mêmes salaires que leurs homologues masculins.

Je suis très réservé sur l'évolution des stéréotypes culturels, et après je pense que l'homme n'a pas besoin forcément de stéréotypes, il a besoin de modèles.

Et, effectivement, plus ces modèles sont simples, plus on comprend l'intérêt, plus ils ont l'envie de s'appliquer, face à une problématique très particulière, qui est celle de l'éducation des enfants, qui est importante.

On a, aujourd'hui, un stéréotype et un modèle qui est à dire : « La femme a un rôle privilégié à jouer dans l'éducation des enfants »

Même si l'homme aujourd'hui joue un rôle plus actif, la femme a un rôle plus spécifique à jouer que les hommes.

Pour des raisons de principe, on a envie de bousculer, mais qu'est-ce qui va se passer dans les repères que l'on va donner aux familles, aux hommes et aux femmes sur la responsabilité en matière de l'éducation des enfants ?

C'est très dure dans une famille de se dire : « Je m'organise différemment et moi, femme, je vais travailler, je vais être un cadre supérieur et toi, tu vas accepter de faire des ménages »

C'est peut-être une bonne solution, mais c'est très difficile d'élaborer comme ça des modèles familiaux, parce que il y a plein de conséquences, parce que ces divisions s'appuient sur ce qu'on a vécu lors de notre enfance, lors de notre éducation

Donc, je me dit qu'au moment, cette volonté d'égalitarisme va être théorique. On voit bien qu'il y a des tendances culturelles, l'éducation est très libre, et donc le rôle parental est moins fort ; on a rencontré des périodes dans lesquelles on s'est demandé « qui est l'autorité : le père ? La mère ? »

Et les modèles ? J'ai l'impression qu'un modèle c'est un petit peu un stéréotype parce que un modèle, c'est schématique.

Je pense qu'aujourd'hui le concept de la famille est en difficulté, dans la mesure où les rôles sont moins identifiés qu'ils ne l'étaient aux temps de nos grands-parents et, bien sûr, des théoriciens peuvent dire que c'est bien comme ça, mais c'est vrai qu'un petit peu cette dissociation de la sphère familiale, du repère familial, entraîne des soucis.

**Q. Pensez-vous que la ségrégation professionnelle (des femmes et, par contre, des hommes) soit un problème prioritaire à résoudre ?**

**Ou y a-t-il d'autres questions plus urgentes à résoudre ? Si oui, lesquelles ?**

R. No, la ségrégation professionnelle est importante, c'est un problème essentiel, mais elle n'est pas forcément dans le clivage homme/femme ; la ségrégation professionnelle est beaucoup plus forte sur les problématiques de race, d'âge. Là, elle est supérieure que dans les différences homme/femme.

Une femme a peut-être plus de difficultés qu'un homme à trouver le travail qui lui convient, mais un garçon qui s'appelle Mourad ou Amhed aura plus de difficultés encore, ou un homme qui a 58 ans aura d'autant plus de difficultés.

Je veut dire que je comprends que vous mettiez la focale sur le clivage hommes/femmes, c'est important ; et puis c'est désolant effectivement la vision qu'on a de l'égalité de genre mais il y a des clivages qui sont plus graves que ça,

Le problème général de la ségrégation est un très grave problème, mais je ne pense pas que les femmes soient les premières victimes.

**Q. Comment estimez-vous le débat sur les questions de genre en France ? Croyez-vous que la sensibilité pour les questions de genre dans l'orientations soit changée avec le temps ?**

R. cela fait plus de 30 ans que j'entends parler de ces problèmes là.

Je pense qu'aujourd'hui, si l'on voit l'entreprise du bâtiment faire de la publicité pour attirer les femmes ; si l'on voit les métiers du transport faire de la publicité aussi sur les femmes conductrices etc. ce n'est pas pour lutter contre l'égalité, c'est parce qu'ils manquent de main d'œuvre qualifiée.

Et je pense que ce sera en fonction des besoins économiques qu'on va faire évoluer les choses, qu'on va permettre aux travailleurs handicapés de travailler. Pourquoi on va faire travailler les seniors ? parce qu'on a besoin d'eux aussi !

Mais tous les discours humanistes ou philanthropiques, cela fait 30 ans qu'on entend parler de ça ! C'est pour faire un petit peu une image sociale de l'entreprise, citoyenne, mais c'est aujourd'hui que ça va évoluer par des facteurs économiques.

Quand on descendra à 5% de chômage, ça va faciliter beaucoup l'intégration des femmes, des seniors, des gens immigrés, des handicapés etc., mais si non, en France, on a des programmes et des dispositifs régionaux, nationaux, européens...

**Q. S'agit-il d'un débat qui est proche des questions réelles de la vie quotidienne et professionnelle des femmes et hommes ?**

R. Oui, je pense que depuis ce débat, on pose des bonnes questions

Le problème était que ceux qui sont en bout de chaînes, ceux qui emploient, les entreprises soit aussi convaincues, tout le monde était convaincu, vous interrogez l'assistance sociale, des conseillers en orientation, des conseillers de l'Agence pour l'Emploi, tout le monde était convaincu.

Mais le problème ce que l'employeur qui se trouvait en face de lui un homme et une femme, prenait l'homme. Maintenant, il aura deux femmes en face de lui .

**Q. Croyez-vous que les transformations dans les rapports entre les hommes et les femmes (en relation à la prise en charge des responsabilités familiales, à la répartition du travail, aux conditions d'accès et de développement de carrière, etc.) soient destinées à marquer des changements significatifs et durables ?**

R. Oui, à conditions que les employeurs admettent qu'une femme est une femme : une femme dans sa vie aura des enfants ; une femme est appelée à être absente durant ses phases de maternité, de congé parental.

Un employeur qui effectivement arrive a ce constat que la compétence est identique, il doit aussi admettre que la vie personnelle d'une femme a ses grands épisodes naturels, familiaux et ne peut pas être gérée dans la même façon que celle d'un homme.

Donc, ça veut dire de sa part une adaptation supplémentaire. En France on est statistiquement à deux enfants pour femme, deux enfants au cours d'une vie, c'est un congé minimal sur une vie professionnelle, ça se gère quand même.

Après qui est-ce qui va prendre des congés parce que l'enfant est malade ? L'homme ou la femme ?

**Q. Est-ce vrai pour tous les milieux sociaux et économiques de la population ?**

R. Oui, , je m'aperçois qu'effectivement c'est dans les couches de la société les plus favorisées, qu'on va trouver des modes d'organisation familiaux qui vont permettre à la femme de se développer professionnellement.

les femmes travaillent beaucoup, mais elle doivent supporter une organisation pratiquement toutes seules; elles doivent effectivement porter à l'éducation des enfants, de la famille..

**Q. Comment devrait être un parcours d'orientation des adultes attentif au genre des personnes ?**

R. Je pense que tout ça n'est possible que si on travaille sur la prévention.

C'est-à-dire qu'on ne doit pas attendre que l'on soit au moment du choix professionnel, pour mettre en place ce type de réflexion, ces types des mécanismes.

C'est lorsque l'enfant a 2 ans, 3 ans, qu'on doit l'amener à faire évoluer ses visions, à élargir un petit peu son regard, à lui faire découvrir d'autres aspects de la réalité, pour favoriser chez lui, comme ça, l'émergence, la création de pistes un petit peu innovantes, en terme d'évolution.

Je pense que ça ne peut pas se faire en un coup, je pense qu'il faut du temps et après, lorsqu'on arrive à la phase précise de choix et de conseil en orientation, à ce moment-là, on est sur une approche qui est plus technique que culturelle.

On ne peut pas intervenir sur du culturel avec des moments courts.

On adopte une approche plus technique qui doit permettre à la personne de mettre en évidence ses points forts par rapport à ce qui est attendu dans un secteur traditionnellement masculin, et à construire son argumentaire par rapport à ça.

Mais là on est sur la technique, on est sur l'instrumentation d'évaluation, le bilan, le contact avec l'entreprise etc.

Finalement, on pourra travailler sur le fonds culturel.

Un bilan des compétences se déroule sur une construction mentale qui s'est fait depuis 30 ans. Il faut rester modeste dans ça.

Donc, je pense que par rapport à ce type des problèmes, il faut une approche préventive et éducative bien avant.

### **Q. Pas de possibilités ou peu de possibilités ?**

R. Les possibilités qu'on a aujourd'hui sont chez des femmes qui se sentent prêtes, pour lesquelles il y a déjà une flamme, une motivation pour ça parce qu'elles ont compris que ce n'est pas dans leur formation ou activité initiale qu'il y aura un emploi. A partir de ça, on peut faire progresser les choses ; sinon, rien. Comment convaincre la coiffeuse à être maçon ?

### **Q. ...donc, il y a la nécessité d'une connexion avec le système éducatif.**

R. Absolument ! L'orientation continue, l'orientation tout au long la vie ... parce que l'orientation à 40 ans n'est pas comme à 3 ans parce que effectivement tout va jouer dans la construction de l'individu.

### **Q. Quelques idées...pour intervenir avant, dans l'éducation ?**

R. Sur la dimension « sensibilisation », il sera extrêmement intéressant de permettre (chez les élèves qui sont, par exemple, au 5ème ou au 4ème, qui ont 12-13 ans, parce qu'ils commencent à avoir une vision des stéréotypes plus précise) d'aller visiter l'entreprise, rencontrer des femmes qui conduisent des trains, ou qui font de la peinture, ou qui font des voitures (comment elles se sont intégrées et comment elles, comme femmes, se sont organisées), d'apporter un témoignage...

Et puis, essentiellement, parallèlement, des démarches de type « J'apprends à gérer ma carrière », donc faire connaître des outils comme le portfolio, le passeport de compétences etc. quand l'enfant est en 5<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup>.

On lui apprend à la fois à mieux connaître ses compétences, à mieux connaître son environnement social et professionnel.

Je pense que cette approche éducative est essentielle, on arrivera en un moment à faire que la coiffeuse soit maçon.

*Entretien avec Madame Sandrine Siard – Consultante « CIBC Bourgogne Sud », menée par Alessandro Rizzo le 24 avril 2008, auprès du « CIBC Bourgogne Sud » (Chalon-Sur-Saône).*

**Q. Qui sont les femmes et les hommes qui font le parcours d'orientation dans votre structure? Quels sont la formation et l'expérience des orienteurs qui travaillent avec les adultes dans votre structure ?**

R. La plupart des professionnels qui exercent au CIBC ont un profil de psychologue, majoritairement psychologue du travail.

Les conseillers ont un parcours de formation en psychologie du travail ou en ingénierie de la formation. Il y a aussi un autre collègue qui a un parcours en accompagnement, un master de l'accompagnement, et il y a aussi d'autres personnes qui ont d'autres parcours dans la vie professionnelle et qui se sont décidées à un moment donné à s'orienter dans la formation, le conseil, l'accompagnement.

**Q. Donc, y a-t-il des titres spécifiques pour faire la profession, exercer la profession de conseiller ici ?**

R. Il n'y a pas de titre spécifique de « conseiller d'orientation ». Au CIBC, nous nous appelons « consultants »; on a choisi cet intitulé parce que c'est très large, mais cela ne veut pas dire grand-chose !

Nous sommes majoritairement des femmes, plus de femmes que d'hommes. Peut-être, justement, ici il y a des stéréotypes aussi ! Les secteurs Social, Ressources Humaines sont largement représentés par des femmes !

**Q. Qu'en pensez-vous, pourquoi y a-t-il plus de femmes que d'hommes ?**

R. Il y a probablement un conditionnement et une culture qui poussent parce qu'on associe à la femme des qualités d'empathie, d'écoute qui ne sont pas forcément chez toutes les femmes, mais c'est un stéréotype qui est véhiculé et par lequel on est influencé.

**Q. Qu'est-ce qui se passe dans les parcours d'orientation des femmes et des hommes ? Quelles sont les différences principales, s'il y en a ?**

R. Ce n'est pas une question facile. Au travers de mon expérience, je constate tout de même que beaucoup de femmes se sont orientées ou ont été orientées vers la couture, le secrétariat, la vente, alors que les hommes se sont dirigés ou ont été dirigés vers des métiers dits techniques : électricité, informatique...Après, peut intervenir la question de la maternité, c'est un élément qui va forcément influencer la vie professionnelle, parce qu'il va la modifier. Et c'est vrai que les hommes se posent beaucoup moins la question, même si je rencontre de plus en plus d'hommes qui ont envie d'être plus présents dans l'éducation de leurs enfants. Donc aujourd'hui on voit les choses différemment : des hommes ont envie de donner plus de temps à leur vie familiale que professionnelle, c'est un changement.

Les personnes, qui s'adressent à nous se situent sur deux versants : Il y a celles qui ont déjà un projet professionnel et veulent voir si c'est réalisable au regard de la personnalité, du marché de l'emploi, de leurs aptitudes, et celles qui attendent de nous des idées à explorer, des pistes professionnelles pour déterminer des projets. Dans les deux cas, on cherche aussi un regard sur la personnalité, sur le marché de l'emploi, sur leurs aptitudes, leurs capacités.

Pour favoriser leurs choix, notre objectif est de mettre à leur disposition des outils qui puissent aider à prendre une décision.



Donc, ils arrivent à faire leur choix après avoir réfléchi sur quelle est leur motivation, quels sont leurs intérêts, quels sont les métiers pour lesquels on a besoin de main d'œuvre etc. C'est une phase de réflexion sur soi, sur ses acquis, ses intérêts, ses motivations, ses aptitudes, mais aussi une phase de recherche, de recherche documentaire, d'enquêtes professionnelles, pour voir concrètement quelles sont leurs possibilités.

Donc, le choix se fait à l'issue des tests, à l'issue des recherches documentaires, d'enquêtes auprès des professionnels et nous, on les accompagne dans la réflexion.

Mais il faut préciser que ce ne sera pas un choix forcément définitif. Et puis, aujourd'hui dans le monde du travail, et aussi avec la flexibilité, on n'est pas forcément contraint dans le même métier pendant toute la vie.

**Q. Il y a des éléments intéressants. En tout cas, en ce qui concerne les parcours d'orientation réalisés dans votre structure, quelle influence a la vie privée sur le travail et sur les choix professionnels/formatifs des femmes et des hommes ?**

R. Au-delà de la maternité, c'est l'éducation des enfants qui va largement influencer les femmes et c'est pour cela qu'on retrouve pas mal de femmes en congé parental, ce qui leur permet d'être proches de leurs enfants, mais les éloigne de l'emploi, c'est forcément évident. En tous les cas, c'est vrai que beaucoup de femmes qui sont en congé parental s'adressent à nous pour anticiper un peu la reprise, pour s'interroger sur ce qu'elles peuvent faire ensuite. Donc, elles viennent nous voir pour qu'on puisse les aider.

Et bon, c'est vrai que les enfants sont une partie très importante de la vie des femmes, et malheureusement cela génère plusieurs choses : soit la précarité, soit une rupture dans l'évolution professionnelle dans l'entreprise.

Les hommes n'ont pas ce même rapport, même si cela a changé un peu : il y a des pères qui aimeraient bien prendre des congés parentaux et qui s'impliquent plus dans la vie familiale parce qu'ils se rendent compte que leurs pères, par exemple, ont perdu beaucoup !

L'évolution est lente...et ce qu'il faut aussi préciser par rapport à cette évolution c'est que les femmes d'ailleurs n'ont pas toujours un regard positif pour les hommes qui, par exemple, vont chercher leur enfant à l'école.

Il y a encore justement pas mal de femmes qui ont des stéréotypes masculins et qui estiment que c'est leur rôle en tant que femmes, en tant que mères, d'aller chercher les enfants.

Au-delà de ça, c'est vrai qu'il peut y avoir des problématiques professionnelles importantes... Au niveau familial, maladie des enfants, maladie personnelle... vont influencer forcément les choix

**Q. Pour résumer...le choix de la femme, par rapport à la vie privée, est très chargé; ça est lié au stéréotype qui veut la femme comme responsable principale du soin familial.**

**Croyez-vous qu'il y ait, de nos jours, des parcours professionnels et formatifs réellement difficiles à accéder et/ou à parcourir, pour les femmes en tant que femmes, ou pour les hommes en tant que hommes ?**

**Croyez-vous que les difficultés plus grandes soient liées à l'accès ou à la possibilité de parcourir certains parcours ?**

R. Oui, je pense qu'effectivement des stéréotypes existent. Il y a des parcours pour accéder à certains métiers qui sont réservés plus aux hommes ou plus aux femmes. Et puis les enseignants ont la première influence et c'est très important...et les stéréotypes sont très forts, j'imagine.

Donc, les enseignants, en premier vont influencer les choix et c'est vrai que souvent on reste dans : « Les femmes : le social, la santé », et « Les hommes : l'informatique, le bâtiment ».

Effectivement, cela va agir sur les jeunes, sur les plus jeunes, et, ensuite, en rencontrant des consultants dans les bilans, que ce soit des conseillers d'orientation, des conseillers ANPE, on a tous des stéréotypes plus ou moins forts.

Après, effectivement, le problème c'est que tout le monde n'est pas conscient de cela.

Pour donner un exemple : c'est vrai qu'aujourd'hui on voit de plus en plus des femmes qui s'intègrent dans le métier du conducteur routier - conducteurs de bus, conductrices de bus.

Alors, j'imagine qu'effectivement au départ leur intégration dans ce métier là a dû surprendre.

Aujourd'hui, j'ai l'impression que c'est quelque chose qui a été acceptée : les femmes qui viennent en bilan, et qui souhaitent s'orienter vers ces métiers, n'ont pas une pression particulière, donc c'est réellement une évolution.

### **Q. Donc, la possibilité d'une rupture avec les stéréotypes...**

R. Oui, je pense que cette rupture là est possible, et je pense aussi que c'est une question d'affirmation de soi. Elle est possible si on a quand même de la confiance en soi, si on sait se défendre, parce que c'est vrai que ce choix va forcément entraîner des remarques peut-être de la famille, des amis, peut-être même de la profession elle-même ! Il faut s'attendre à ça, être prêts à ça, donc ça veut dire une bonne stabilité mentale pour accepter la critique.

Un autre exemple, pour prendre le côté des hommes... des hommes qui sont des sages-femmes, c'est très rare, on n'a même pas de termes pour le dire, on a gardé le mot « sages-femmes ». C'est être prêts à réaliser une formation entourés de femmes, parce que souvent c'est un homme seul !

Donc, je pense qu'effectivement il faut quand même avoir une personnalité un peu forte, ou du moins ne pas attacher trop d'importance au regard de l'autre, surtout si le regard est négatif.

### **Q. Et donc, quel est le rôle du conseiller d'orientation par rapport aux questions des choix non conventionnels ? Avez-vous une expérience personnelle à propos des choix conventionnels/non conventionnels ?**

R. Que ce soit un public jeune, c'est-à-dire 18-25 ans, ou un public adulte, ce sont souvent des femmes qui souhaitent s'orienter dans la petite enfance parce qu'elles disent avoir l'aptitude à travailler dans la petite enfance, ce qui n'est pas forcément vrai dans tous les cas !

Mais c'est difficile de leur faire entendre d'autres choses, car c'est un choix tout à fait conventionnel. Un autre choix conventionnel des femmes c'est dans le secrétariat, le secteur administratif ; on a beaucoup de femmes qui vont dans le secrétariat et ces postes sont encore majoritairement représentés par des femmes.

Le rôle du consultant c'est de leur faire prendre conscience de ça, mais ce n'est pas toujours évident parce que tout le monde n'a pas forcément la capacité intellectuelle à comprendre, à entendre cela, et parce qu'elles n'ont pas forcément le sentiment d'être influencées, elles pensent que c'est leur choix personnel ! Elles n'imaginent pas que leur choix personnel a été influencé par un ensemble d'éléments, de la société et - plus restreint - de la famille, des amis, et après - plus large - de l'éducation familiale et nationale, du système éducatif.

Donc, elles n'ont pas conscience de toute cette influence sur le choix personnel.

En plus, ces sont des secteurs qui malheureusement sont bouchés, donc il y a aussi la nécessité de leur faire prendre conscience que ça risque d'être difficile.

Pour les hommes, je n'ai pas le sentiment qu'il y ait des choix plus conventionnels que ça ; pour les femmes, ça vient tout de suite à l'esprit, mais il faut dire aussi qu'on a majoritairement un public féminin ; mais pour les hommes c'est moins flagrant parce qu'aujourd'hui le BTP, qui est plutôt associé aux hommes, n'intéresse plus beaucoup les hommes : ce sont les métiers physiques qui attirent peu.

Donc, par contre, c'est vrai que je reçois de temps en temps des hommes qui sont attirés par des métiers qui sont moins conventionnellement masculin comme les métiers de la santé, d'infirmier par exemple. Pas mal d'hommes choisissent les métiers de la santé, même si ça reste majoritairement féminin ; de plus en plus d'hommes se trouvent dans le domaine de la santé, dans le métier aussi d'assistant social, mais en tous cas, il y a beaucoup de femmes assistantes sociales.

**Q. Donc, il y a des changements...**

R. Oui mais c'est très léger, c'est très léger. C'est difficile à exprimer, mais on sent le poids de l'éducation nationale parce que les professeurs ont quand même une influence très très forte dont, je pense, ils ne mesurent pas tous l'amplitude.

Donc, on rencontre beaucoup de jeunes qui n'ont pas choisi leur orientation, on leur a imposé, on leur a dit : « Voilà, vous n'êtes pas assez intelligents, vous n'êtes pas ... pour faire ce métier-là, donc vous allez faire ça ».

Donc, il y a quand même un travail à faire, je pense, à la base, au niveau de l'éducation nationale ; c'est vrai que, en tous cas, en France les conseillers d'orientation ont une charge de travail énorme et très importante !

**Q. Il est aussi plus important avec les adultes, parce que je pense que la question des stéréotypes, des modèles, des schématisations est plus forte à l'âge plus adulte...**

R. Oui, parce que ça a été renforcé ; et ce qui renforce cet aspect-là c'est le fait de rencontrer des interlocuteurs professionnels qui ont des stéréotypes et qui les diffusent en permanence.

**Q. Donc, des possibilités dans un parcours d'orientation avec un adulte...de faire des changements réels, à propos de ces types de questions ?**

R. C'est difficile. Je pense que c'est très difficile, parce qu'il y a un tel ancrage des stéréotypes. On peut, peut-être, faire prendre conscience à un degré. Effectivement, la personne s'engage peut-être parce qu'elle a peur d'aller finalement dans ce qui lui ressemble le plus parce que c'est un métier plutôt masculin ou féminin, mais après, même si ces peurs vont rester importantes, elle va, peut-être, effectivement, s'orienter plus vers un métier conventionnel.

Mais moi aussi, je suis dans un métier conventionnel, finalement ! Donc, je ne suis pas dans la meilleure position pour en parler. Ce qui serait intéressant c'est de discuter avec quelqu'un qui a choisi un métier qui est plutôt classé comme « masculin » car elle pourrait vous montrer à quelles résistances elle s'est confrontée.

**Q. Croyez-vous que résoudre ces questions (distorsions dans les choix des adultes liés aux stéréotypes de genre) puisse contribuer à la réalisation générale de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes ? De quelle façon ?**

R. Je pense qu'on ne parle pas assez de ces questions. On en parle de plus en plus, c'est sur, puisqu'on parle d'égalité des chances, de parité ; ce sont des termes à la mode, « parité, égalité des chances ». Au niveau des enseignements, je crois qu'il serait important d'y avoir un cours qui soit consacré à ça parce que beaucoup d'enseignants ne sont pas conscients de leurs stéréotypes ; donc, le fait de les sensibiliser à ça, de les faire réfléchir pourrait modifier un peu leur attitude.

Voilà, ça est un élément ; mais c'est vrai aussi qu'aujourd'hui, quand on voit dans les reportages p. ex. des femmes pilotes, bon, c'est extraordinaire ! Donc, c'est vrai que les mentalités sont en train de changer même si c'est très très long, mais il reste encore beaucoup de résistances parce que peut-être le fait d'être dans un rôle bien particulier était confortable pour les uns et pour les autres.

Oui, je pense que le fait d'être dans un rôle pendant de nombreuses années a apporté du confort pour les hommes et pour les femmes. Aujourd'hui, il y a un éclatement des rôles, donc il y a plus de risques : d'un coup les repères éclatent et ça peut être effrayant pour certains ; pour d'autres, au contraire, c'est une découverte, c'est quelque chose d'enthousiasmant.

**Q. Comment s'insère la question de la distorsion liée aux stéréotypes de genre dans l'orientation dans le débat général sur l'égalité d'opportunités ?**

**Pensez-vous que la ségrégation professionnelle (des femmes et, par contre, des hommes) soit un problème prioritaire à résoudre ?**

R. En partie, résoudre ces questions pourrait permettre de contribuer à la réalisation générale de l'égalité des chances entre hommes et femmes.

En partie...

Mais c'est vrai que ces questions-là sont liées à l'éducation nationale et avant à l'éducation privée, à la famille ! Et là encore, c'est vrai que, justement, c'est plus difficile. Et les publicitaires sont très forts... Pour Noël, quand on regarde les publicités pour les enfants, on a toujours les poupées pour les filles et les armes pour les garçons !

Donc, ça reste et là je ne sais pas ce qu'on pourrait faire pour améliorer.

**Q. Comment estimez-vous le débat sur les questions de genre en France ? Croyez-vous que la sensibilité pour les questions de genre dans l'orientations soit changée avec le temps ?**

R. Je suis encore jeune, quelqu'un plus de plus âgé pourrait mieux le constater, mais malgré mon jeune âge, je pense qu'effectivement il y a eu du progrès ; le débat sur la question de genre en France a quand même évolué, puisqu'aujourd'hui, en tous les cas, si on prend la politique : il y a eu...voilà...des lois pour l'égalité des chances... les femmes sont aujourd'hui plus visibles au gouvernement par exemple.

Après je ne sais pas si les entreprises suivent cet exemple, mais j'ai l'impression qu'il y a eu du progrès même si le problème, aujourd'hui, peut-être c'est que certaines entreprises se sentent « obligées de », recruter des femmes, mais reconnaissent-elles pleinement leurs compétences, au même titre que les hommes, au niveau de la rémunération ?

**Q. S'agit-il d'un débat qui est proche des questions réelles de la vie quotidienne et professionnelle des femmes et hommes ?**

R. Oui, je pense qu'il y a quand même un écart, parce que les personnes, au quotidien, ne se posent pas forcément la question « hommes/femmes », dans le travail avant tout. Après, effectivement, s'ils se confrontent à des difficultés dans leur emploi, là alors elles vont s'intéresser, peut-être, à la question du genre. Ça veut dire que si une femme s'oriente vers le métier de mécanicien, et qu'elle rencontre des résistances de la part des garagistes locaux, elle va s'interroger : « Est-ce que c'est parce que je suis une femme que j'ai des difficultés à trouver un stage ? »

Mais c'est la même chose pour les hommes dans les secteurs du féminin.

**Q. Donc, des questions relevantes pour la vie personnelle...**

R. Oui ! C'est vrai qu'il y a des manifestations qui sont organisées régulièrement par des professionnels, notamment par l'ANPE, qui organise avec d'autres partenaires des colloques par des ateliers pour justement évoquer les métiers du masculin au féminin.

On a des politiques qui ont défendu, au niveau des partenaires, dans le champ de la formation, du conseil, l'accompagnement ; ce sont des sujets qui sont discutés et présentés notamment aux jeunes et aux demandeurs d'emploi ; peut-être parce qu'il y a aussi des associations qui luttent pour l'égalité des chances.

**Q. Donc, vous pensez que l'information et la sensibilisation soient utiles...**

R. Oui, je constate que ça a un effet. Même si c'est vrai que c'est long et il y faut du temps, j'ai le sentiment que des choses sont faites. Après, si les gens y vont, c'est une autre question ! Je sais que des entreprises, des organismes de formation... ont fait des colloques là-dessus, mais je ne sais pas si derrière il y a du public.

**Q. ...il est difficile de changer des rôles féminins et masculins, mais aussi l'information peut contribuer à faire connaître, à sensibiliser, au moins.**

R. Effectivement, je pense qu'aujourd'hui l'objectif de la communication est de sensibiliser pour faire prendre conscience ! Aujourd'hui, les hommes osent marquer leur tendresse, leur attachement à la famille, aspirent à être plus présents dans tous les cas.

Donc, je pense que de plus en plus, même si vous disiez qu'en Italie le congé parental existe mais peu le prennent, ça va évoluer et qu'il y aura de plus en plus d'hommes qui s'affirmeront dans ce rôle qui, habituellement, était réservé aux femmes et je pense aussi qu'il y aura des femmes qui y diront davantage : « Voilà, c'est vrai que la maternité m'intéresse, mais je n'ai pas le temps d'éduquer mes enfants », donc ont plaisir de laisser leurs maris, leurs partenaires s'occuper des enfants.

Donc, je pense qu'à l'avenir les hommes vont davantage réfléchir à leur implication dans la famille. J'ai rencontré beaucoup de seniors, en bilan, qui font le constat très amer et le regret d'avoir passé un temps fou à leur travail et pas avec leurs enfants et qui aujourd'hui en profitent avec leurs petits enfants.

Donc, je pense que les nouvelles générations ont nourri une autre chose : le travail certes, mais ce n'est plus la valeur principale !

Les hommes sont de plus en plus présents dans la sphère familiale et peut-être que les femmes, au contraire, auront envie d'être plus sur le devant de la scène. Des changements sont possibles et effectivement aussi dans le choix professionnel, le cadre est de plus en plus « explosé ». On voit, effectivement, de plus en plus des jeunes, des femmes ou des hommes, dans des secteurs qui ne leur étaient pas réservés autrefois.

Même si, au départ, c'est une minorité, je pense que d'année en année ça va augmenter.

**Q. J'ai bien compris. Les changements plus grands semblent être pour les hommes ?**

R. Oui, mais c'est encore difficile que les femmes laissent leur place aux hommes. On constate aussi (c'est mon impression) que comme la gestion de la famille a été réservée traditionnellement aux femmes, certaines ont encore du mal à lâcher, même dans les jeunes générations, parce qu'elles donnent l'impression que dans ce secteur-là, elles vont pouvoir s'épanouir.

Donc, d'un coup elles se mettent en retrait par rapport à la vie active alors qu'elles pourraient, finalement, peut-être, davantage s'épanouir dans le travail.

**Q. Comment devrait être un parcours d'orientation des adultes attentif au genre des personnes ?**

R. Je pense à la présentation des métiers, soit pour les hommes, soit pour les femmes, par exemple, dans les magazines d'orientation ...

Donc, que ce soit dans ces outils de communication écrits, ou même dans les reportages qui sont faits sur les métiers, je pense que si on n'accorde pas autant d'importance à mettre à coté d'une voiture un homme et à coté d'un bébé une femme, et bien déjà là on aurait une avancée parce que là aussi on participe à l'ancrage des stéréotypes et ça c'est ce qu'on voit plus souvent quand on regarde, par exemple, la publicité : quand l'armée recrutait, on voyait une femme pilote, entourée d'hommes, c'est vrai !, mais c'est intéressant, parce que les jeunes filles qui sont en pleine réflexion sur leur orientation, elle se disent : « Ah, bien, ça peut être un modèle d'identification ».

Donc, je pense que toutes ces revues d'orientation ou fiches d'orientation, avec des photos un peu différentes, plus variées, pourraient influencer.

A travers les films, on voit des différences extraordinaires, l'évolution « homme/femme » a énormément changé. Ça participe aussi. Si l'on prend des films américains des années 50, la femme était dans un rôle et aujourd'hui c'est totalement différent !

Donc, là encore ça véhicule la culture, que ce soit les romans, un film, un livre...la société. Donc, on voit à travers les films l'évolution de l'homme et de la femme, des rôles.

**Q. La possibilité d'une petite influence dans le cadre des images culturelles ?**

R. Oui, moi, je pense qu'ils ont une influence : c'est vrai que si l'on voit régulièrement des danseurs hommes, plus d'hommes que de femmes, ou si l'on voit autant de femmes et d'hommes dans des secteurs typiquement de femmes et d'hommes, on ne pose plus la question si un métier est féminin ou masculin, la question ne se pose plus. Mais tous participe à cet ancrage, les médias, les objets culturels.

*Intervista con Cristina Corradi, Nicola Dho e Michela Figoli, consiglieri di Bilancio delle competenze e operatori di orientamento presso il JobCentre di Genova, condotta da Alessandro Rizzo il 17 giugno 2008 presso la sede del Job Centre (Genova).*

M.F. Michela Figoli  
C.C. Cristina Corradi  
N.D. Nicola Dho

**D. Chi sono le donne e gli uomini che fanno il percorso di orientamento presso la vostra struttura ? Ci sono persone straniere? Ci sono differenze significative tra le scelte degli italiani e degli stranieri?**

M.F. In primo luogo è possibile individuare una tipologia rispetto alla tipologia di servizi: se penso ai percorsi di bilancio delle competenze, la prevalenza è di giovani in età matura, adulti, ossia oltre i 30 anni, prevalentemente in possesso di un diploma, con l'esigenza di fare il punto della situazione personale e professionale e di ricercare un lavoro.

Se considero i miei clienti, circa il 60% di questi sono donne.

N.D. Io ho individuato due categorie: neodiplomati o neolaureati, in cerca di una prima occupazione, oppure – sempre rimanendo in tema di bilancio delle competenze – tanti operai e impiegati, scontenti del loro lavoro, che vogliono cambiare. Sono più o meno queste le tipologie di persone e, soprattutto tra i più giovani, le donne sono in prevalenza.

Rispetto alla mia esperienza come consigliere di bilancio delle competenze, posso dire di aver incontrato pochi stranieri, anche se, poiché si tratta di un'esperienza che risale a qualche tempo fa, circa due anni, la situazione attuale rispetto alla presenza di persone straniere potrebbe essere cambiata.

Ne ho incontrate di più nei Centri per l'Impiego, ma anche lì difficilmente nei percorsi approfonditi di consulenza: le troviamo di più ai servizi di sportello.

M.F. Forse questo è dettato dai loro specifici bisogni, che in generale sono di urgenza: primaria, economica, relativa all'alloggio, e così via. Quindi è più facile incontrarli in Città dei Mestieri, all'interno dell'attività di consulenza orientativa, di informazione orientativa. Per un percorso così strutturato, difficile, impegnativo come il bilancio delle competenze, magari non hanno nemmeno il tempo.

C.C. Un'esperienza di bilancio delle competenze con persone straniere era stata realizzata con i bilanci del progetto "Extracompetenze", seguito dal JobCentre ma non direttamente realizzato da noi: in quel caso il livello socio-culturale delle persone coinvolte era medio-alto, dunque è stato possibile lavorare in modo diverso rispetto a quanto accade con le persone straniere, che in genere sono nella situazione di cui ha parlato Michela: l'utenza straniera che arriva in Città dei Mestieri è un'utenza che ha delle urgenze, e che è alla ricerca di lavoro di livello prevalentemente basso, ad esempio il tipico caso della donna che vuol fare la badante o la babysitter.

Spesso, inoltre, non c'è una buona conoscenza dell'italiano. Sembra banale però, purtroppo, alcune persone anche con un certo grado di "strumenti", non accedono a certi ruoli perché non ancora disponibili ad acquisire una certa padronanza della lingua italiana.

Gli uomini si concentrano prevalentemente su lavori manuali e di fatica, quindi su livelli che non trovano molta risposta nel tipo di servizi che offriamo.

Penso alle offerte che arrivano a noi dalle società di somministrazione: non arrivano per imprese edili, non arrivano per imprese edili, non trattano alcuni settori e quindi alcune persone non trovano risposta presso di noi. Anche questo è un dato importante.

**D. Com'è distribuito il vostro impegno tra Città dei Mestieri e Job Centre?**

**C.C.** Diciamo che, ad oggi, Città dei Mestieri è il luogo operativo: per intenderci, le persone arrivano in Città dei Mestieri, non al Job Centre.

**N.D.** La Città dei Mestieri rappresenta più uno sportello di prima informazione, accoglienza e orientamento. Presso il Job Centre si realizzano i percorsi di bilancio delle competenze, percorsi di dieci-quindici-venti ore. Attualmente non li realizziamo, li abbiamo fatti in passato: abbiamo pensato prevalentemente a questa esperienza, nel rispondere al questionario che ci hai proposto.

**M.F.** Abbiamo pensato al bilancio delle competenze come un percorso più strutturato e di accompagnamento.

**D. Si tratta, infatti, di valorizzare anche le altre vostre esperienze come operatori, che hanno preceduto il vostro impegno in questa struttura.**

**M.F.** Effettivamente, rispetto a quanto diceva Cristina, mentre in Città dei Mestieri mi capita di incontrare persone straniere – alle quali si offre informazione, orientamento, diciamo supporto all'auto-candidatura per la ricerca di lavoro, perché si tratta di persone che fondamentalmente cercano lavoro, nel senso che abbiamo detto prima – non ne ho mai incontrate in percorsi di bilancio delle competenze.

**N.D.** Riflettevo su una cosa relativa alla domanda sulle eventuali differenze tra italiani e stranieri: per certi versi, mi sento di dire che [questi ultimi] in molti casi non sembrano bisognosi di orientamento, sanno dove trovare; uno dei problemi, invece, è che non sono facilmente raggiungibili.

Avevamo alcuni colleghi stranieri, mediatori culturali, che riuscivano nel raggiungerli. Certamente tutto sarebbe più efficace in una relazione lunga, che difficilmente si attiva.

Il fatto che abbiamo più donne nell'utenza è normale: da un lato, sono più disoccupate, più escluse dal mercato del lavoro, dall'altro si fanno aiutare più facilmente.

Mentre gli uomini è più difficile che ti vengano a chiedere aiuto.

**D. Quali sono la formazione e l'esperienza vostra e degli orientatori che lavorano con gli adulti presso la vostra struttura?**

**N.D.** La Regione ha fatto due corsi per orientatori, uno – quando eravamo “piccoli” – negli anni Ottanta, e uno nel '96-'97, al quale abbiamo partecipato tutti e tre, abbastanza lungo, 320 ore in due anni. Abbiamo fatto, poi, tutta la formazione specifica sul bilancio delle competenze, con il CIBC di Strasburgo. Anche questa occasione è stata estesa a parecchi operatori.

**M.F.** Non solo agli operatori del Job Centre ma anche a tutti gli sportelli territoriali di informazione e orientamento che collaboravano attivamente con noi.

Anche perché in una primissima fase, loro erano anche le strutture “inviati”, le strutture che ci potevano mandare clienti per il bilancio delle competenze.

La rete territoriale ha avuto questo tipo di formazione comune.

**N.D.** Sì, è stato un intervento di sistema. Abbiamo fatto anche moltissima formazione con l'università.



Inoltre alcuni di noi hanno fatto dei corsi di indirizzo psicologico. Comunque, quello attuale è invece un momento di una certa sofferenza, diciamo, della formazione degli operatori: la Regione ha fatto un grande investimento fino a qualche anno fa. Ora invece è un problema.

**M.F.** Sì. Noi abbiamo avuto anche un grande privilegio: essendo nati con un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo abbiamo dedicato molto tempo alla nostra formazione, quindi percorsi interni, strutturati, come quello che citava Nicola, sul bilancio delle competenze, con tutta una fase di sperimentazione del percorso di bilancio.

**D. I corsi prevedevano dei moduli legati alle questioni legate alle problematiche di genere?**

**N.D.** Forse quello regionale. Comunque, quando abbiamo iniziato a fare orientamento, avevamo un po' di anni di esperienza di lavoro.

Le provenienze rispetto ai titoli di studio si collocano nell'area delle scienze umanistiche e sociali: scienze politiche, giurisprudenza, psicologia del lavoro, lettere.

**D. Che cosa accade nei percorsi di orientamento di donne e uomini? Quali sono le principali differenze, se ci sono?**

**C.C.** A me viene in mente una cosa, sostanziale: le donne sono sempre molto più disponibili a condividere e parlare del proprio personale, quindi della propria famiglia, dei propri vincoli, delle proprie difficoltà legate alla sfera personale, rispetto ad un adulto uomo che in qualche modo questi temi li affronta, magari li condivide, ma per certi versi ha un approccio più limitato.

**N.D.** Più orientato all'informazione.

**C.C.** Sì, più che a relazionare, esatto. Questo è ciò che riscontro più frequentemente.

**N.D.** E comunque, sono più rari, gli uomini, sono più rari.

**M.F.** Però tutti hanno mostrato quella che chiamerei "attivazione".

**C.C.** Sono molto più disponibili.

**N.D.** Sono più operativi!

**M.F.** Rispetto ai mandati, si attivano molto di più.

**C.C.** Confermo la loro minore disponibilità ad entrare nella sfera personale e, quindi, la tendenza a fermarsi e limitarsi all'informazione necessaria. Però sono molto più pronti al piano di azione, sono già molto più motivati e orientati all'azione. Se guardo ai miei bilanci di competenze, con gli uomini è molto più il tempo dedicato alla fase "agire", quindi al piano dell'azione, piuttosto che alla fase di elaborazione del progetto stesso.

**M.F.** Certamente, l'azione è una fase importantissima del bilancio delle competenze...

**N.D.** ...ma è evidente una certa differenza tra le donne e gli uomini.

**C.C.** Insomma, la caratteristica che sostanzialmente caratterizza gli uomini è il fatto di essere molto "pronti".

Rispetto alla mia esperienza, posso dire che molti di loro, infatti, hanno poi effettivamente cambiato lavoro: in parte, avevano già iniziato ad agire il progetto durante lo stesso percorso di bilancio.

Erano però meno propensi, ad esempio, a compilare gli strumenti: se io davo loro uno strumento da compilare, mi tornava in bianco nove volte su dieci. Poi gli argomenti venivano trattati comunque, ma nell'uso dello strumento operativo che noi utilizziamo nei percorsi di bilancio emergeva la differenza sostanziale con le donne, che me lo riportavano compilato, anzi, con allegati e quant'altro! Ciò perché potesse, in qualche modo, dire di tutto e di più, molto completo, esaustivo, preciso.

Nel caso degli uomini, come ho detto, lo strumento tornava bello bianco: poi, in qualche modo, le cose venivano fuori, gli interrogativi trovavano una risposta, trovavano uno strumento che non fosse stato necessariamente quello strutturato, lo strumento operativo utilizzato.

**N.D.** Le donne sono più disciplinate.

**D. Può trattarsi forse di una loro migliore disposizione, nel senso di una migliore abitudine culturale alla riflessione?**

**C'è qualche altro elemento legato a questa differenza, o si tratta di un'abitudine a riflettere o a porsi con maggior frequenza e con maggior profondità interrogativi rispetto al legame tra il lavoro e la vita privata?**

**E' questo il piano principale oppure, magari, nella vostra esperienza avete riscontrato qualche altro tipo di connessione?**

**C.C.** Non ci ho mai riflettuto.

**N.D.** Secondo me è un fatto educativo.

**C.C.** L'abitudine, sì. Però penso al caso di alcuni uomini che erano, per esempio, abituati a fare report, dunque a lavorare con la scrittura, la sintesi, le tracce strutturate. Dunque forse non si tratta di qualcosa legato all'abitudine, anche se i report che questi uomini facevano non avevano certamente come contenuto il raccontarsi, il parlare di sé!

**D. Diciamo, una maggiore esperienza – con un gioco di parole – a parlare della propria esperienza, a riflettere sul proprio percorso?**

**Quindi principalmente, si tratta di una diversa predisposizione culturale?**

**N.D.** Certo, maturata nell'educazione.

**D. Possiamo tornare più avanti su questo aspetto.**

**N.D.** È molto interessante la domanda su “come scelgono” le donne e gli uomini, mi ha fatto riflettere ma non sono riuscito a dare la risposta. O meglio, la risposta che mi sono dato e che non c'è una differenza tra uomini e donne (ripensando alle mie esperienze), ma che ognuno è una storia a sé.

Ci sono moltissime persone che, per esempio, fanno difficoltà a scegliere, ma mi sembrano equamente distribuiti tra donne e uomini.

Non mi sentirei di dire che c'è una differenza.

Mentre c'è una differenza sul “parlare”, le donne lo fanno con più facilità.

**D. Si tratta di differenze legate all'elaborazione della scelta piuttosto che alle fasi finali della stessa? Il “come scelgono” è legato anche a questo tipo di aspetti, il processo con cui si arriva a scegliere, a fare una scelta più o meno definitiva, a creare un progetto.**

**C.C.** L'unica cosa che sento di aggiungere, sempre pensando alle esperienze di bilancio delle competenze, è che la donna più dell'uomo cerca nel lavoro una soddisfazione personale. Le donne si vogliono rappresentare e identificare maggiormente nel ruolo che vanno ad agire. Una cosa che non è così frequente nell'uomo, che vede il lavoro in maniera più strumentale.

Pensando a dei casi che ho conosciuto, si può dire che ci sia una scala di valori diversa: “voglio guadagnare di più”, “voglio avere più tempo libero”, sono cose tipiche degli uomini.

Nella donne c'è una maggiore ricerca di identificazione con il lavoro.

**D. Questo è uno spunto interessante, anche rispetto al modo con cui uomini e donne si rapportano al lavoro. Anche nei vostri casi si può dire questo?**

**M.F.** Sì! Se penso ai miei casi di bilanci di competenze, con uomini e donne, osservo che quando vado a indagare, ad esempio, anche la parte delle attività del tempo libero, e quindi capacità e competenze maturate nelle attività del tempo libero, trovo più ricchezza negli uomini che non nelle donne – forse perché nei primi c'è anche più disponibilità di tempo.

Magari, in qualche modo, l'uomo riesce a raggiungere un equilibrio tra la sfera professionale e la sfera più personale, perché comunque ha la possibilità di dedicarsi ad attività del tempo libero che in qualche modo lo gratificano, rispetto ad una donna che invece vede ridursi tali possibilità, là dove ci sono dei vincoli familiari, delle esigenze legate ad una diversa gestione del tempo, alla famiglia. L'uomo, in altre parole, ha la possibilità di una certa compensazione.

**N.D.** Non saprei. Rispetto alla domanda [diverse gestioni, diverse donne], non mi sembra che sia un fatto di estrazione sociale, bensì più di cultura del lavoro e della famiglia.

Effettivamente ci sono delle differenze, a seconda se le persone, in particolare le donne, siano più o meno abituate a riconoscere il ruolo del capofamiglia uomo, alla distinzione del ruolo dell'uomo che fa il capofamiglia, e ha quindi il lavoro più importante, e della donna che fa un lavoro considerato secondario.

Tutto questo mi è capitato di trovarlo in tante donne e tanti uomini, proprio come stereotipo.

Tuttavia non sempre è presente, questo sistema di aspettative.

Allora forse può dipendere da questo la differenza di investimento sul lavoro, anche in termini di ricerca di soddisfazione e di espressione: una cosa è se il lavoro è percepito come fonte di reddito principale, che dunque ti deve permettere di mantenere la tua famiglia, altra cosa è se è considerato come un "in più" – anche se poi, magari, non è "in più", perché non è "in più" per nessuno.

**D. Questo è un aspetto più profondo, rispetto allo spunto iniziale della domanda che in parte abbiamo già indagato, e cioè: in quale modo poi la vita privata entra in gioco all'interno del percorso di orientamento della persona. Abbiamo già visto la valorizzazione delle risorse relative al tempo libero, soprattutto in un percorso come quello di bilancio, dove si hanno "sorprese" rispetto a competenze che non si pensava di poter chiamare come "competenze", come competenze apprese in determinati contesti e riutilizzabili in altri contesti, diversi.**

**Si parlava della necessità di conciliare, dove nella maggior parte dei casi sembra essere un problema soprattutto femminile.**

**C.C.** Ci sono dei casi in cui è assolutamente così! Anche se c'è una tendenza maggiore da parte dell'uomo nel contribuire alla gestione della famiglia, però sostanzialmente questo aspetto rimane, fortemente. E quindi vincola molto anche le scelte, necessariamente! Penso, ad esempio, al part-time, alle richieste di lavori che non si svolgano troppo nel weekend, perché i bambini sono a casa dalla scuola.

Parlo di Genova, c'è un incremento e un miglioramento nel settore del terziario, in particolare nel commercio e nella GDO. Proprio in questi ambiti molte donne trovano impiego, perché è comunque un lavoro che si presta di più alle esigenze familiari, soprattutto nel caso di certi ruoli, per fare degli esempi concreti come addetta di vendita, o alla cassa.

Quel che poi gioca a favore di questi ruoli sono le possibilità di avere contratti a part-time: c'è una combinazione vincente che fa preferire alla donna questi ruoli, questo settore, permettendo di conciliare le esigenze familiari.

**M.F.** Ci sono alcune persone che hanno fatto con me il percorso di bilancio delle competenze che mi aggiornano, anche via e-mail, rispetto agli sviluppi nel loro percorso: alcune donne in mobilità – tra gli ultimi bilanci che ho realizzato – cercano lavoro solo per il mattino, perché è il momento in cui i figli sono a scuola. Malgrado il benefit della mobilità, non trovano impiego – e parliamo di contabili finite! – rispetto al vincolo dell’orario.

Una di queste mi ha detto: “ Tutto sommato sto lavorando, in modo più o meno stabile, con delle agenzie per il lavoro, per cui mi organizzo: mi faccio relativamente il mazzo in certi periodi, e in altri periodi sono a casa, li dedico alla famiglia, o lavoro in casa per esempio realizzando consulenza per la compilazione dei mod. 730 per conto del CAF.” Un impegno, quest’ultimo, assolutamente conciliabile con gli impegni della famiglia.

In questo caso, si riesce a tamponare l’urgenza e comunque si ha grossa soddisfazione per avere a disposizione molto tempo libero previsto per il periodo a venire.

Altre donne sono nella stessa situazione, contabili finite, che sanno utilizzare SAP, per cui con delle buone competenze, molto richieste: dal lavoro temporaneo traggono il benefit relativo al fatto che, ogni volta, ad ogni impiego, slitta il loro periodo di mobilità. Apparentemente è un paradosso. Alla fine, galleggiano in questo modo. Tutto sommato, sono assolutamente figlie di questo mercato, della flessibilità.

**D.** Nella letteratura su queste tematiche, alcuni autori sostengono che l’esperienza storica delle donne sia più congruente con le richieste del mercato del lavoro flessibile. La domanda è fino a che punto sia corretto assecondare, o giocare su questa maggiore disponibilità ad accettare lavori anche meno sicuri.

Forse ciò attiene anche a quella visione del lavoro femminile come lavoro accessorio: si accettano questo tipo di impieghi perché, per dirla in breve, il lavoro è qualcosa “in più” rispetto a...

**N.D.** Sì, ci sono certi che sostengono che il lavoro sia “in più” per tutti.

**C.C.** Su questo non sono d’accordo. Pensando alle mie donne, no, non sono d’accordo. Penso che sia più pertinente rispetto ai vincoli che hanno. Trovano degli aggiustamenti, anche rispetto al contesto.

Credo che sia vero relativamente al contratto e alla condizione, ma che proprio venga scelto perché in qualche modo è accessorio, no!

Anche perché in una donna non vedo quasi mai sostenere più di tanto un lavoro che non la rappresenta, questa cosa l’ho riscontrata. Pensando all’utenza di Città dei Mestieri, tantissime persone rassegnano le dimissioni, dicendo: “Non ce l’ho più fatta! Facevo un lavoro che non mi piaceva”.

Quindi, questa cosa mi sento di confermarla, non c’è questa tendenza, almeno non così fortemente.

**D.** Probabilmente la partita si gioca su una migliore distribuzione di quella che è la responsabilità familiare? Per esempio, nel caso di *Retravailler Île-De-France*, la domanda relativa alla conciliazione di un determinato lavoro con gli impegni familiari viene posta sempre anche agli uomini, anche se sembra che l’uomo non si ponga quasi mai autonomamente questo tipo di domanda.

**N.D.** Questa è la mia esperienza! Nel senso che io induco una riflessione sull’influenza che ha la vita privata sul lavoro. Cerco sempre di portarla all’attenzione, nei percorsi di bilancio, sia con le donne che con gli uomini.

Con le donne, magari, viene più spontaneamente: vengono e ne parlano. Con gli uomini è più difficile.

Ma comunque è un aspetto generale, un punto molto importante, che ci sia un equilibrio tra la sfera privata e la sfera del lavoro.

È un lavoro necessario, perché spesso le persone vengono perché – dicono – vogliono cambiare lavoro, non esplicitando le loro esigenze personali.

Queste sono fondamentali, se non si tiene conto dei vincoli, dell'esigenza complessiva di vita che si ha, poi si va a scegliere un lavoro che, talvolta, non si capisce perché si faccia.

Poi si sente di non aver trovato il lavoro che si cercava, perché in realtà non è coerente con la propria idea di vita: ci sono impegni lavorativi che, ad esempio, chiedono dei sacrifici in questo senso, è importante saperlo.

Viene prima la vita personale della vita lavorativa.

E di queste cose non ne tengono conto mai abbastanza. Rispetto alla domanda relativa alla misura con cui nei discorsi vengono fuori questioni legate alla vita privata: magari nei discorsi non vengono neanche fuori, però, poi, quanto ne tengono conto? Mai abbastanza!

**M.F.** Mai abbastanza.

**N.D.** Mai abbastanza.

**M.F.** È da tenere presente che, però, su queste cose si riesce a ragionare solo in percorsi dedicati e strutturati come quello del bilancio.

**C.C.** Oppure anche nei gruppi di ricerca, di ricerca attiva. Percorsi che siano più lunghi di quelli che tipicamente facciamo con il colloquio info-orientativo in Città dei Mestieri.

**N.D.** Sì, comunque devi avere tempo, alcuni mesi.

**M.F.** Anche in una consulenza, dove magari hai comunque a disposizione tre colloqui individuali, è più difficile.

**D.** **C'è molto su cui riflettere, a questo proposito. Ritenete 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?**

**Ritenete che le difficoltà maggiori siano legate all'accesso o alla percorribilità di determinati percorsi?**

**C.C.** Secondo me, nella formazione, per esempio, questa difficoltà è abbattuta, almeno in parte. Intendo dire che una donna può sicuramente accedere a un percorso ingegneristico, piuttosto che un uomo a un percorso magistrale, letterario o pedagogico. Non credo che ci siano più stereotipi, vincoli.

**M.F.** Anche solo se si guardano i corsi di formazione professionale, ormai c'è una riserva di posti dedicati alle donne. Quindi, voglio dire, l'attenzione c'è.

**C.C.** Lo vediamo anche nei percorsi di alternanza di cui ci stiamo occupando, nel progetto ARIOS. Ci occupiamo anche delle classi quarte superiori: se penso ai miei tempi, i geometri, o certi istituti tecnici, c'erano una o due donne. Adesso c'è un po' più di equilibrio. Quindi credo che rispetto alla formazione questa cosa sia abbattuta.

Poi, in realtà, il problema arriva nell'accesso al lavoro.

**M.F.** Però sai, mi è capitato un fatto, nell'ultimo lavoro che ho fatto per ARIOS, col Duchessa di Galliera, un'istituto prevalentemente femminile, formano alle professioni relative alla sartoria, ad esempio costumista, eccetera.

Abbiamo lavorato sulla costruzione di un *business plan*, e ci sono state tre fanciulle che hanno fatto un lavoro meraviglioso, relativo all'apertura di un agriturismo, dunque una cosa molto centrata sulle attività agricole. C'era una ricchezza, una intraprendenza...!

Ciascun gruppo di lavoro elaborava un business plan e poi lo descriveva agli altri. C'era una tale vitalità nel racconto delle tre ragazze...!

Mi è venuto da chiedergli perché non avessero scelto il Marsano, l'istituto agrario!  
Sai che cosa mi hanno risposto? "Ci siamo vergognate! C'erano tutti uomini".  
Non hanno fatto la scuola di agraria e forse il deterrente è stato proprio questo.

**C.C.** Rispetto ai miei tempi...se io penso agli elettronici, erano tutti maschi, donne non ne vedevi.

Adesso invece vediamo – nell'ambito delle attività di ARIOS – quelle cinque o sei donne su 25 persone, la percentuale almeno un po' è aumentata.

**N.D.** Se penso al mio primo anno di ingegneria, nel 1984, c'erano quattro donne in tutta la facoltà, che avrà avuto duemila iscritti!

Adesso è normale, fare ingegneria per una donna è normale.

In effetti, tuttavia, questo vale forse per i livelli di studio più alti.

Se per esempio si prende in considerazione l'istituto tecnico, per esempio i periti meccanici, o l'agrario, questo non vale ancora.

Comunque, ci sono sempre meno queste difficoltà, che sono più legate, ad esempio, a contesti di lavoro come quelli delle miniere, delle fonderie, dell'edilizia.

I lavori di questi settori sono ancora lavori maschili – non del tutto nell'edilizia – perché sono legati alla forza fisica, e al disagio sociale.

**M.F.** Però, così come ce lo diciamo ora, i datori di lavoro non lo diranno mai.

Prendo ad esempio il porto, il nostro porto: le attività più operative sono al maschile...poi magari negli annunci di selezione dicono "addetto/addetta". Fanno queste cose!

**N.D.** Sì, certo! Ma io a una donna non lo auguro nemmeno di lavorare in miniera o in fonderia!

Anzi, mi augurerei che non ci lavorassero più neanche gli uomini, che diventi tutto automatizzato!

Però, lì si tratta di qualcosa di oggettivo, nel senso che sono lavori legati alla resistenza fisica, almeno mediamente. Poi se facciamo un confronto tra me e te, sei più resistente tu di me, però mediamente c'è una differenza fisica oggettiva. Per cui questo giustifica il fatto che ci siano dei lavori "maschili".

È vero, però, che i lavori che richiedono forza fisica ormai sono sempre meno.

Per quanto riguarda i percorsi di carriere, una cosa che mi colpisce è il gran numero di dirigenti donna negli enti pubblici – e non sono migliori di quelli maschi – mentre non ancora è così nel settore privato.

Comunque, fino a cinque-dieci anni fa, la situazione per le dirigenti donna, anche nella pubblica amministrazione, era davvero complessa.

In generale, è sempre meno ostacolato il percorso delle donne, anche se le difficoltà sicuramente rimangono.

**C.C.** Ci sono! Oggettive!

**M.F.** Tempo fa guardavo le graduatorie di un corso che aveva fatto il Comune di Genova, in collaborazione con la Provincia, per formare babysitter.

L'obiettivo del corso era di formare una graduatoria di persone competenti, da mettere a disposizione della cittadinanza: faccio l'esempio, io sono una famiglia, ho bisogno di un babysitter, come dire, con "bollino blu", posso attingere da questo elenco.

C'erano la bellezza di cento persone: due uomini. Sono gli unici che non trovano lavoro.

**N.D.** Ma tu glielo daresti il tuo bambino a un uomo? Io, mediamente, no! Ci sono esperienze disastrose con le donne, ma...

**M.F.** Facevo l'esempio all'opposto! Un'altra figura è quella dell'assistente alla poltrona degli studi dentistici. Abbiamo fatto un evento dedicato all'assistente alla poltrona: anche questa è una figura tipicamente femminile! Io non ho mai visto un dentista che abbia un assistente alla poltrona uomo.

**N.D.** Sì, questi sono proprio stereotipi.

**C.C.** In realtà ci sono dei settori, delle aziende che invece si sono sensibilizzati a questo tipo di problemi.

Faccio l'esempio dell'AMT, l'azienda municipale dei trasporti, che ha fatto un progetto con la Provincia per "creare" donne autiste.

Ci sono degli ambiti in cui qualcosa si muove. Pensiamo anche all'esercito, alle forze dell'ordine.

Ci sono situazioni in cui comunque c'è stata un'apertura, sempre in misura ridotta, ma c'è stata.

Rispetto al settore delle professioni, invece, continua ad esserci questa tendenza segregante: a mio avviso non nemmeno così giustificata!

L'idea del babysitter uomo funziona, come funziona l'assistente alla poltrona uomo.

**M.F.** La realtà è che poi il babysitter uomo poi non lo prendono a lavorare, è questo che volevo dire, il paradosso è questo!

**N.D.** Bah! Io non glielo consiglierai, ad un uomo, di fare il babysitter, di fare il corso da babysitter.

**C.C.** Era capitato a te – *si rivolge a Michela* – l'ingegnere edile, che era donna, che non riusciva ad avere un lavoro nel cantiere...perché comunque c'è una terminologia e una condizione che non le permettono l'accesso così facilmente.

**M.F.** Sì! Allora: ingegnere edile, geometra, si era candidata per diverse opportunità, molto attiva, molto "sul pezzo", quindi una ragazza molto intraprendente. Si era candidata come capocantiere, e c'è stato un periodo in cui si è accanita rispetto a questa opportunità.

**N.D.** Non c'è stato verso.

**C.C.** Non c'è stato modo.

**M.F.** È così. Tra le cose sulle quali poi abbiamo ragionato, vi sono state le caratteristiche del settore dell'edilizia. Se si dà un'occhiata, si scopre che prevalentemente ci sono stranieri. Sono peraltro persone che, forse...l'unica comunicazione alla quale sono abituate è quella dell'urlo.

È quindi plausibile che ci sia una matrice più maschile che femminile, e lei ha incontrato delle grosse difficoltà, ed è un progetto che ha accantonato.

Comunque, abbiamo cercato di prendere consapevolezza delle difficoltà e di sviluppare in parallelo un progetto alternativo.

Non è che gli precludi questa opportunità, però cerchi di aiutare la persona nel leggere questa difficoltà e a sviluppare e a portare avanti in parallelo un altro progetto.

**D. Credo che questo sia un esempio paradigmatico.**

**M.F.** Sì!

**N.D.** A proposito della domanda relativa alle difficoltà legate alla motivazione, o ai vincoli ambientali, riflettevo: mi sento di dire che in realtà, se si è sufficientemente determinati e sostenuti, effettivamente non c'è percorso che non si possa fare, questo su un piano individuale.

Dopodiché, di fatto, c'è la segregazione professionale, ci sono cose che fanno solo i maschi, cose che fanno solo le femmine, e su questo sicuramente pesano, da un lato, i vincoli ambientali, della famiglia.

Però c'è un altro aspetto, evidente nei percorsi di carriera dirigenziali, dove ci sono sicuramente più uomini che donne: in essi, almeno parzialmente, c'è un elemento che riguarda la motivazione personale.

Forse c'è di nuovo un elemento culturale, educativo, della cultura del lavoro: gli uomini forse sono più "educati" a competere per la carriera, mentre magari le donne sono più in una dimensione collaborativa, nella maggior parte dei casi.

Forse tanti non hanno nemmeno la voglia di snaturarsi per fare delle scelte di carriera che sono forse complessivamente sacrificanti.

Ci sono degli studi, a tal proposito, anche sulla *leadership* come malattia. Ci sono elementi legati alla motivazione personale. Ci si dice: "Ma perché mi devo ammalare?", "Devo fare tanti sacrifici, non solo relativi alla famiglia, ma anche rispetto a ciò in cui credo, per fare certi percorsi", per cui magari si sceglie di non fare questi percorsi.

Quindi, in questo senso forse può esserci un'autocensura.

È chiaro che se i percorsi fossero più accoglienti, più normali, più sani – come forse in certo senso sono effettivamente nel settore pubblico. Lì effettivamente la parità si sta realizzando – sarebbe diverso.

A proposito della figura dirigenziale, quella del dirigente pubblico ha caratteristiche diverse rispetto a quella del dirigente privato, non puoi pensare che alle cinque te ne vai, vai a prendere i figli a scuola.

Poi, in Danimarca, c'è anche il ministro che magari fa il telelavoro per tenere i bambini: qui da noi avremo ancora parecchi anni!

Sì, nel settore pubblico ci sono tante patologie ma, da questo punto di vista, credo che sia comunque più rispettoso, ancora, di quelli che lavorano.

Questo vale mediamente, rispetto al privato, dove la competizione esasperata comprime la sfera personale.

**M.F.** A questo proposito, è significativa l'esperienza di uno dei miei ultimi bilanci di competenze: era una donna, redattore ordinario di un giornale; il suo obiettivo nel fare un bilancio era quello di prendersi una pausa, uno spazio di riflessione, per "rifare il punto" in una logica di cambiamento lavorativo. Quindi chiedeva una ri-progettazione, prendersi uno spazio per ri-progettarsi. Non ce la faceva più a conciliare i ritmi e gli orari di lavoro, che quel ruolo comunque ti impone, con una famiglia, con l'arrivo di un bambino, con tutta una serie di vincoli e di situazioni che erano cambiate. Effettivamente quel ruolo all'interno di un quotidiano impone degli orari di lavoro e un ritmo di lavoro per certi versi massacranti!

**D. Sicuramente poco compatibili con i ritmi, diciamo, biologici...**

**N.D.** Eh sì, biologici!

**M.F.** Biologici, sì, esattamente, biologici! È il termine che ha usato anche lei!

**D. Se vogliamo, questo è un altro elemento di disagio, sia al maschile che al femminile, che almeno a mio avviso è sempre più evidente.**

**N.D.** Infatti! Ci capiteranno anche degli uomini, sicuramente, che potranno questo disagio: è vero che forse non ci sono ancora capitati, però ci capiterà, perché non è una cosa sana né per le donne né per gli uomini!



**M.F.** Infatti, pensavo a questa cosa con il discorso sulle carriere nel pubblico, a proposito degli ambienti di lavoro “sani”.

**N.D.** Con il pubblico è possibile, e forse anche in grandi aziende, ad esempio nel settore edile: pensando alla questione del capocantiere donna, di cui dicevamo prima, forse in una realtà avanzata, dove c’è una maggiore qualità del lavoro – e nel settore dell’edilizia ce ne sono, ci sono grandissime imprese! – magari c’è spazio per un capocantiere donna!

Certamente, finché la realtà è quella di opere, parcheggi e sottopassaggi, fatti in fretta, da finire in tempo utile per le inaugurazioni...

Insomma, rispetto al pubblico, è sicuramente un ambiente più sano, il più simile, per certi versi, a quello della formazione iniziale: si accede per concorso, per quanto in certi casi si possa accedere alla carica dirigenziale non per concorso, comunque è un sistema più oggettivo, più regolato.

Pone qualche problema sulla capacità di innovazione, nel senso che sicuramente, se ci fossero state tutte aziende pubbliche, non avremmo inventato la lampadina e nemmeno tante altre cose.

Tuttavia, come ambiente di lavoro, forse complessivamente è almeno più vicino ai cicli biologici ai quali siamo abituati.

**D. 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?**

**C.C.** Posso partire da un’esperienza per me molto significativa, un gruppo di ricerca attiva sul lavoro, un’attività che ho organizzato. È un percorso orientativo complesso, lungo e strutturato, in cui le persone definiscono i loro progetti professionali e poi li condividono. La convenzione riproposta al gruppo, attenua o migliora la consapevolezza e l’accettabilità degli stessi progetti.

In ogni caso, non solo il riscontro dell’operatore ma anche quello dello spaccato di società nel quale si è collocato il progetto.

**D. Quindi si tratta di valorizzare un’azione di presa di consapevolezza?**

**N.D.** Sì, la consapevolezza.

**M.F.** La consapevolezza!

**C.C.** La consapevolezza ma anche la condivisione e la formalizzazione, l’averne un *feedback* anche dagli altri, non solo da un operatore pure esperto, il quale può avere sì l’obiettività, però non ha magari gli aspetti soggettivi e di percezione che può avere invece un gruppo, che in qualche modo rappresenta più propriamente la “condizione esterna”.

**D. È un primo termine di confronto con quello che viene chiamato il gruppo dei pari? O comunque con ciò che rappresenta la realtà con la quale ci si rapporta?**

Rb. Esatto.

**D. Già prima era emerso un elemento relativo alla problematizzazione sulla conciliazione, ad esempio, nelle scelte degli uomini anche dove questa dal soggetto, dal cliente, non emerge spontaneamente, non viene né percepita come un problema, né magari viene concepita come qualcosa che spetta alla sua cura. Questo secondo voi può essere uno spazio di interventi, attivo, da parte dell’operatore?**

**N.D.** Noi facciamo un po' di fatica rispetto a questo punto di vista. Non mi sono mai posto più di tanto questo tipo di problema, rispetto al fatto che le scelte siano convenzionali o non convenzionali.

Perché poi l'obiettivo sempre di ogni percorso di orientamento è quello di aiutare la persona a fare quello che vuole e che può, e quindi ascoltarla, solitamente un ascolto attivo, profondo, che aiuti a far esprimere anche il fatto che una scelta non convenzionale possa essere un problema, o che si tratti di una scelta convenzionale indotta...per cui non ho mai ritenuto di dovergli dare un'attenzione particolare. Tanto che, rispetto alla domanda nella quale si chiede se si è avuta un'esperienza in questo senso, non mi veniva in mente niente.

Poi, oggi, proprio mentre discutevamo, mi è venuta alla mente un'esperienza che ho avuto: un signore che voleva fare il tenore. Lavorava per un'agenzia di spedizioni, diventare tenore era il suo sogno. Non era solo un sogno: andava a scuola di canto, partecipava alle lezioni!

È una scelta in assoluto non convenzionale. Poi, in più, magari è una cosa forse non facile per un uomo, il canto è ancora più associato al "*bel canto*", alle donne. In più si trattava di una persona grande, non di un ragazzino, e dunque c'era una certa difficoltà, anche da parte mia, ad immaginare di mollare un lavoro per qualcosa di difficilmente realizzabile.

Ma lui voleva comunque cambiare lavoro: si occupava, mi pare, del trasporto notturno dei giornali; in ogni caso, le condizioni di lavoro – diceva lui – danneggiavano la sua voce, esponendolo alle intemperie.

Era un signore anche molto dotato, come dire, poteva forse aspirare a un lavoro più qualificato, ma tutte le energie che esulavano dal lavoro le dedicava al canto.

Separava le due cose, e probabilmente farà così anche ora: non impiega il tempo per cercare un altro lavoro, che gli permetta di fare una carriera più riconosciuta, un successo di tipo più tradizionale.

D'altra parte, in quel settore è veramente difficile sfondare.

In ogni caso, abbiamo deciso di "accogliere" questa esigenza e mi sembra che una certa soddisfazione l'abbia poi avuta.

Abbiamo lavorato come per un bilancio "normale".

Abbiamo provato a descrivere la voce: se deve fare il curriculum, dovrà descrivere qual è il suo tipo di voce. Ovviamente non ho dei test per "misurare" la voce! Ma la sua maestra di canto lo ha potuto fare.

Successivamente abbiamo considerato le diverse strade per entrare in questo settore, insomma, abbiamo fatto un ragionamento come per qualsiasi altro lavoro.

Sicuramente è una scelta non convenzionale, però, come dicevo, il discorso è "seguire la persona", per cui che sia uomo o che sia donna, che sia non convenzionale per una questione di genere, che sia non convenzionale per una questione sociale di altro tipo, se hai sufficiente tempo e sufficiente possibilità di ascolto non si pone un problema! Non vedo il problema!

**M.F.** Secondo me in questi casi il lavoro può giovare molto del supporto che proviene dall'esterno, ad esempio, come dicevamo prima, dal sostegno del gruppo dei pari o, ancora di più, dal confronto con degli esperti (per esempio, attraverso delle interviste), donne o uomini, che raccontino l'agire del loro lavoro da diversi punti di vista, come donne e come uomini.

L'operatore, poi, può partire da queste cose, volendo evidenziare particolari difficoltà. Il punto di vista di una persona esperta è di aiuto.

#### **D. L'incontro con i modelli di ruolo, possiamo chiamarli così?**

**M.F.** Esatto, sì. Posso partire da questi, come punti di riferimento: un esempio è il caso che citavo prima, dell'ingegnere edile donna. In quel caso poi, come abbiamo visto, si è creato un progetto parallelo: può darsi il caso in cui questo fatto rappresenta uno spunto, nel momento in cui ci si accorge che ci sono serie difficoltà per una serie di motivi, il sapere che ci può essere un progetto di riserva. Alcune volte, si riaggiusta il tiro.

**D. Dunque bisogna sottolineare le difficoltà che possono scaturire da determinati percorsi, all'interno dello stesso percorso?**

**N.D.** Certo, all'interno dello stesso percorso! È onesto, come per qualsiasi altra difficoltà, per esempio quella legata all'età.

**C.C.** Sì, all'interno dello stesso percorso, si lavora a monte su queste cose.

**D. Dall'insieme dei questionari emerge che sono più spesso le donne a fare scelte "non convenzionali"? Possiamo definirlo un "voler rompere" consapevole rispetto alle aspettative, alle immagini sociali del lavoro?**

**Secondo voi, a che cosa è dovuta questa maggiore frequenza di scelte, appunto, non convenzionali da parte delle donne piuttosto che dagli uomini?**

**N.D.** Secondo me, uno dei fattori è anzitutto l'effetto del campione: non solo ci sono più donne, ma ci sono anche i motivi di cui dicevo prima: sono più disponibili a farsi aiutare.

Magari ci sono tanti uomini che fanno scelte non convenzionali che però non arrivano ai servizi.

E poi, in generale, in effetti abbiamo ancora molte meno donne che lavorano rispetto agli uomini, quindi già il fatto di cercare lavoro – da parte delle donne – è una scelta non convenzionale, in un'ottica molto antiquata.

**M.F.** Sì!

**C.C.** È vero!

**N.D.** Già il fatto di lavorare per una donna è una cosa relativamente recente, quindi il fatto di individuare mestieri convenzionali e non convenzionali, forse questa è una moda recente, quella di individuare i mestieri tipici, che magari sparirà rapidamente, perché penso che sia più strutturato il fatto di lavorare o non lavorare. Le donne non hanno lavorato per molto più tempo di quello in cui hanno fatto le babysitter.

Tra cento anni vedremo come saranno evolute queste cose.

**C.C.** In parte la cosa riguarda anche il rappresentarsi nel lavoro: mi identifico di più in quella determinata cosa che mi rappresenta di più, di conseguenza non mi interessa qual è la convenzione o quelle che sono le condizioni che vado a trovare.

**N.D.** Quest'idea dei mestieri convenzionali poteva funzionare nel mercato del lavoro fordista, per usare una metafora che mi ha comunque stancato, però è utile per spiegare quel che voglio dire: lì, con la grande fabbrica, stabile anche fisicamente, il ruolo può essere qualcosa di duraturo. Adesso, con i lavori che cambiano, con una situazione molto più mutevole, è anche più difficile individuare progressivamente il lavoro convenzionale e non convenzionale.

**D. In sintesi, possiamo dire che è breve il tempo trascorso da quello che si considera l'inizio del processo di rottura dei modelli tradizionali? Modelli che in parte rispecchiavano i tradizionali ruoli maschili e femminili?**

**N.D.** Sì! Il modello "L'uomo a lavorare e la donna a casa"!

**D. 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? Pensate che la segregazione professionale (delle donne e degli uomini) sia un problema da risolvere prioritariamente?**

**Ovviamente, come dicevo prima, la questione delle scelte stereotipate diventa un problema nel momento in cui queste scelte hanno come conseguenza condizioni lavorative sfavorevoli.**

**Altrimenti rischieremmo di parlare dei gusti delle persone, e su questi ovviamente non c'è da discutere, anzi, è fondamentale nell'orientamento l'attenzione alla valorizzazione del desiderio delle persone. Ci sono altre questioni da risolvere prima di queste? Quali sono?**

**N.D.** Si tratta certamente di una possibilità di approfondire il percorso orientativo, lavorare per il superamento degli stereotipi, anche come aiuto per il raggiungimento delle pari opportunità.

In effetti, però, sono scettico sulla relazione diretta per cui sembra che si debba fare l'orientamento appositamente per superare gli stereotipi.

Io credo che l'orientamento abbia una grande utilità, anche per questo aspetto, nella misura in cui aiuta la consapevolezza e la liberazione di tutti, nella misura in cui l'orientamento ti aiuta a essere più consapevole anche dei condizionamenti che puoi subire, che ti possono portare in un vicolo cieco.

Se ci fosse un maggiore orientamento, e quindi una maggiore consapevolezza, ci sarebbero meno percorsi segreganti, dunque un raggiungimento delle pari opportunità in questo senso.

Però, come dire, non isolerei la questione delle pari opportunità come obiettivo specifico dell'orientamento, salvo in qualche occasione.

Possiamo avviare un percorso, ad esempio, di informazione e sensibilizzazione – non lo chiamerei di orientamento – rivolto alle donne sull'opportunità dei posti di lavoro come autista dell'AMT, a mestieri non tradizionalmente femminili.

Dopodiché *quelle specifiche donne* valuteranno se gli piacerà fare l'autista o no, e quindi se si otterrà veramente un equilibrio o se rimarrà invece uno squilibrio significativo.

Però farei di attenzione, quando mi chiedi “come si inserisce la questione degli stereotipi in quella più generale delle pari opportunità?”: poco e male. Mi spiego: il rischio è che, siccome sulle pari opportunità ci sono valanghe di finanziamenti, si fanno progetti di orientamento per le pari opportunità e magari sono di scarsissima qualità.

Vedo qualche elemento di rischio anche rispetto alla domanda dove ci si chiede se ci sono altre questioni che riteniamo sia necessario risolvere prima: il riconoscimento del valore individuale! Perché in realtà il problema che c'è nel mondo del lavoro, mi sembra sia relativo al fatto che è sempre più difficile, per esempio, il riconoscimento dei crediti formativi delle persone che lavorano. Una cosa che riguarda sia le donne che gli uomini, e che forse è persino più importante.

Come dire, se queste problematiche avessero il decimo di attenzione che hanno le pari opportunità, forse qualcosa si sarebbe fatto, mentre sostanzialmente non si fa niente.

Allo stesso modo, anche se mi rendo che è qualcosa di più complesso, un'altra cosa importante è la costruzione di contesti umani nel lavoro, una umanizzazione dei luoghi di lavoro – ne parlavo prima a proposito degli ambienti di lavoro “sani”.

Mi rendo conto che non basta fare delle norme o delle campagne di informazione e sensibilizzazione, come del resto nel caso delle pari opportunità. Insomma, i mutamenti sono lenti.

Però farei attenzione, mi preoccupa il collegamento diretto tra orientamento, superamento degli stereotipi di genere e pari opportunità, perché gli stereotipi non sono soltanto quelli di genere, ma...come dire, ognuno ha i suoi.

L'obiettivo dell'orientamento è, quindi, quello di andare ad individuare, persona per persona, quelli che sono i suoi vincoli, le sue risorse, le cose che la possono aiutare, portare in certe direzioni.

È importante anche la realtà, la conoscenza della realtà: se esistono dei vincoli oggettivi, noi non possiamo pensare di dire, attraverso l'orientamento: “è giusto che, se tu vuoi fare l'ingegnere edile, fai l'ingegnere edile” e poi il risultato è che si ha una frustrazione.

Né si devono al contrario valorizzare acriticamente le cosiddette abitudini femminili o maschili.

**D.** Tuttavia resta rilevante il ruolo degli stereotipi di genere. Ho avuto modo di leggere il report di una ricerca sugli stereotipi di genere nei bambini: fra i modi con i quali sono state raccolte le informazioni, si cita l'esempio della presentazione ai bambini di figure, fumetti, ad esempio, di animali asessuati.

I bambini già a due-tre anni individuano l'uomo e la donna in base alle azioni che svolgono in casa, così come sono rappresentate nelle figure che si trovano a vedere.

In questa ricerca, c'è un esempio che ritengo davvero esplicativo nel mostrare il radicamento, la forma e le conseguenze degli stereotipi di genere. Sono state fatte vedere a dei bambini delle vignette con degli orsi, assolutamente uguali, non c'era nessuna traccia di differenza; c'era un orso seduto su una poltrona, un altro in piedi: secondo i bambini, quello in poltrona era maschio, quello in piedi era femmina, non c'era scampo.

**M.F.** Io mi ricordo i laboratori che abbiamo fatto con le classi elementari e con gli ultimi anni delle materne, sui mestieri. Usavamo delle carte rappresentative delle professioni: il pompiere era un uomo, il tassista era prevalentemente un uomo. Qualcuna delle fanciulle, tra quelle più attente, diceva: "Ma no! Io l'altro giorno ho visto l'autista del taxi...eppure era donna!". Stessa cosa per l'autista dell'AMT.

Ad ogni lavoro associavano una figura maschile o femminile, anche sulla base degli esempi conosciuti in famiglia ("Mio cugino fa l'imbianchino").

**M.F.** Rb. Oppure nella propria esperienza.

**N.D.** Questo esempio del seduto-uomo, in piedi-donna è veramente qualcosa di profondo!

**M.F.** Davvero!

**N.D.** Si tratta di cose radicate, nel senso che...è quello che vedi!

**C.C.** È il mio stereotipo, lo confesso! [*Sorride scherzosamente; n.d.r.*]

**D.** Sono questioni legate anche alle contingenze: molti mestieri che prima erano solamente maschili sono divenuti femminili, o viceversa; nel passato, con le due guerre mondiali, le donne hanno dovuto sostituire gli uomini in numerosi mestieri, i quali sono poi divenuti mestieri femminili – o anche femminili – pur essendo fino a pochi decenni prima assolutamente maschili.

Questo dimostra quanto questi siano dei modelli fortemente...

**N.D.** ...culturali. La carriera militare è un altro esempio, rispetto alle donne.

**D.** ...culturali, sì: Desidero confrontarmi con voi su questo aspetto, ossia qual è il ruolo dell'orientamento rispetto a queste cose.

Si sostiene che le pari opportunità si raggiungerebbero anche attraverso una migliore distribuzione dei compiti, sia lavorativi – verticalmente e orizzontalmente, dunque rispetto a settori e gerarchie – che familiari.

Si sostiene anche che queste problematiche sono importanti, però non tanto da spostare il centro dell'attenzione dell'orientamento su di esse.

Si tratta di una problematica che pone in evidenza le questioni legate ai confini e al significato di un ruolo attivo dell'orientatore.

Stimolare la riflessione è qualcosa che ovviamente arricchisce il percorso della persona sul suo tipo di scelta, tanto più che, parlando di adulti, si tratta di persone con storie ben consolidate alle spalle.

Lo spazio educativo è stato spesso chiamato in gioco nelle altre interviste: nel caso degli adulti, si tratta di azioni che giocano sulla presa di coscienza, sulla riflessione, oltre che sull'informazione.

**Le possibilità di apprendimento adulto, così, sono state individuate in spazi di apertura proprio legati a modalità centrate sulla riflessione.**

**Si dovrebbe trattare di percorsi caratterizzati anche da una certa fluidità: non tutti i cambiamenti devono essere realizzati in modo sistematicamente programmato.**

**Che cosa ne pensate?**

**N.D.** Certamente, per quanto riguarda i percorsi scolastici, deve cambiare la struttura della loro organizzazione: una ragazza, in certe scuole, non ci andrà mai. Sarebbe come avventurarsi da sola nel Bronx di notte. Non tutti ci si buttano...se no si è matti!

**C.C.** Nel caso delle scelte dei giovani, delle scelte scolastiche, certe scelte indirizzate, ad esempio, a scuole fortemente maschili, da parte di una ragazza, esigono una forte personalità, una forte motivazione, una forte consapevolezza, avere ben chiaro il quadro della situazione.-

Se sei uno sprovveduto, o ti ritiri in corso d'opera, o hai veramente disagio!

Non è così frequente trovare certe cose in un'età così giovane. Più facile trovarle in un adulto!

**C.C.** Io, che lavoro tanto con gli adulti, ho visto sia nei gruppi che nei bilanci di competenze, che forse quando c'è quella forte motivazione e quella forte consapevolezza, allora anche queste cose in qualche modo vengono affrontate. Si tratta di motivazione e vera consapevolezza: allora sì, è possibile.

**N.D.** Sì! È così quando la persona è convinta, determinata. Come operatore, non metti in discussione una convinzione pregressa della persona su certi obiettivi, gli dai degli strumenti per raggiungerli.

E magari, invece, questa incontra poi degli ostacoli nel fare, oggettivi. Allora su questo la puoi aiutare, per quanto puoi, per quanto è possibile: in ogni caso puoi dare tutti gli strumenti utili e rinforzare la motivazione.

**D. Come giudicate il dibattito sulle questioni di genere in Italia? Ritenete che la sensibilità alle questioni di genere nell'orientamento sia cambiata nel tempo?**

**Già, per esempio, un elemento è emerso nella risposta di Nicola, che afferma come talvolta avverta forse un eccesso di energie dedicate a quello specifico tipo di problematica, a scapito di altre la cui soluzione contribuirebbe al "benessere generale", se così vogliamo dire, almeno della popolazione impegnata in occupazioni lavorative (ad esempio, riconoscimento e certificazione delle competenze all'interno di un sistema che permetta la comunicazione tra diversi sistemi di certificazione).**

**N.D.** Il mio discorso sui finanziamenti per i progetti dedicati alle pari opportunità voleva certamente essere una provocazione, rispetto a quello che comunque, in effetti, sembra un eccesso.

Molte volte il dibattito non sembra vicino alle reali questioni della vita quotidiana: sembra che ci siano, delle volte, delle conventicole che fanno dei discorsi per alimentare se stesse.

Però ci sono degli elementi che sono vicini alla realtà: se penso a tutta la questione affrontata da *Retravailer*, le donne che tornano a lavorare a quaranta-cinquanta anni: questo è un problema di vita quotidiana! È una cosa consistente ed è una cosa sulla quale forse dovremmo attrezzarci più di quanto lo siamo.

La conciliazione vita-lavoro, in questa prospettiva, è un elemento importante.

Rispetto ai percorsi formativi, l'influenza degli stereotipi probabilmente si avverte non tanto nei livelli più alti – all'università è facile trovare donne e uomini un po' dappertutto – quanto nei percorsi intermedi, nelle scuole superiori, anche se ci sono stati dei miglioramenti.

**M.F.** Sì, però delle difficoltà ci sono!

**N.D.** Sì! Però non so se sono collegati al genere o se sono collegati proprio ai problemi della scuola!

**M.F.** Ma sì...della scuola, sì!

**D.** La domanda successiva è relativa proprio alle trasformazioni delle quali abbiamo parlato. Si tratta di trasformazioni in alcuni casi accennate, in altri eclatanti – almeno rispetto al potere trasformativo inerente il piano simbolico – quali ad esempio l'apertura dei corpi delle forze armate alle donne – qualcosa che intacca profondamente la simbologia che sostiene la stessa identità, anche storica, delle forze armate.

In generale, Pensate 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?

**M.F.** Difficile.

**N.D.** Ci vorrebbe la sfera!

**C.C.** Io voglio sperare che sia così, voglio credere che sia così: si sta lavorando in questa direzione e penso che la percezione e l'attenzione siano in questa direzione.

Sì, secondo me sì, lo dico come operatore, ma anche come lavoratore, come dipendente: mi penso, mi guardo, e mi vedo così.

**M.F.** Rispetto al lavoro, dipende molto dal settore, dall'ambito di attività e dalla tipologia del lavoro.

Estremizzo: dicevamo delle forze armate, delle forze dell'ordine; penso al rapporto tra la maternità delle donne lavoratrici e la caratteristica di alcuni servizi dove si presuppone, per la specifica tipologia di lavoro, una continuità del servizio.

Se si deve garantire un servizio con una certa continuità, se vi c'è una predominanza di lavoratrici, magari possono presentarsi degli scompensi rispetto all'erogazione dei servizi, alla continuità. Sto ponendo una prospettiva veramente estremizzata!

Ricordo un articolo sul giornale a proposito del tribunale dei minori di Genova: l'esame dei casi non andava avanti perché tutti i magistrati, tutte donne, erano in prevalenza in maternità.

**C.C.** Sì, però questo può essere un discorso legato più all'organizzazione.

**N.D.** Sì, riguarda più l'organizzazione, certo.

**M.F.** Sì, infatti!

**D.** Queste problematiche si legano al fatto di capire chi poi, in realtà, gestisce gli impegni familiari. Esse sono dovute, in parte, all'organizzazione stessa del lavoro.

Forse si tratta di trovare nuove forme di organizzazione del lavoro, che siano rispettose delle necessità e dei ritmi umani?

**N.D.** Sì! Certamente ci sono delle modifiche organizzative che si devono fare...e che costano!

**C.C.** Certo!

**N.D.** Si tratta di modifiche da imporre. Però non è una cosa che possono fare gli orientatori! La fanno i sindacati!

Sulla domanda in generale, io mi associo a quello che dice Cristina: spero di sì, però sottolineo "spero", che questi cambiamenti siano duraturi, perché da una parte ci sono delle cose che vanno in questa direzione, nel senso che lo sviluppo economico, la qualità, l'economia della

conoscenza, l'allontanarsi dal lavoro "brutto", sono cose che vanno in quella direzione; dall'altra, però, ci sono anche delle forze potenti che secondo me vanno contro. Almeno queste: l'oscurantismo religioso, per esempio, rischia di ricacciare le donne cento anni indietro in un minuto; la paura diffusa, che porta a un ripiegamento isolazionista o a fenomeni segregazionisti.

Ci sono delle dinamiche nella società che io non so dove ci porteranno: può darsi anche che ci porteranno a un arretramento di civiltà, io non do niente per scontato, per cui, ripeto, spero di sì, che siano cose durature...ma non ne sono per niente sicuro.

Perché comunque ci sono altri modelli: l'Iran fa parte dell'economia globalizzata e lì, una volta, le donne lavoravano, insegnavano, facevano tutto.

**M.F. – C.C.** È vero, è vero!

**N.D.** Non voglio dire una cosa contro i musulmani: anche nel cattolicesimo ci sono state concezioni con elementi simili, per molto tempo. E questo papa [*Benedetto XVI; n.d.r.*] non mi sembra che sia uno di quelli che se deve sostenere il lavoro femminile...

Insomma, al di là di chi poi si fa interprete di queste cose, c'è un senso di paura che rischia di ricacciare il dibattito su posizioni "tradizionali"!

Per cui...non lo so, come andrà a finire.

**D.** Se posso così sintetizzare, quindi, in qualche modo la vostra idea è: sì, i cambiamenti ci sono ma non diamoli per scontati, per acquisiti; facciamo attenzione alle molte voci che si stanno levando.

**N.D.** Sì. Sulla maternità, ad esempio, credo che facilmente si andrà indietro, di questo ne sono quasi convinto. Siamo poi un Paese con un livello di copertura sociale al minimo.

**M.F. – C.C.** Certo, su queste cose stiamo andando indietro.

**D.** Inevitabilmente tutto questo ha dei riflessi, per forza di cose, su quelle che sono le scelte lavorative, e tutto quello che ne consegue.

**N.D.** Sì!

**C.C.** Sì!

**D.** Le donne, da qualche decennio, sempre più lavorano ormai non solo per soddisfare un'esigenza economica di integrazione del *budget* familiare (l'idea del salario "in più", di cui dicevamo prima) ma anche per quelle ragioni più squisitamente legate al desiderio di lavorare e di realizzarsi con il lavoro: questa prospettiva viene messa in discussione dal rischio di "retrocedere" di cui abbiamo appena detto?

**N.D.** Ma sì! Se tagliano ancora sulla sanità, una risposta possibile è che ci debba pensare la famiglia!

Ci sono mille modi per tornare indietro.

L'aspirazione delle donne al lavoro era compatibile con uno sviluppo, una crescita del lavoro, per cui era necessario il lavoro delle donne.

Vi è il rischio di vedere messe in discussione alcune cose, di fronte a un arretramento, a una contrazione.

In ogni caso lo si vede: le persone (non ho visto i dati per sesso) in cerca di lavoro diminuiscono, si scoraggiano. Ci sono persone che non si ritengono più disoccupate perché, comunque, abbandonano l'idea che possano lavorare! Perché avvertono il mondo del lavoro sempre più esclusivo, per cui non si iscrivono più ai centri per l'impiego – anche perché iscriversi e mantenere l'iscrizione ai centri per l'impiego è qualcosa che somiglia sempre più alle forche caudine!

Dal punto di vista di sistema culturale complessivo, non è un bel segnale.



**D. In conclusione, come dovrebbe essere, secondo voi, un percorso di orientamento degli adulti attento all'appartenenza di genere delle persone?**

**N.D.** Io devo dire la verità, quando ho letto la domanda avevo appuntato accanto: *un buon percorso di orientamento*, con tempo e attenzione adeguati, punto!

Nel senso che un buon percorso di orientamento dovrebbe già essere attento all'appartenenza di genere. Queste cose, "valorizzare le eventuali differenze" o "riflettere sulle questioni legate alle scelte", se è opportuno farle emergere in modo specifico, è qualcosa che dovrebbe essere valutato nel singolo caso.

Dopodiché, si possono utilizzare le possibilità di cui dicevano prima Cristina e Michela: ad esempio chiamare degli esperti e discutere con loro. Degli esperti "non convenzionali".

**M.F.** Però è un lavoro che si riesce a fare bene se hai un tempo sufficientemente lungo.

Questo presuppone, quindi, aver voglia da parte dell'utente di intraprendere un percorso di un certo tipo di riflessione su di sé, poter tollerare questo tempo da dedicare alla riflessione su di sé, quindi non avere urgenze particolari. Lo vedo già più difficile al colloquio info-orientativo allo sportello di Città dei Mestieri.

**N.D.** Anche in quel caso, però, puoi dare delle informazioni relative alla composizione per genere dei settori: lo puoi dire anche con dei dati e fare una riflessione anche breve.

**M.F.** Sì! Si può anche rafforzare la parte informativa degli eventi.

**N.D.** Ad esempio, relativamente alla figura dell'educatore, io lo dico sempre agli uomini interessati che per loro è più facile trovare impiego, perché ci sono molte più donne.

**M.F.** Comunque sono informazioni che passano forti anche durante gli eventi: quando tu inviti il professionista che racconta il suo lavoro, o l'azienda che racconta l'organizzazione, magari puoi porre in particolare i riflettori su questo aspetto!

**D. La possibilità di fare percorsi lunghi è un "lusso" che non tutti possono permettersi? O un'opportunità a cui non tutti sono interessati?**

**N.D.** Sì! La possibilità di fare percorsi lunghi, nei quali sondare più in profondità diversi elementi, è un lusso, oltre che della disciplina dell'orientamento, anche della persona...che magari poi non viene, non c'è, non intraprende percorsi lunghi: questo è un bel problema.

**C.C.** Certo, è una questione complicata.

Ti racconto un esempio, riferendomi ad un caso che mi è capitato di sentire recentemente in Città dei Mestieri, e che mi ha lasciato un po' sbalordita.

Si tratta della, come dire, "strumentalità" di alcuni immigrati verso il lavoro.

Una ragazza equadoriana diceva che lei è venuta in Italia, così come tutta la sua famiglia, per guadagnare più soldi, e poi aprirsi in Equador [là] un'attività, che era il loro obiettivo finale.

Questa è una realtà che io personalmente non conoscevo, e che ho conosciuto recentemente in Città dei Mestieri...vuoi perché ce ne occupiamo poco, vuoi perché comunque nessuno aveva mai palesato, aveva esplicitato così fortemente questa cosa.

Al di là di quegli immigrati che hanno per obiettivo quello di integrarsi qui, in Italia, (non necessariamente a Genova), mi pongo alcune questioni.

Magari io cerco di lavorare in modo da abbattere gli stereotipi, di fare colloqui che approfondiscano determinate questioni...quando l'obiettivo di queste persone è solo quello di guadagnare dei soldi in più per aprirsi un'attività nel paese d'origine!

Diventa complicato avere la chiarezza necessaria per fare interventi che poi siano veramente utili, nel caso di percorsi brevi, più veloci.

**N.D.** Non so se è opportuno dire a tutti di queste questioni. Sono cose che, ad esempio, possono non stare in un primo colloquio. Si potrebbe pensare anche a delle tecniche. Nello

spazio di un colloquio, fare qualcosa che dialettizzi questi elementi, in maniera specifica. Per quanto riguarda il bilancio di competenze, in un'economia di sette-otto colloqui, si può anche pensare di farlo.

**M.F.** Sì, se hai a disposizione tempo.

**N.D.** Non ho sufficienti elementi per valutare se è una cosa che serve davvero: se me lo dimostrassero...io lo faccio volentieri. Se no io credo di farlo abbastanza bene, quando ho tempo.

**M.F.** Sì, lo facciamo.

**C.C.** Sì, non in una maniera così strutturata e così precisa e così...

**M.F.** ...e così attenta!

**C.C.** ...continua, lineare!

**N.D.** Aggiungerei non così standardizzata. Perché poi, se vedi che la persona è preda di uno stereotipo, magari lavori solo su quello, anche in tutto il percorso di bilancio (adesso estremizzo).

Lo fai sulla base delle tue competenze professionali e dell'ascolto della persona.

Sulle tecniche, avere qualcosa in più sarebbe sempre utile, anche perché c'è sempre stata la questione della discriminazione. Io me lo ricordo, sin dall'inizio, i miei primi tempi di lavoro.

Si diceva: "Ci sono dei problemi perché, comunque, il sistema di fare selezione discrimina".

Questo credo che sia rimasto, che non sia cambiato tanto: credo che la discriminazione della giovane donna in età fertile, nei colloqui, sia sempre un problema. Così come era una volta per i ragazzi in età militare.

A proposito di questa problematica, ho avvertito sempre una grande frustrazione, perché: cosa ci posso fare? Al di là del dire alla persona che sono cose – la discriminazione – vietate dalla legge, e che quindi domande di carattere personale non te le possono fare...ma se io dico a una persona di andare ad un colloquio di selezione e di dire: "Guardi che non mi può fare questa domanda perché glielo proibisce la legge!", cosa gli faccio? Un servizio? Sì, gli faccio "il servizio"...nel senso che lo rovino!

**M.F.** È proprio così!

**N.D.** Con gli anni di esperienza, ho imparato a valorizzare altri aspetti. [*Le altre mostrano accordo; n.d.r.*]

Tornando al discorso principale, vedo una grande sproporzione tra quello che è un problema molto sbandierato e quelli che sono poi effettivamente gli strumenti immediatamente operativi, che ti possono aiutare a sbrogliarlo.

Nell'orientamento, il rischio peggiore è quello di usare i tuoi utenti per dimostrare le tue idee.

Questo credo che sia il peggio che un orientatore possa fare, qualunque consulente, che in base a una assunzione ideologica strumentalizza e utilizza le persone.

**M.F.** Voglio sottolineare un aspetto non direttamente connesso all'orientamento: sul territorio di Genova sono stati fatti passi avanti, rispetto alle politiche formative, ad esempio con i *voucher* di cura, con i quali ci si vede pagare le attività di *babysitter*, di educatore.

Si tratta di strumenti, proposte operative sensate, che si possono utilizzare anche nel nostro lavoro, di orientamento, che si possono portare sul tavolo dei clienti, che poi hanno un po' la tendenza a dire: "che cosa mi porto via?".

Il fatto di avere a disposizione anche la possibilità di una formazione individuale, personalizzata, tarata rispetto agli impegni che si hanno – familiari e lavorativi – forse agevola le persone verso un cambiamento, un miglioramento professionale e quant’altro.  
Anche questi sono grandi passi rispetto al sistema.

*Intervista con Maria Laura Ferrari Ruffino, Presidentessa CORA Roma, e Paola Frezza, Vice-presidentessa CORA Roma, condotta da Alessandro Rizzo il 3 luglio 2008 presso la sede di CORA Roma (Roma).*

M.L.F. – Maria Laura Ferrari  
P.F. – Paola Frezza

**D. Chi sono le donne e gli uomini che fanno il percorso di orientamento presso la vostra struttura? 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?**

**M.L.F.** Bisogna premettere che noi siamo una struttura che si caratterizza per offrire servizi prevalentemente alle donne. Il nostro punto di vista, dunque, potrebbe risultare un po' viziato, anche se Paola, ad esempio, ha molte esperienze di orientamento anche con gli uomini e, in generale, con il target dei giovani adulti. Se dunque siamo in grado di fare riferimento al quadro generale nel quale sono comprese sia gli uomini che le donne, offrendo normalmente servizi di orientamento rivolti alle donne, sono queste ultime i soggetti privilegiati del nostro osservatorio.

**D. Volutamente ho coinvolto due strutture che si rivolgono alle donne, dunque con un'attenzione particolare al genere. Le altre due strutture coinvolte nella ricerca sono il JobCentre di Genova e il CIBC della Borgogna, che svolgono percorsi di orientamento con gli adulti – utilizzando, in particolare, la metodologia del bilancio di competenze – in un'ottica che si può dire “generalista”, ossia senza un pregresso storico di specifica attenzione alle questioni di genere. È mia intenzione valorizzare queste peculiarità che distinguono ciascun approccio.**

**M.L.F.** Credo che sia interessante fare riferimento, pur riferendoci all'utenza prevalentemente femminile, anche alle “contaminazioni” che abbiamo avuto, poiché ci permettono delle verifiche rispetto alle idee che abbiamo sulla praticabilità dei percorsi, nonché sulla minore o maggiore accessibilità al percorso di orientamento. Paola, parti tu che sei quella con l'esperienza più fresca di sportello!

**P.F.** D'accordo! Faccio riferimento, in primo luogo, al servizio di sportello che stiamo realizzando presso i Centri per l'impiego della Provincia di Roma: la maggioranza delle donne che vi si recano posseggono il titolo di licenza media inferiore; vi sono poi numerosi casi di percorsi di studio interrotti, generalmente al secondo anno della scuola secondaria. A quest'ultimo proposito, quando io chiedo loro il perché dell'interruzione, supponendo ad esempio problemi familiari, le risposte più frequenti sono: “No! Non mi piaceva!”; inoltre, chiedendo se in questa scelta abbiano pensato alle conseguenze future a questa scelta e a questa interruzione, queste donne affermano che avevano desiderio di lavorare subito, e dunque così hanno scelto.

Poi c'è una quota di persone che non ha potuto studiare a causa di problemi economici familiari.

L'utenza incontrata presso i Centri per l'impiego, dunque, generalmente non possiede titoli di studio alti, mentre diverse sono, da questo punto di vista, le caratteristiche delle persone che vengono presso la nostra struttura, dove spessissimo abbiamo persone con studi superiori e lauree, e con percorsi di lavoro con un certo grado di complessità.

Si tratta di due target completamente diversi, nei quali si riscontra anche una diversità negli atteggiamenti: le persone che si recano al Centro per l'impiego, spessissimo lo fanno con

un atteggiamento di grande passività; in altri termini queste persone vanno per ricevere qualcosa, non per cercare.

Le persone che invece incontriamo qui, invece, proprio perché si attivano in modo più autonomo (ci cercano sui giornali, per mezzo di internet, ecc.), hanno già un atteggiamento molto più propositivo, disponibile all'attivazione. Penso di poter dire che siano queste le due principali tipologie.

**M.L.F.** Rispetto a quelle donne che dicono di aver interrotto gli studi perché “non gli piacevano”, ritengo che si debba considerare come il non piacere molto spesso sia un atteggiamento di adattamento al rifiuto subito: evocando e senza andare in profondità nella questione della discriminante di classe della nostra scuola, ritengo che molte persone parlano di rifiuto della scuola perché si sentono rifiutati dalla scuola, perché questa non riesce ad accogliere esperienze “non codificate” secondo i criteri culturali che le sono più propri. Queste persone, non avendo strutture familiari accoglienti o capaci di sostenerli, sono vittime del fenomeno della dispersione.

**P.F.** Soprattutto non hanno strutture familiari capaci di sostenerle.

**M.L.F.** Sì, assolutamente! Spesso, appena si scava appena più in profondità di fronte alle scelte verso i lavori poco qualificati, in alternativa alla prosecuzione degli studi verso i titoli più alti, in genere si incontrano dichiarazioni relative a difficoltà incontrate: “Andavo male...”.

**P.F.** Sì, si tratta di questo ma anche del desiderio di avere dei soldi subito. In generale, comunque, c'è una mancanza di attenzione alle conseguenze delle proprie scelte: spesso queste persone sono al di fuori da ogni riflessività in questo senso. Pensano: “Non mi piace, in questo momento!”. Sono centrate solo sul presente, le conseguenze non si valutano, non ci sono.

E spesso è questo l'elemento principale che fa stare le donne fuori dal mercato del lavoro, perché quando si fa a sedici anni, ad esempio, la scelta di lavorare facendo le pulizie, e si fa questo mestiere fino a trentacinque anni, si è persa una parte importante della vita. Poi è difficile recuperare, perché non ci sono particolari capacità lavorative acquisite (che permettono di inserirsi appieno nel mercato del lavoro), ci sono i figli e magari si è state lasciate dai mariti...

Diverso è il discorso sulle donne straniere: sono tutte diplomate o laureate.

Ne ho incontrata una, stamattina, venti anni, mi ha detto di aver studiato storia e geografia in Romania. Le ho chiesto qual era il suo sogno, cosa intendeva fare seguendo tali studi: mi ha detto che voleva diventare una professoressa, poi ci sono stati problemi economici e, di conseguenza, il trasferimento in Italia, dove ha iniziato a lavorare facendo le pulizie.

Le ho detto di mantenere in ogni caso il lavoro, per avere il permesso di soggiorno, e contemporaneamente di iniziare a costruire insieme un progetto. Le ho spiegato che per fare un progetto bisogna individuare un obiettivo e i passi da seguire per raggiungerlo, riaggiustando il percorso in relazione allo svolgersi degli eventi.

Nelle persone straniere si sta accentuando sempre più la sfiducia rispetto al fatto che l'Italia possa offrirgli nuove possibilità di lavoro, che non siano poco qualificate come nell'esempio appena descritto.

Ancora, l'altro ieri è venuta una signora peruviana, laureata in Perù e laureata anche in Italia, in psicologia: ha un contratto con le cooperative che operano presso le scuole. Parla lo spagnolo e l'inglese.

Una persona deliziosa.

Abbiamo fatto un piano per sondare le possibilità di lavoro presso alcune istituzioni, ma lei ha detto chiaramente che mentre, differentemente da quando accade ad esempio in America, negli Stati Uniti, in Italia non c'è nessuna valorizzazione delle competenze femminili.

Per quanto riguarda gli uomini stranieri, non saprei dire: difficilmente fanno un percorso di orientamento e, dunque, ne ho incontrati pochissimi.

Gli uomini stranieri, in genere, si orientano verso mestieri quali, ad esempio, quello del manovale, eccetera.

È difficile stabilire un contatto con loro: anche se accompagnano le mogli (in particolare, ad esempio, gli indiani e i pakistani), essi si sottraggono, forse perché è presente la moglie.

**M.L.F.** Perché la vita privata è blindata.

**P.F.** Sì, perché la vita privata è blindata! Perché loro si vergognano!

Secondo me c'è una differenza tra uomini e donne, anche italiani: gli uomini che perdono il lavoro soffrono tremendamente e si vergognano moltissimo di questo fatto, vivendolo come una sconfitta della propria persona.

**M.L.F.** È una perdita totale di status sociale, l'unico che hanno: quello legato al lavoro.

**P.F.** Loro si vergognano moltissimo, si vergognano di fronte alla moglie, si vergognano di fronte ai figli! Per cui vengono con l'esigenza di avere un lavoro al più presto, non sono disponibili a percorsi che comprendano, ad esempio, analisi interiori. Forse lo sono successivamente, dopo aver trovato un nuovo impiego, ma nel momento della perdita del lavoro no: perso il lavoro, per loro è perso tutto.

Gli uomini li si vede proprio soffrire, in un modo molto forte: perdono tutti i punti di riferimento.

**M.L.F.** A me è capitato una sola volta di riuscire a realizzare effettivamente un percorso di orientamento in una simile situazione, ma si trattava di uomini – e donne – in mobilità, dunque non esattamente disoccupati: si sentivano abbastanza sicuri per mettersi in gioco. In quel caso, addirittura, gli uomini parteciparono con grande entusiasmo: io stessa li percepivo come meno corazzati (rispetto a quanto riscontro di solito), con ogni probabilità perché la loro condizione, per quanto resa precaria dalla mobilità, in ogni caso dava loro delle garanzie.

Altrimenti, in generale, il lavoro di orientamento con gli uomini è difficilissimo.

**P.F.** Io farei anche un'altra distinzione, tra giovanissimi e adulti in generale: i primi hanno, come nel caso specifico degli adulti uomini, poca voglia (o desiderio) di aprirsi e raccontarsi. Con i giovani si fa una fatica tremenda per farsi raccontare le cose, sia nel caso dei maschi che delle femmine, indistintamente!

Probabilmente si tratta di un problema generazionale, una difficoltà rispetto all'introspezione.

**M.L.F.** A questo proposito, io credo che un percorso di orientamento per giovani debba costruirsi sulla base della loro cultura e della loro esperienza, perché non hanno le motivazioni né gli strumenti per interpretare i tuoi contenuti, le tue modalità di relazione.

Ricordo un confronto con Federico Batini, sull'orientamento narrativo: Batini costruisce dei percorsi che partono, ad esempio, dall'analisi delle canzoni e dei film che ascoltano e vedono i giovani che si trovano nel percorso di orientamento; in tal modo, i ragazzi e le ragazze si sentono in una dimensione accogliente, accettando così di aprirsi alla narrazione di se stessi.

La nostra specificità è una metodologia di lavoro centrata su percorsi con adulti, fa riferimento a percorsi di vita, a scelte, passaggi, cose che i giovani non condividono e, probabilmente, ancora non conoscono. Quando si lavora con questi ultimi, si deve lavorare non sulle esperienze ma sulle fantasie, sulle prefigurazioni.

**P.F.** A tal proposito, quando nelle scuole vedo ad esempio la dicitura "Sportello di orientamento", resto perplessa. I giovani di uno "Sportelli di orientamento" non sanno che farsene se non, forse, per affrontare quelle che sono le tematiche dei loro studi specifici.

**M.L.F.** Questo fa parte dell'idea che l'orientamento sia informazione sulle opzioni!

**P.F.** Sì! In particolare, nei giovani è molto diffuso un sentimento di “non farcela”, si chiedono se mai ce la faranno, se riusciranno ad andare a vivere per conto loro, a guadagnare, a diventare autonomi!

**M.L.F.** Questo perché si respira un’aria di precarietà e di pessimismo.

**P.F.** La precarietà, sì! Difatti gran parte del lavoro è sorreggere la delusione.

**D. Sono emersi già molti elementi, li esploreremo meglio più avanti. Quali sono la formazione e l’esperienza vostra e quella degli orientatori e delle orientatrici che lavorano con gli adulti presso la vostra struttura? Vi sono specifici titoli di studio? Sono previsti corsi di formazione e aggiornamento per gli operatori di orientamento? Quali sono?**

**M.L.F.** È possibile individuare quelle che sono una sorta di prima e seconda generazione. La prima, quella delle donne che hanno fondato CORA, formandosi in Francia e portando la metodologia in Italia, adattandola in relazione alle specificità del contesto, erano quasi tutte ex-insegnanti, in genere dell’area umanistica, magari con percorsi di formazione psicanalitica quale percorso post universitario.

In particolare, nella selezione – rispetto alla nostra configurazione iniziale – indicavamo un profilo caratterizzato dal possesso del titolo di laurea o di un’esperienza significativa nell’ambito del sindacato o delle pari opportunità.

Era poi, fondamentalmente, il tipo di donne che giungeva da noi. In prevalenza, come detto, si trattava di ex-insegnanti, baby-pensionate, quindi quarantenni nella tipica svolta e in quell’altrettanto tipica età che la Sullerot [*Evelyne Sullerot è la fondatrice di Retravailler; n.d.r.*] indicava come ideale per essere orientatrici, insieme alla condizione di avere possibilmente de figli.

Questo perché lei sosteneva che non si poteva dare un rapporto efficace tra un’orientatrice giovane e, ad esempio, una cinquantenne!

Alle future orientatrici veniva richiesto di frequentare il corso come utenti, una pratica che non abbiamo in qualche modo mantenuto, quando ai formatori in formazione facciamo sperimentare su loro stessi gli strumenti che useranno nel loro lavoro con le persone.

Il percorso del tipico corso Retravailler, che ormai quasi nessuno di noi fa, aveva un taglio specifico certamente adatto all’epoca nel quale venne progettato, tuttavia oggi assolutamente non più adatto per certi aspetti. Alcune intuizioni, in ogni caso, erano e restano fondamentali, una su tutte quella della durata: cinque settimane per cento ore di lavoro mi sembra un tempo giusto per contenere e accompagnare un percorso di riflessione approfondita. Lo dico anche in relazione a questa mania del “mordi e fuggi”, per la quale in tre giorni si realizzano trenta bilanci delle competenze, e che ci vede molto critiche...e anche abbastanza incazzate.

In questo senso, noi diciamo sempre che nell’orientamento abbiamo vinto e contemporaneamente: abbiamo perso: per anni abbiamo dovuto fare l’orientamento di nascosto, almeno fino al 1995, anno in cui noi abbiamo fatto la nostra più grande esperienza come CORA Nazionale, partecipando a un progetto che ha coinvolto, per quanto ci riguarda, tremila donne cassintegrate, in tutta Italia. Tutta la struttura nazionale di CORA ha partecipato.

Si trattava di un progetto europeo: nel 1995 la Comunità Europea non riconosceva ancora i percorsi di orientamento, quindi il nostro modulo – una settimana di lavoro, propedeutico a vari tipi di scelte – era stato chiamato “preformazione”: in realtà era un primo modulo di orientamento che poteva poi portare o a un ulteriore percorso di orientamento, o a vari altri percorsi.

Ad un certo punto l’orientamento è cominciato ad affermarsi più pienamente ma l’ha fatto in una concezione direi “take away”, “mordi e fuggi” come dicevo prima, coi tempi della produttività efficientista, non di quella che possiamo chiamare produttività reale dei cambiamenti e dell’accompagnamento delle scelte.

**D. Dunque di utilità reale per le persone, nella prospettiva di cui dicevamo prima...**

**M.L.F.** ...esatto, anche perché poi, come io sostengo sempre, è inutile realizzare percorsi così poco significativi, con il rischio che la persona sia cronicizzata in una condizione per la quale, come una pallina nel flipper, continua ad andare da un servizio all'altro senza risultati! È un fatto emerso anche in vari incontri con gli operatori di altri servizi: ci sono alcune persone che girano per anni all'interno dei diversi servizi, poiché da tutti ottengono solo un piccolo frammento e non riescono mai ad avere un percorso esaustivo.

Tornando al discorso principale, a proposito di quelle che abbiamo chiamato "generazioni" di operatrici di CORA, la seconda generazione è prevalentemente caratterizzata dall'arrivo delle psicologhe, poiché nel frattempo è scoppiato il *boom* della facoltà di psicologia e l'orientamento, effettivamente, è diventato uno dei settori-rifugio – insieme a quello della formazione – per i futuri disoccupati psicologi.

Bisogna tenere conto, inoltre, che non esiste ancora una specifica qualifica di orientatore, non esiste un albo. A tal proposito c'è un grande dibattito se sia opportuna o meno la sua creazione, visto che si parla di abolire gli stessi albi.

Allo stesso tempo, e spero non per un meccanismo di difesa di corporazione, noi siamo abbastanza contrariate da tutti questi orientatori improvvisati, perché spessissimo l'idea è: "Che ci vuole a fare l'orientamento?!".

Noi abbiamo una formazione interna, che viene svolta sia a livello nazionale sia a livello dei singoli centri, dove le nuove persone cominciano il loro percorso, e in genere svolgono dei percorsi di tirocinio e di affiancamento e poi, via via, vengono rese autonome rispetto alla gestione del loro lavoro.

Effettivamente, essendo CORA una struttura conosciuta e affermata, tale percorso ha un certo valore sia all'interno che all'esterno della struttura stessa, pur tuttavia non essendo un titolo "spendibile" nel senso legale.

In ogni caso, attraverso tale percorso si vuole raggiungere una condivisione della visione complessiva di CORA, oltre che l'acquisizione di conoscenza, competenza ed esperienza in ambiti legati alle pari opportunità. La nostra è un'associazione di donne che lavora con le donne, pur avendo avuto uomini, in ogni caso rarissimi: non si tratta di una preclusione ma, in realtà, di una specificità che diventa selettiva a monte.

**D. Che cosa accade nei percorsi di orientamento di donne e uomini? Quali sono le principali differenze, se ci sono? Abbiamo visto come, in generale, le donne siano più disponibili ad affrontare percorsi di riflessione, mentre gli uomini chiedono più spesso soluzioni concrete. Si tratta di un elemento emerso in tutte le interviste realizzate sinora, e che probabilmente segna profondamente le identità culturali di uomini e donne...elementi ricorrenti!**

**P.F.** Facendo riferimento alla mia esperienza personale, posso dire che gli uomini generalmente si prefigurano un obiettivo preciso, una figura professionale, e agiscono direttamente per raggiungere tale obiettivo. Le donne sono più legate, diciamo così, al piacere, alle cose che gli piacciono, mentre da un uomo non senti quasi mai dire "Mi piace" bensì "Lo faccio perché ho questo scopo".

Generalmente gli uomini hanno come obiettivo la professionalità, i soldi, la carriera: parlano di questi obiettivi e di come raggiungerli concretamente. Nelle donne queste tre cose non si sentono nominare quasi mai, mentre spesso si sente dire "Voglio lavorare, voglio esprimermi, voglio trovare una cosa che mi dia soddisfazione"; in esse, tuttavia, manca sovente un certo grado di concretezza.

Questa è una delle differenze più forti.

Con riferimento ad un'esperienza di orientamento realizzata con gli architetti dell'ICE [*Istituto Nazionale per il Commercio Estero; n.d.r.*], donne e uomini hanno mostrato alcune differenze nel loro porsi rispetto al percorso intrapreso: tutte e tutti lavoravano, anche con percorsi non propriamente stabili ma in ogni caso lavoravano; tuttavia, mentre nelle esperienze degli uomini il lavoro non veniva lasciato se non a fronte di una nuova e certa possibilità di occupazione, nelle donne la questione era molto più...fantasiosa e libera, se così si può dire!



Esse ricercavano qualcosa che prima di tutto le facesse esprimere. Certamente ponevano alcuni vincoli rispetto agli uomini, per esempio rispetto al lavorare o meno in cantiere – qui venivano fuori gli stereotipi dei lavori, e dei luoghi di lavoro, femminili e maschili – oppure mostravano una maggiore propensione ad accettare lavori di secondo piano (ancora una questione legata agli stereotipi di genere).

La differenza fondamentale nelle esperienze lavorative delle donne, rispetto a quelle degli uomini, era l'esperienza della maternità: per fare un solo esempio, un'architetta brillante, con borsa di studio, all'estero, occupata presso uno studio, appena rimasta incinta è stata fatta fuori.

Voglio sottolineare, con questo esempio, il fatto che per le donne che lavorano in settori dove la presenza maschile è forte, questo tipo di differenza – e di conseguenze – c'è ed è molto forte, legata peraltro a una sorta di richiesta di lavorare di più, rispetto ai loro colleghi uomini, quasi a dover scontare il fatto che sono donne in un settore fatto principalmente di uomini.

In genere queste donne, peraltro, ricoprono posizioni non proprio di primissimo piano.

Sono fatti che emergono fortemente in quelle professioni dove c'è una spiccata competizione uomo-donna dal punto di vista lavorativo.

**D. Si parla a volte, infatti, di nuove forme di segregazione: pur scomparendo nelle manifestazioni più evidenti, esse si ritrovano in forme diverse e nuove, forse per questo più insidiose a causa della mancanza di strumenti percettivi culturali necessari a coglierle.**

**P.F.** Certamente, ma in generale c'è una precarietà nel mondo del lavoro, tale per cui si sta zitti e si accetta tutto, purché sia lavoro. In questi ultimi tempi mi sembra proprio questa la situazione!

**M.L.F.** Sì, e a tutto questo si somma il dato culturale complessivo che attiene all'assoluto scadimento della consapevolezza dei diritti, anche in chi magari ha o potrebbe avere accesso a determinati percorsi.

La malattia della precarietà non colpisce solo i precari, colpisce anche quelli che lavorano con contratti a tempo indeterminato e determinato: la consapevolezza dei diritti è completamente oscurata!

**P.F.** Oltre alla mancanza di consapevolezza dei diritti, la cosa è ancora più grave, secondo me: c'è la rinuncia ai diritti.

**M.L.F.** In certe situazioni le persone non sanno più che esistono dei diritti. La condizione diffusa è quella della precarietà, di cui si dice e si parla sempre nei *mass media*. I sindacati, anche per loro responsabilità, hanno perso molto in termini di presa, di efficacia, eccetera.

Le persone, anche se ottengono un posto di lavoro con un contratto e, dunque, delle garanzie sono generalmente poco informate e poco consapevoli. Quindi, anche rispetto alla consapevolezza dei diritti che si hanno, il clima non è molto differente tra precari e non precari!

Nella quotidianità, le affermazioni che si fanno suonano più o meno così: "Ringrazia che hai il lavoro! E non rompere le scatole! Perché devi discutere sulle dodici ore al giorno, senza straordinario?"

Io vedo dei giovani che escono di casa la mattina e tornano dopo dieci-dodici ore! – anche per lavori di tipo intellettuale! – perché in parte i lavori che svolgono gli piacciono (ed è questa una delle ragioni del grande camuffamento della situazione) ma anche perché rispetto alla condizione di chi non ha lavoro, si sentono fortunati! Siamo regrediti alle condizioni pre-ottocentesche!

Questo è un punto spaventoso ed è il punto, secondo me, per cui il ruolo dell'orientamento oggi, complessivamente, si fa cruciale. Oltre ai vari aspetti solitamente considerati, si tratta di realizzare quella che chiamerei una grande offensiva, rispetto alla condizione generale, sulla diffusione dei diritti: oltre alla formazione sulla Legge 626, obbligatoria quanto probabilmente poco utile visto che in Italia muoiono tre persone al giorno, rendiamo obbligatoria quella sulla Legge 625, sui diritti che stabilisce al Costituzione!

**D. Mi sento di dire che ciò vale tanto più nel caso del pubblico femminile.**

**P.F.** Sì!

**M.L.F.** Assolutamente!

**P.F.** Nelle scelte di lavoro di moltissime donne, ancora oggi ce ne sono moltissime che comportano la rinuncia all'occupazione quando nascono i figli! Questo lo si riscontra sia nell'attività di sportello presso i Centri per l'impiego, sia qui nella nostra struttura, riguarda dunque target ben diversi tra loro.

**M.L.F.** Ancora, sì! Dopo il primo figlio quasi sempre, dopo il secondo obbligatoriamente! Ne parlano tutte le statistiche.

**P.F.** Dopo il terzo non se ne parla neanche!

Moltissime di loro lavorerebbero part-time e non accettano l'orario pieno: poiché spesso non viene concesso il part-time, se ne vanno e lasciano il lavoro.

Si ripresentano poi a quarantacinque anni, quando sono cresciuti questi figli e quando magari il marito decide di andarsene e lasciarle lì: allora è il momento in cui ricercano lavoro.

Però, a questo punto, hanno perso capacità lavorative: quello che hanno imparato nel passato non è più adeguato; si presentano difficoltà legate all'uso del computer, alla conoscenza delle lingue straniere, e così via.

**D. Rispetto a tali questioni ci sono differenze significative tra chi lavora nel pubblico e chi invece nel privato? Spesso si sostiene che nel settore pubblico vi siano maggiori possibilità di adeguare l'orario e gli impegni di lavoro agli impegni familiari.**

**P.F.** Certo!

**M.L.F.** Sì, assolutamente sì! E non è un caso la scelta massiccia delle donne verso il pubblico. Vi sono maggiori ed effettive garanzie, ad esempio per i periodi di maternità, nella possibilità di rendere flessibile il proprio orario. Questo spiega l'orientamento prevalente e la presenza massiccia delle donne in questo settore.

Comunque, secondo me, questo ragionamento deve fare un passo indietro, perché abbiamo dato per scontato un dato invece molto interessante. Tra le prime domande, quella relativa alla maggiore presenza di donne nei servizi di orientamento, individua un punto fondamentale: le donne sono le maggiori utenti di tutti i servizi, di tutti! Dei servizi sociali, dei servizi informativi, anche di quelli diciamo "anagrafici", perché sono loro che nella famiglia si fanno carico di tutto ciò che rientra in quella che è possibile chiamare "manutenzione burocratica" della famiglia, quella di appartenenza nel presente e anche di quelle eventualmente precedenti.

Anche nel caso dei Centri per l'impiego, sono le donne che maggiormente li frequentano, gli uomini sono molti meno, i quali comunque vi si recano per lo più per risolvere pratiche amministrative.

Rispetto alle come le donne e gli uomini si confrontano con i percorsi di orientamento, sottolineo nuovamente come siano in assoluto le prime ad essere sempre più disponibili e curiose anche verso cose non immediatamente remunerative.

Lo abbiamo riscontrato in diverse esperienze.

Gli uomini quasi mai realizzano quello che invece fanno le donne nei percorsi di orientamento, ma non perché non possano avere quella disponibilità che invece è necessaria, bensì perché, come dicevamo prima, sono talmente corazzati e strutturati da rendere quasi impossibile il raggiungimento di quella parte dell'anima che è curiosa, che si concede il lusso di riflettere e scoprirsi.

Non è una questione di tempo – gli uomini ne perdono comunque in altre occupazioni – ma di una percezione di queste attività come cose “da donne”: vanno a giocare a bocce, non a parlare per tre ore di se stessi.

Questo stile è introiettato, trasformandosi già esso stesso in una sorta di selezione iniziale! Le donne intraprendono il percorso di orientamento accettando una proposta che dice loro espressamente: “Noi non vi troviamo lavoro ma ragioniamo con voi di quello che vi è capitato, della vostra storia lavorativa, delle mille che avete fatto e che forse non ricordate e a cui non date valore, e di come queste si traducono, nel linguaggio lavorativo, in competenze, in piste possibili di esplorazione, perché riteniamo che voi siate più brave, più belle e più forti di quello che non credevate!”.

A una donna una cosa simile piace. Un uomo scappa, la prende come una cialtrona, una presa in giro: in ogni caso è una cosa che, secondo me, lo inquieta. Il sentimento vero è l'inquietudine. Gli uomini sono in imbarazzo!

**P.F.** Sì, in forte imbarazzo!

**M.L.F.** Ti racconto di una esperienza. Si trattava di un gruppo di adulti composto sia di donne che di uomini, a Latina. Tieni conto che i nostri strumenti, in genere, si esprimono sempre al femminile: recandomi presso questo gruppo per una giornata di lavoro insieme, non avevo fatto in tempo a passare in ufficio per ritirare la “doppia versione”, ossia sia al femminile che al maschile.

Loro, gli uomini, si sono dunque trovati in mano delle schede che gli dicevano: “È disposta” oppure “È interessata”. Io gliel’ho spiegato, gli ho detto: “Mi dispiace, vi ho portato la versione “al femminile” degli strumenti di lavoro...spero non vi dia fastidio” e tutti hanno detto “Ma figurarsi!”.

Ebbene, la giornata è trascorsa interamente con loro che facevano versi [che facevano “mmm!” – *nel senso caricaturale del femminile; n.d.r.*] ogni volta che si incontrava un vocabolo declinato al femminile.

Questo per dire che mentre noi donne siamo abituate a vivere in un mondo in cui, appena sei al di sopra del ruolo di segretaria, parli al maschile di te – non si dice certo “la direttrice”! –, gli uomini di quel gruppo non sopportavano il fatto che la domanda fosse espressa al femminile! Nonostante avessero convenuto che ci sarebbero passati sopra!

Cosa succede dunque nei percorsi di orientamento? Succede che, se l’utenza è in buona parte maschile, si deve reimpostare il percorso, anzitutto non partendo dal sé – come avviene nel percorso indicato dalla nostra metodologia – per poi arrivare al desiderio, alla storia, infine al mercato (un tipo di progressione che noi sosteniamo essere fondamentale).

Tutti i servizi informativi sbagliano perché partono dalle informazioni: quando ci si reca presso questi tipi di servizi, la prima cosa che ci si trova di fronte sono le informazioni, i *depliant*. Ma cosa c’entrano con te? Però tutti prendono i *depliant*, e se li portano via. Quintali di carta buttata!

#### **D. Sono rassicuranti...**

**M.L.F.** ...sono rassicuranti! E rassicurano anche molti operatori! Sono rassicurati dal poter distribuire...cartaccia! È cartaccia, non serve a niente.

Quando facciamo i percorsi in cui ci sono gli uomini, bisogna – anche nel caso dei formatori – rovesciare il percorso che consuetamente seguiamo: se non si vuole fare un braccio di ferro dal primo momento (che non è certamente utile), si deve partire, ad esempio, da un po’ di statistiche sull’occupazione, dalle tendenze del mercato del lavoro...allora questo li fa sentire tranquillizzati!

A questo punto, si può cominciare a porre quelle domande tipiche del nostro percorso – alle quali non rinunciamo mai! – relative a un quadro più generale che comprende la vita della persona in senso più ampio (anche temporalmente), i desideri lavorativi dell’infanzia, le cose che sono state fatte, l’albero genealogico dei lavori presenti in famiglia, eccetera. Ma

rigorosamente in questo modo: se si comincia con un nostro tipico strumento centrato sull'autonarrazione, a partire dunque anche dalle piccole cose per poi arrivare a quelle più significative, gli uomini sono terrorizzati! Scappano!

Dunque, difendendo comunque in modo assoluto l'idea che le tappe del nostro percorso sono tutte necessarie, alla fine sappiamo che con gli uomini dobbiamo in qualche modo proteggere la loro insicurezza, che si nasconde dietro ai dati oggettivi, o vi si appoggia saldamente.

Bisogna dar loro dati oggettivi, che non servono a niente! Voglio dire: a che serve sapere che oggi servono le professioni informatiche, se alla persona in questione non importa nulla dell'informatica?

**D. 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? Alcuni elementi in tal senso sono già emersi.**

**P.F.** Nelle donne sicuramente c'è una forte influenza: oltre alla cura relativa alla famiglia intesa in senso stretto (come madri e mogli), hanno il problema dell'assistenza alla famiglia di origine.

In generale le donne non si allontanano molto dalla famiglia.

Ciò è vero anche nei casi delle scelte scolastiche: si pensi a tutte quelle ragazze che scelgono determinate scuole perché sono vicine alla propria abitazione, nel proprio quartiere, e i genitori non permettono loro di allontanarsi molto. Succede ancora oggi e succede anche nel caso dei maschi, anche se per le femmine è qualcosa di molto forte. Presso un istituto professionale di Acilia abbiamo cercato di esplorare le motivazioni legate alla scelta della scuola. Spesso le risposte suonavano più o meno così: "perché stava vicino casa e mamma non mi manda lontano".

**M.L.F.** C'è anche un altro discorso che riguarda le donne, forse meno rilevante oggi rispetto al passato ma a seconda dell'appartenenza sociale della famiglia di origine: "Che cosa studi a fare qualcosa che richiede poi l'università, se poi ti sposerai?". Oggi questa prospettiva di cose è cambiata, anche perché ci si sposa, se lo si fa, dopo i ventisette-trenta anni.

Soprattutto nel passato, l'aspettativa di studi universitari riguardava casomai i maschi, che magari, desideravano invece lavorare come meccanici, non gli importava nulla dell'università, mentre la ragazzina, che magari era un genio, doveva fare le magistrali. Schiere di magistrali e ragioniere!

**P.F.** In ogni caso, in certi ambiti, ad esempio nella realtà delle borgate romane, è diffusa la paura di mandare questi figli fuori dal quartiere. C'è anche chi difende questa scelta dicendo "Si deve alzare presto!". Ma la paura è quella di perdere il controllo, di perdere il controllo di questi figli. Tutto questo nel caso delle femmine è molto evidente, quasi in qualunque tipo di ricostruzione della storia delle scelte scolastiche si faccia. C'è anche chi dice, rispetto a un impedimento nella scelta di un determinato tipo di scuola piuttosto che un altro, "Mia madre non ha voluto perché era un ambiente di maschi", cose di questo tipo.

**M.L.F.** A tal proposito, sono da sottolineare delle questioni che riguardano l'orientamento nelle scuole. Assistevo tempo fa alla presentazione di una ricerca su questo tema: si tratta di uno scenario drammatico, si sottolineava il peso determinante e negativo dell'orientamento scolastico.

Se è vero che le insegnanti sono pieni di stereotipi, lo sono in ogni caso anche gli orientatori, che arrivano nelle scuole e fanno fare batterie di test, poi chiamano l'insegnante e dicono: "Questo deve andare a quella scuola", "Questa è portata per questo tipo di studi", e così via.

**P.F.** Gli insegnanti sono l'agente primo dello stereotipo di genere – anche di classe ma soprattutto di genere – e questo lo posso dire con cognizione di causa perché ci sono stata dentro, ero un'insegnante!

**M.L.F.** La classe è la cosa che non si nomina più e invece continua ad essere un fattore cruciale: credo che noi siamo il Paese con la mobilità sociale più bassa dei Paesi occidentali! Rarissimamente si esce dalla classe di appartenenza originaria, peraltro molto più di prima. C'è una blindatura tra le classi.

**P.F.** Le persone magari riescono a realizzare percorsi di studio che permettono di accedere a condizioni professionali elevate, ma non quasi mai ce la fanno ad inserirsi nel mondo del lavoro con una posizione adeguata al percorso seguito.

**M.L.F.** Assolutamente sì! Ciò accade perché ci vuole comunque una rete di sostegno!

**P.F.** C'è uno sbarramento: fino alla scuola si può essere democratici, non più usciti dopo che se ne è usciti.

**M.L.F.** Né per i maschi né per le femmine!

**P.F.** Né per i maschi né per le femmine!

**M.L.F.** Infatti, i giovani, uomini e donne, vivono quella che noi chiamiamo “la falsa emancipazione”, “la falsa parità”.

L'idea, insomma, è che la scuola sia effettivamente paritaria, ed effettivamente è così.

Con riferimento alle donne, a questo proposito, spesso accade che le ragazze incontrate durante il periodo scolastico ci chiedano: “Perché un approccio di genere? A che cosa serve? Noi siamo uguali!”.

Alcune di queste le abbiamo incontrate dopo qualche tempo, e ci hanno detto “Abbiamo capito!”: alla prima lettera di licenziamento in bianco, da firmare se rimangono incinte, di fronte alle indagini minuziose sulla vita privata – che a un uomo non vengono mai chieste – cominciano a capire che quel mondo di prima era falso e che quello vero è ben diverso.

**P.F.** In molte scuole sono gli insegnanti che fanno l'orientamento, realizzandolo con dei criteri assolutamente scolastici! Non è necessariamente detto che l'andare male a scuola significa non essere un ottimo lavoratore in determinati settori!

La scuola è anche il luogo delle prefigurazioni lavorative future, che da essa vengono condizionate!

Le insegnanti dicono alle femmine “Questo non lo puoi fare perché sei femmina” o “Quando avrai dei figli come farai?”, le insegnanti lo dicono, non lo dicevano solo nel passato, lo dicono ancora!

**M.L.F.** Sul piano culturale, in ogni caso, si assiste a un ritorno di forme sempre più marcate di differenziazione rispetto al genere, agite, ad esempio, dai vari educatori, dai mass media, eccetera.

È spaventoso!

Giorni fa sono andata a comprare una ciambella per mio nipote: mi hanno chiesto se era maschio o femmina. Io gli ho detto: “Non credo che sia influente ai fini della ciambella!”. Mi hanno detto: “Eh, no, signora! Abbiamo le ciambelle rosa per le bambine, le ciambelle o i pascetti per i maschi!”. Io ho detto: “Non ci distraiamo mai, eh?, neanche quando sono bambini!”

Anche quando si cercano i materiali per fare il corredo ai bambini, sempre viene chiesto se si tratta di un maschio o di una femmina...persino per il ciuccio, il cordoncino che lo tiene è di colore diverso!

Allora, ciò che voglio sottolineare è che si è in presenza di un addestramento feroce.

Poi quello che ci sconvolge, leggendo le statistiche e incontrando gli utenti, è che per esempio la segregazione rispetto alle scelte formative, in Italia, è ancora forte, fortissima!

**P.F.** Sempre a proposito dell'orientamento svolto nelle scuole, spesso chi presenta le opportunità di scelta sottolinea cose diverse, a seconda che si rivolga alle femmine o ai maschi: nel primo caso, le scuole vengono presentate con forme solleticanti di attività parascolastiche, nel secondo, invece, con le possibilità future di lavoro.

**M.L.F.** Comunque, come diceva Paola, nei discorsi delle donne, la vita emerge, straripa!

**P.F.** È talmente intrecciata!

**M.L.F.** Si deve fare ogni volta uno sforzo, ogni volta dire alle donne "C'è un ambito lavorativo che noi dobbiamo cercare di tutelare!", mentre invece la loro tendenza, e anche il messaggio sociale, tutto va nella direzione opposta.

**P.F.** Ossia che la famiglia straripi!

**M.L.F.** Sono le stesse donne ad affermare certe priorità. Ricordo una selezione realizzata per il primo corso "Pari opportunità", formazione interna al Comune di Roma, quando le donne dicevano: "Io vorrei partecipare, però per me la cosa più importante è essere madre!". Ma chi te l'ha chiesto!

È come se le donne dovessero dimostrare continuamente l'adesione a certi valori, esattamente come gli uomini devono continuamente dimostrare la loro virilità attraverso comportamenti adulti, responsabili. Le donne, dunque, devono continuamente ribadire a sé e agli altri che sono vere donne, quindi si occupano della famiglia, la famiglia è il primo valore della loro vita, e via dicendo!

**D. Sottolineo un aspetto se vogliamo ironico: si parla di una possibile reticenza degli uomini a scegliere, ad esempio, il part-time: se per le donne tale scelta sembra essere considerata "naturale", nel loro caso sarebbe considerato una sorta di messaggio di rinuncia alla "competizione", nel senso di mancanza di ambizione.**

**P.F.** Sì, è vero!

**M.L.F.** Ti dico di più. Noi abbiamo fatto un progetto sulla conciliazione – anzi sulla condivisione come noi preferiamo dire, perché la conciliazione riguarda solo le donne, invece la condivisione riguarda tutti – rispetto alle opportunità della Legge 53/2000 che pure stenta a decollare.

Ebbene, gli uomini che hanno osato chiedere il congedo di paternità sono stati sistematicamente distrutti!

Ad esempio, gli dicevano: "È una scusa per fare un altro lavoro" oppure "Ma che devi allattare? Che devi fare? Perché ti devi occupare di un figlio? ...non ce l'hai una moglie?".

Questi uomini che hanno partecipato al nostro percorso, dicevano: "è durissima!", intendendo non solo che è durissimo occuparsi dei bambini, ma è soprattutto durissimo difendere sul piano sociale il senso e la dignità di questa scelta! Perché è una scelta non da uomo! E così per il part-time! Comunque l'azienda lo giudica uno scarso investimento.

Per esempio, credo che in Olanda l'86% delle lavoratrici ha un impiego part-time, in Svezia, con tanto di asili nido a disposizione, fanno lo stesso l'orario part-time. E nessuno si sogna di andarglielo a contestare, anche perché qualunque azienda intelligente dovrebbe sapere che mentre il part-time è un tempo "pieno" e non "poroso", il tempo pieno è un tempo "poroso", che a malapena fa il part-time! Quindi, se avessero un minimo di cultura aziendale e della produttività, saprebbero che gli converrebbe far fare a tutti il part-time!

C'è un caso di mia conoscenza, una donna dirigente fatta fuori sul lavoro, perché nel momento dell'allattamento le hanno ostinatamente e programmaticamente messo tutte le riunioni dei dirigenti dalle cinque del pomeriggio in poi! E non c'è motivo! Come non c'è motivo nel resto d'Europa, dove ovunque alle sei del pomeriggio anche i ministri se ne vanno a casa!

**P.F.** Sì, tutti vanno via! Alle sei finiscono le attività lavorative, punto.

**D.** **Leggevo qualche giorno fa sui giornali che in Italia, rispetto al resto dei Paesi occidentali, si ha il maggior numero di ore di lavoro a fronte delle retribuzioni più basse.**

**M.L.F.** Basta entrare in qualunque ufficio: ciò che conta sono le ore di presenza, la presenza fisica!

**D.** **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?**

**M.L.F.** Ti paghi la babysitter!

**D.** **Sono dunque dei rimedi che, in qualche modo, non fanno altro che confermare che in realtà la responsabilità della cura è totalmente femminile?**

**P.F.** Almeno da quanto ho avuto modo di vedere io, la responsabilità della cura è solo femminile in tutti i livelli sociali ed economici.

**M.L.F.** Secondo me il livello sociale elevato e un alto reddito permettono l'integrazione dell'impegno di cura con il lavoro di un'altra donna: sappiamo benissimo che le donne pagano la loro emancipazione usando, quando va bene, e sfruttando, mediamente, il lavoro di altre donne.

Poi ci sono altri aspetti di cura, legati ad esempio alla preoccupazione rispetto all'andamento del profitto scolastico, alle cure mediche: di questo si occupano solo le mamme! C'è un lievissimo cambiamento, tanto per non negare che qualche cosa si sta muovendo, però in Italia è proprio ininfluente.

**P.F.** Ad esempio, nel seguire i figli rispetto al percorso scolastico, i padri intervengono e vanno a parlare con i professori quando i figli vanno male...

**M.L.F.** ...allora ci vuole l'uomo!

**P.F.** ...esatto! Altrimenti ci sono solo le madri. Siamo sempre tutte madri. E certe problematiche si risolvono solo quando intervengono i padri.

**M.L.F.** Mi ricordo quando anni fa ci fu una direttiva sullo straordinario nel lavoro nella sanità. Mio marito, che lavora proprio nella sanità, fece un commento dicendomi: "Vedrai che chiasso ora!". Io pensavo si riferisse agli aspetti economici della questione, al fatto che potesse incidere sugli stipendi. "No," mi disse lui, "questo incide sulla libertà degli uomini di rinchiudersi in ufficio e di non tornare a casa!". In effetti, è così: "Io li vedo, loro scappano!". Se non hanno l'alibi del lavoro, devono andare alle riunioni con i genitori, devono fare la spesa, devono ritirare la roba in lavanderia, devono andare a curare la loro madre! La loro, che invece gli cura la moglie, perché le donne non hanno solo la cura dei loro genitori, hanno anche quella dei genitori dei loro mariti.

Questo secondo me è lo scandalo italiano, noi siamo il Paese più arretrato da questo punto di vista. In tutti i Paesi dell'Occidente questa cosa è stata incrinata, è stata argomento di discussione sociale. In Italia noi abbiamo smesso di discutere sui piatti negli anni Settanta, abbiamo scoperto le badanti negli anni Ottanta e Novanta, e così abbiamo risolto il problema della re-distribuzione del carico di cura all'interno delle famiglie. Ci hanno salvato le badanti!

Ad esempio, le prime donne dirigenti – in particolare faccio riferimento a un'indagine svolta nell'ambito del Comune e della Provincia di Roma – sono state ospiti in terra straniera, hanno dovuto adottare comportamenti totalmente maschili per essere accettate, ma anche perché non avevano modelli di riferimento. L'unico modello di gestione del potere era quello maschile,

e quello hanno adottato. Non per scusarle ma per dire che sociologicamente questa cosa si spiega.

Su questo hanno costruito delle scelte di vita: non ricordo bene ma, nel caso dell'indagine svolta, credo che molte fossero single o separate, quindi con una scelta di dedizione totale al lavoro per onorare, in qualche modo, anche un investimento sia personale che familiare rispetto allo studio.

A proposito del rapporto tra collocazione professionale, reddito e titolo di studio, attenzione, perché la maggior parte delle laureate di oggi lavorano in maniera precaria e sottoccupata: sono nel pieno della crisi delle donne precarie che si pongono il problema del primo figlio a trentacinque-trentasette anni, affrontando spesso gravidanze a rischio. Del resto, prima di questa età non sono in grado né materialmente né soprattutto psicologicamente di pensarci!

Rispetto al discorso delle diverse soluzioni che diverse donne possono trovare, ce n'è una sola: la maternità è diventata una delle opzioni possibili. Questo fatto per qualcuno può essere interpretato come un livello di libertà femminile: a me non sembra affatto un dato di libertà, perché non è che le donne non desiderino più fare figli, bensì ritengono di non poterli più fare! Quindi non c'è nessuna libertà femminile nel rifiuto o nella mancanza del diritto alla maternità, che poi si tratta di questo, di diritto alla maternità!

**D. Certo. La domanda successiva: Ritenete 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? Ritenete che le difficoltà maggiori siano legate all'accesso o alla percorribilità di determinati percorsi?**

**Spesso si sente dire che “Queste cose sono superate...”.**

**M.L.F.** Assolutamente sì. Io direi che sia così soprattutto nell'accesso. Non è un caso che le donne si indirizzino verso mestieri ai quali si accede per concorso!

C'è qualcuno che ha proposto di adottare il sistema delle perizie calligrafiche per risolvere tale questione: troppe donne vincono i concorsi pubblici, quindi c'è un problema di rappresentanza. Nel Parlamento non se lo pongono mai questo problema.

Dicevo, le problematiche sono nell'accesso ma anche durante il percorso di carriera perché, come diceva Paola, sono discriminate e, quando non lo sono, si discriminano.

**P.F.** È vero, si auto-discriminano.

**M.L.F.** Noi donne, in questo, siamo molto flessibili. Non c'è un mondo maschile universalmente cattivo che discrimina le donne. C'è sicuramente una cultura maschile misogina, ma c'è anche una cultura autosvalutativa che, per esempio, tende a far rifiutare qualunque lavoro presupponga ambizione, investimento temporale, perché immediatamente si pongono il famoso problema: “I miei figli!”. Poi i figli hanno ventisei anni. Una donna, giorni fa, ha detto di non poter accettare un lavoro in un'altra regione italiana: “Non posso andare perché ho i pupi”. Le chiedo quanti anni avessero: ventitre e ventisette anni.

E quando li molli?

Comunque, a parte questo problema, le donne tendono a proporsi poco per lavori che impegnino in maniera irregolare il tempo. Ad esempio, tutti i lavori nei cantieri piuttosto che nelle ispezioni, anche nella pubblica amministrazione, tutti lavori sganciati dal cartellino, a volte producono sostanziosi guadagni economici. Chiaramente si tratta di impegni che modificano gli assetti familiari. Le donne tendono a scartare o a non proporsi per determinate attività lavorative o formative.

Si auto-escludono, rimanendoci malissimo – lo sappiamo perché nei percorsi di carriera queste cose le analizziamo – sacrificando sempre la sfera della loro intelligenza...anche dell'ambizione, perché l'ambizione non è necessariamente una parolaccia! Invece le donne se ne vergognano moltissimo, la dicono con molta reticenza, si sacrificano quindi in percorsi e



ruoli assolutamente ancillari, secondari, di servizio agli uomini, eccetera. Quando poi si dice che c'è un tetto di cristallo, c'è anche per quelle che invece investono con ambizione. Prima ancora, c'è un tetto di cristallo interno: molte donne si mortificano. Quando noi chiediamo loro di indicarci le scale valoriali, la “professionalità” ogni tanto c'è ma non è la prima. Nel caso degli uomini è la prima!

**P.F.** Negli uomini è la prima: professionalità, soldi, potere. Gli elementi cruciali.

#### **D. I tre elementi di cui dicevamo prima.**

**M.L.F.** Comunque qualcosa sta cambiando, però è un cambiamento molto lento e sicuramente inadeguato, anche rispetto alle pressioni mostrate da certe donne: molte vorrebbero investire nel senso detto prima, sicuramente le nuove generazioni entrano oggi nel con un atteggiamento diverso, però trovano ancora i vecchi atteggiamenti.

#### **D. Trovano una struttura...**

**P.F.** ...proprio una struttura!

**M.L.F.** Senza parlare di quello che io ritengo un iceberg sommerso, ossia la questione delle molestie, non solo della discriminazione.

Si tratta di un ambito – ormai è inesplorato e io temo sia diventato una giungla – , che fino a un po' di anni fa, quando c'era un femminismo molto più battagliero, era un argomento di attualità molto più caldo, indagato, assolutamente trasversale, come la violenza domestica.

Le molestie nei luoghi di lavoro erano state denunciate: i dati erano impressionanti.

In una nostra scheda che usiamo nei percorsi, c'è la domanda relativa alle ragioni per le quali si è lasciato il lavoro: fra i motivi, in risposta, c'è anche la voce “molestie sessuali”. Non lo dicono mai la prima volta...lo dicono nei percorsi, si vergognano molto perché in genere si ritengono responsabili, o comunque è una cosa che hanno molto pudore a dire.

È un fenomeno ancora presente, un malcostume diffuso. Insomma, consideriamola questa cosa! Perché se poi nel percorso di carriera, che è già complicato di per sé, hai pure il porco che allunga le mani ogni volta che ti inchini...! Mi ricordo di un caso in cui un capo chiedeva sempre a una donna di prendere delle cose nel cassetto, nel quale lui metteva sempre foto pornografiche!

Voglio dire, non ci sono solo le aggressioni fisiche!

Ad esempio, alcuni casi di donne macchiniste della metropolitana – in genere i macchinisti erano uomini, ora ci sono anche le donne – che, tornate al lavoro dal periodo di maternità, si trovavano a dover allattare. Il capo diceva loro: “L'allattamento? Sono affari tuoi! Organizzatevi! Trovate qualche collega che ti fa uno scambio!”. E si trattava di una società partecipata del Comune di Roma!

Ecco perché si dice che il lavoro delle donne non è mai lavoro e basta!

#### **D. Qual è il ruolo dell'operatore di orientamento rispetto alla questione delle scelte “convenzionali” di donne e uomini?**

**Pensa che la questione delle auto-limitazioni dovute agli stereotipi di genere debba essere affrontata nello stesso percorso di orientamento? Perché?**

**M.L.F.** Direi sicuramente sì, la questione dell'auto-limitazione dovuta agli stereotipi deve essere affrontata negli stessi percorsi di orientamento.

Anzi possiamo dire che è una buona parte dei nostri percorsi.

Bisogna tenere conto, in ogni caso, anche di altri stereotipi – non solo quelli legati al genere – quali quelli relativi all'età.

Noi stiamo concludendo il percorso “Talent Age” che è stato un percorso sugli stereotipi legati all'età: essi sono sia interni che esterni alla persona, dunque sono legati anche alla

percezione dell'età e presentano aspetti significativi quando si legano al genere delle persone. Si tratta di un fattore fondamentale.

Comunque, in generale, ci sono alcune cose che ci siamo dette proprio in questi giorni, con le colleghe, e loro soprattutto sono impegnate negli sportelli di cui dicevamo all'inizio, ossia: è vero che il mondo del lavoro, fuori, è molto complesso; non è vero che non c'è lavoro; è vero che il lavoro c'è e non si raggiunge facilmente e questa è la triste caratteristica del mercato del lavoro italiano. Ma la cosa che ci colpisce è che gli ostacoli sono soprattutto e prima di tutto interni: più il mondo esterno è complicato e più ci sembrano fragili e da supportare le persone; sono proprio i processi di scelta, di auto-valutazione, di soggettività, di capacità di progettazione che vanno rafforzati...se no non riescono nemmeno ad attraversare la strada.

#### **D. E questo vale tanto più nel caso dell'utenza femminile?**

**M.L.F.** Sì, però c'è un altro aspetto che invece riguarda, assolutamente, molto più gli uomini.

Secondo me, l'orientamento, per come lo intendiamo noi – un momento di educazione dell'individuo, di accompagnamento nei suoi percorsi di scelta – coinvolge l'uomo in una riflessione sul proprio vissuto di uomo, rispetto al momento in cui si fa una famiglia, rispetto al fatto che quest'uomo entrerà in rapporti di lavoro in luoghi adulti. Io credo che rivedere, quindi, la percezione di sé e dell'altro riguardi non solo le donne, perché queste vanno attrezzate ad una dura lotta, ma anche gli uomini, se vogliamo cominciare a creare una generazione di uomini diversi.

Quindi stiamo attenti, perché se no il discorso è sempre: “Ci sono i laureati, i diplomati, gli stranieri...e le donne.”. No! “Sono tutte uguali!. No! Le donne sono fra i laureati, fra i diplomati, fra gli stranieri! Tutti devono affrontare dei problemi che hanno a che fare con la loro identità di genere!

Perché non cominciamo a discutere anche le scelte degli uomini? È chiaro che sono molto meno segregati, è pur vero tuttavia che, per esempio, gli uomini non fanno più i maestri e ce ne sarebbe un grande bisogno.

Allora, io mi sono anche stancata del fatto che noi donne dobbiamo sempre pensare a raddrizzare la famiglia, a raddrizzare noi, a raddrizzare gli uomini, a raddrizzare il mondo: cominciamo a dire che c'è un mondo che va ripensato e bisogna che ci pensino pure loro. Allora, nel ripensare, c'è anche il ripensare a che tipo di scelta si può fare rispetto alla cosiddetta “cura”: perché gli uomini non fanno mai i maestri e non fanno più gli infermieri e non fanno tutta una serie di cose? Ognuno deve poter fare tutto quello che vuole, quello che mi colpisce, tuttavia, è che le ingegnere, ad esempio, non saranno più una, saranno trenta, ma su tremila.

Insomma, il dibattito è molto arretrato.

**D. Per concludere, vi pongo uno spunto: nelle altre interviste, rispetto al ruolo dell'operatore, si si è parlato dell'opportunità di far riflettere gli uomini sulle problematiche legate alla conciliazione tra lavoro e famiglia, anche quando questi non si pongono il problema. Ciò è emerso in particolare nel caso di *Retravailler*.**

**M.L.F.** Condivido, anche se non ho l'ossessione francese della *mixité*, per cui, come dire, devono “pareggiare”: tutte le donne devono fare tutti i pensieri degli uomini, tutti gli uomini devono fare tutti...no! Non mi interessa questo! Penso che, invece, fino a un certo punto si devono nutrire tutti di tutto, e poi devono scegliere! Loro invece insistono con la *mixité*.

A me sembra che invece, quando riusciamo a coinvolgere gli uomini nei percorsi di orientamento, con tutte le cautele per non spaventarli, poi questo discorso viene fuori, a proposito del fatto che amerebbero certe cose e non se le concedono, si attribuiscono una gerarchia di valori che esclude certe cose.

In questo senso, l'orientamento potrebbe svolgere un ruolo educativo – continuo a dire “potrebbe”...se gli uomini fossero coinvolti nei percorsi di orientamento.

Fra l'altro io credo che soprattutto per le nuove generazioni, di cui io non sono assidua frequentatrice come Paola, ciò sarebbe molto importante. Credo abbastanza poco nella possibilità di redimere dei maschilisti incalliti, oppure delle persone costruite da anni e anni, mentre con i giovani c'è – ma non ne sono così sicura – un margine per fare una palestra di idee, una palestra delle emozioni, una palestra per giocare sui desideri, per provare a farli aprire, per provare a usare la fantasia. Effettivamente i giovani hanno un vocabolario limitato, e hanno ancora meno immagini lavorative! Quando noi gli chiediamo di elencare i mestieri che conoscono, ci dicono di quelli che fanno i loro genitori e pochi altri.

È necessario un lavoro di allargamento, noi lo chiamiamo proprio “Allargamento ed esplorazione delle possibilità” che bisogna dargli! È qualcosa che si può dare anche agli uomini.

Qui entriamo in un ambito in cui l'orientamento si pone, più ed oltre che come orientamento al lavoro, come passaggio e sostegno per i processi di sviluppo delle persone. Quindi, acquista in pieno tutta la valenza che noi gli attribuiamo, che è tra l'altro quella di un sostegno ai percorsi di vita, quindi non solo dal lavoro al lavoro o dal non lavoro al lavoro o viceversa, ma anche nelle transizioni che segnano la vita degli uomini e delle donne in maniera diversa. Ad esempio, facciamo molto spesso orientamento legato allo spostamento del luogo nel quale si vive, perché spesso le persone ci chiedono di aiutarle a conoscere il loro territorio.

A questo proposito, quando chiediamo cose a proposito del trasferimento, spesso le donne ci rispondono che si sono trasferite con il loro marito. In realtà scopri che trasferirsi ha voluto dire lasciare un lavoro: è quindi necessario chiudere in qualche modo quell'esperienza e andare a capire che cosa si può portare appresso, andare a capire che, forse, se l'ha lasciata, sta cercando di ricominciare in una maniera diversa. Si tratta di riuscire a dire, oltre a “Non ho lavoro e voglio lavoro”, anche “Chi sono”, “Cosa voglio”, “Cosa desidero”, “Cosa mi lascio dietro”.

Per questo noi diciamo che l'orientamento non è e non può essere orientamento informativo, o meglio, può arrivare ad essere informativo dopo che prima è stato orientamento! Questo è ciò che più o meno ci divide da quasi tutti quelli che praticano orientamento, nelle pratiche. Nelle teorie no, diciamo tutti le stesse cose. Nelle pratiche non è così, basta andare a vedere i servizi come sono organizzati.

#### **D. Potete raccontarmi una sua esperienza di fronte a “scelte non convenzionali” in un percorso di orientamento con un adulto?**

**M.L.F.** Sulle scelte non convenzionali mi ricordo una mia esperienza con una ragazza che voleva fare la soldata. Ecco, quello mi disturbava profondamente.

Tuttavia, devo dire, io ci ho messo molti anni ma credo di aver raggiunto un buon livello di controllo delle mie emozioni.

Io le ho chiesto perché, le sue motivazioni, le abbiamo valutate, abbiamo ricercato le piste che potevano permetterle di fare questa cosa, alla fine del percorso io ho espresso la mia opinione, ossia che vedevo il rischio di un ambiente molto maschile. Questo poteva essere un motivo di paura, ma anche di sfida! Per una persona agguerrita può essere una sfida!

Per quanto mi riguardava, personalmente avevo delle remore sul fatto di andare a lavorare in un esercito che per Costituzione difende la pace ma che poi, invece, spesso si trova nelle guerre. Le ho chiesto se lo aveva valutato e se ciò la disturbava. Non la disturbava e ne ho preso atto.

#### **D. Quindi rientra comunque nel percorso di riflessione di un buon percorso di orientamento.**

**M.L.F.** Sì!

**P.F.** Secondo me in questi casi l'orientatore deve rendere le persone consapevoli di che cosa comporta una scelta non convenzionale, aprire degli spazi interrogativi. La risposta la danno loro.

**M.L.F.** Noi siamo direttive sui processi e non sui contenuti. Noi sappiamo che un certo tipo di passaggi facilita la presa di decisione, una pianificazione, una chiarezza.

Io narro sempre questo episodio come il crocevia della mia storia professionale, un lavoro svolto con delle donne cassintegrate: più della metà di loro sceglieva di ritornare a casa. Io mi arrabbiavo! Poi, però, ho fatto i conti e mi sono detta: “Ma che pretendi? Queste donne hanno una vita dietro! Solo perché hai fatto con loro cinque giorni con i fuochi d’artificio...!”.

Tutto questo non toglie niente al mio impegno, però ha aggiunto la consapevolezza che non siamo *deus ex machina*, che arrivano e cambiano la vita delle persone. Le persone le incontri forse al momento giusto, pronte per fare dei cambiamenti, e allora va bene. L’orientamento è una relazione! È un processo basato su una relazione! E se la persona in quel momento è impegnata in altro, ha altre priorità, non ce la fa.

Quando si fanno, come Paola con la nostra collega Claudia Piccini, i percorsi di orientamento nei centri anti violenza, è forte la sensazione, la tendenza, il rischio di chiedersi quali risultati si hanno. Bisogna pensare che non si devono guardare oggi.

Per questo l’orientamento non può essere monitorato come la produzione di scatolette, non può rientrare nei criteri di produttività, per cui dato un tale percorso, queste sono le scelte. Queste ultime sono relative agli individui!

**P.F.** Proprio perché vengo dalla scuola, anche lì, come nei percorsi di orientamento, non vedi mai il risultato del tuo lavoro, devi aspettare.

La consolazione che mi do, in questo senso, è di pensare e sapere che ho posto degli interrogativi, che stanno lì, ai quali prima o poi le persone risponderanno.

È importante sollecitare le persone! Che ci siano degli interrogativi rispetto alla realtà! Perché secondo me è l’interrogativo, l’aprire dubbi e possibilità, che ci fa muovere.

Questa cosa mi consola di tante sconfitte.

**M.L.F.** La riflessione è proprio questa, ed è questo che richiede un tipo di formazione non solo teorica.

A tal proposito, per esempio, noi siamo molto in difficoltà quando ci troviamo di fronte, in aule di formazione formatori e operatori, dei giovani laureati in psicologia che sono assolutamente incapaci di indagarsi, tanto meno di indagare gli altri.

Io trovo aberrante il fatto che si sfornino persone che in teoria dovrebbero e potrebbero avere a che fare con percorsi, appunto, di crescita, e che sono di una fragilità impressionante! È vero che il percorso di studi non dà alcun tipo di sostegno e di sperimentazione nella relazione.

A me sono capitate delle aule in cui le più forti erano le cassintegrate, pure mezze invalide, con l’AIDS, e i più fragili erano gli psicologi, che alla prima domanda su di sé – mentre le altre ci ridevano, ne parlavano – andavano in crisi.

Per la figura dell’orientatore è necessaria una consistente esperienza di sperimentazione.

C’è anche chi afferma di non voler trattare, nei percorsi di orientamento, le emozioni, perché “le emozioni le trattano gli psicologi”. Ma cosa state dicendo? Le emozioni, prima di tutto, le devi far trattare alle persone!

La persona deve fare i conti con la sua emozione rispetto all’insuccesso, rispetto alla perdita del lavoro, rispetto al rifiuto. Questo è il nostro compito, rafforzarle in queste cose.

Allora, su questo non si può andare avanti con le statistiche sui posti di lavoro, né con i giochetti: gli stessi strumenti che usiamo noi, dati in mano a chi non li sa usare diventano... insomma, voglio dire, in certi casi preferisco la lezione frontale, fa meno danni: si va lì, si danno informazioni sul mondo del lavoro, sulle figure professionali, sui lavori emergenti... e basta! Lasciateli in pace!

Ma quando poi invece, senza nessun tipo di allenamento...

Dicevamo prima che gli insegnanti sono i peggiori portatori e riproduttori di stereotipi e così, ahimé, possiamo dire degli operatori dei Centri per l’Impiego, che dicono alle donne: “Ma che vuole fare, stia a casa e faccia lavorare suo figlio!”, “Sarebbe giusto far lavorare i giovani”, dicono queste cose! Ma come ti permetti!

**D. 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? In che modo? Alcune voci sostengono che questa problematica sia marginale, mentre invece, anche dal nostro colloquio, sembrano emergere importanti problematiche.**

**P.F.** In questo tavolo, fra noi, è scontato.

**M.L.F.** In questo tavolo, fra noi, è scontato. Comunque, direi che è condizione necessaria. Il ripensamento dei ruoli nella famiglia, nella cura, nella società, è qualcosa che la società italiana ha saltato a piè pari. Noi, a differenza di altre società, non abbiamo mai affrontato veramente che cosa vuol dire passare da una società contadina a una società industriale, ormai siamo nel post-industriale, sarà ora che ce lo poniamo questo problema!

Siamo nel post-post-industriale! Allora, che cosa vuol dire quando un uomo e una donna ti dicono: “Aspettiamo un bambino e abbiamo scelto che lei rimane a casa!”. Avete scelto? O qualcuno ha già scelto per voi da un sacco di tempo visto che lei guadagnava quattrocento euro e quindi, forse, è chiaro che tra i due è lei che deve rinunciare al lavoro? Ci si accorge di come tutte le scelte siano pseudo-scelte.

Noi poi, in questo, siamo ancora ostinatamente legate al concetto [della funzione] del lavoro come emancipazione.

Io credo che non ci sono ragionamenti che tengano: si può essere illuminati e democratici quanto si vuole, ma se alla fine uno ha il denaro ed esce, e una per avere il denaro lo deve chiedere e per uscire deve mettersi d'accordo perché il suo compito è che stia in casa...ma che parità!!!

In questo hanno ragione i francesi.

**P.F.** Il denaro è un elemento di discriminazione fortissimo, secondo me. Come la si tiene una donna in casa? La si tiene così!

Come mi libero? Mi libero con i soldi, c'è poco da fare, se io non ho una disponibilità economica, non c'è santo che tenga: non sono libera! Perché dipendo da te! Se voglio andare in vacanza, se voglio comprare una sciocchezza qualunque, è proprio nella quotidianità che non si è liberi!

**M.L.F.** Sì, ma poi, secondo me c'è un discorso ancora più a monte: per quanto riguarda l'umanità, la vita e la prosecuzione di essa, sono individuate le funzioni di produzione e riproduzione, come diceva Karl Marx. Benissimo: ad un certo punto sono state individuate delle assegnazioni di queste funzioni, produzione agli uomini, riproduzione alle donne. Ma non era vero! Perché nella società contadina, ad esempio, le donne lavoravano. E le operaie lavoravano. C'è stata, ancora, l'invenzione della casalinga, negli anni Settanta del secolo scorso, nell'ambito del ceto borghese, piccolo borghese.

Allora, è un po' come quando facciamo la discussione sul velo, “è un'antica tradizione”, si sente dire: ma quale antica tradizione! Non è vero! È stata inventata questa cosa, con l'apparire dell'integralismo islamico. Si è andati a pescare una frase che diceva Maometto che può essere interpretata in certi modi...ma lui effettivamente non lo dice mai!

Così vale per la “casalinghitudine”.

Allora, a proposito del dibattito tra uomini e donne sulla cura dei figli, che cosa serve in questa cura? Siamo sicuri che quello che serve è qualcosa con le tette o non serve anche una relazione? E questa relazione è richiesta solo alle donne o è richiesta anche agli uomini? E se gli uomini questa cosa la sposano, e la ritengono primaria nella loro scala di valori, forse quando vanno a contrattare i tempi del lavoro, non pensano più che possono fare dodici ore di lavoro perché c'è una donna che pensa ai figli. Allora penseranno “Neanche per sogno, io ho diritto alla paternità come mia moglie!”.

**M.L.F.** Quindi non si tratta solamente di dire “Tutti dobbiamo lavorare”: tutti dobbiamo ripensare insieme, uomini e donne, la collettività, a che cosa serve ai figli, se continuiamo a farli – e pare di no.

Che cosa serve al cucciolo d'uomo per crescere? L'affetto! Serve l'affetto, io dico, anche non solo di un uomo e di una donna. Serve relazione, serve cura!

Noi dobbiamo ritornare a questo dibattito! E poi su quello dobbiamo cominciare a dire: ci servono gli asili nido! Ci servono i tempi di lavoro più brevi ma magari più intensi! Lo dicevamo noi: lavorare meno, lavorare tutti. Avevamo ragione, secondo me, però abbiamo perso.

**D. A proposito di dibattito sulle questioni di genere, come giudicate il dibattito italiano? Ritenete che la sensibilità alle questioni di genere nell'orientamento sia cambiata nel tempo?**

**P.F.** Secondo me c'è un regresso rispetto a questa cose, un tornare indietro, sulle tematiche di genere.

**M.L.F.** C'è una sottovalutazione che nasconde il tornare indietro!

**P.F.** Esatto! Una sottovalutazione, il dire: "Già ci siamo!".

**M.L.F.** "Già ci siamo! Ancora dobbiamo parlarne?"

**P.F.** Però, ribadisco, c'è un ritorno indietro, rispetto a queste cose, c'è un forte ritorno indietro.

**D. Questo credo che sia uno dei concetti chiave, ossia la sottovalutazione, come abbiamo detto, che in qualche modo cela quello che in realtà è un forte passo indietro, se vogliamo chiamarlo al singolare, "passo", ...sono molti.**

**M.L.F.** Ma si tratta, secondo me, anche del discorso sulle società maschili: quando qualche nostra compagna femminista dice "Il patriarcato è morto!"...magari! Ma a me non risulta!

È morto quello che possiamo chiamare "il discorso unico", non siamo più nell'Ottocento, ci sono stati questi anni di conquiste.

Da donne di sinistra noi ce l'abbiamo anche con la sinistra. Ci sono degli aspetti polemici legati alla questione delle pari opportunità: ad un certo punto si è andati a rinegoziare gli spazi obiettivo delle conquiste e delle lotte, mentre forse l'offensiva doveva essere molto più forte e proseguire così.

Rispetto all'estero, quello che succede in Italia è penalizzante.

L'Italia è in questo senso, ancora una volta, fanalino di coda: leggevo le ultime statistiche, noi non siamo fanalino di coda rispetto all'Europa dei quindici...noi siamo ventiquattresimi su venticinque! Dopo di noi c'è Malta!

**P.F.** Sì. Abbiamo prima davanti la Grecia, la Spagna, l'Irlanda.

**M.L.F.** Voglio dire, noi abbiamo solo Malta dopo di noi, per quanto riguarda tutti i fattori di analisi della presenza femminile e della valorizzazione femminile.

Il ventaglio che nasconde tutto è il fatto che, se ci si gira intorno, le donne le si vede in giro, non portano il burqa!

Nel vissuto maschile ci sono alcune idee a tal proposito: se tu intervisti l'uomo della strada, lui ti dirà "Le donne, ma che cosa vogliono ancora?". A noi dicono sempre: "Ma perché una casa delle donne? Ma perché i percorsi per le donne?".

Io gli dico: "Ma perché tutto il resto del mondo è fatto per gli uomini!"

Loro ti dicono: "Ma non è vero! Perché nel mio posto di lavoro ci sono le donne! Ho un capo donna che è più carogna del capo uomo!".

Tu senti dire queste cose e delle volte, quando abbassi la guarda, ti dici "Forse siamo noi che siamo esagerate".

Poi vai a vedere le statistiche vere – perché a volte le statistiche sono vere!, perché i numeri da soli non dicono niente, ma certe statistiche sì – e allora tu vedi quante donne insegnano (e sono la maggioranza) e quante donne sono presidi di facoltà, quante donne sono in medicina e quante donne diventano primario, vedi che la rappresentanza delle donne in Parlamento è ridicola. E lo vedi! Ed è dappertutto così!

Noi abbiamo incontrato delle donne del Rwanda Burundi (con quello che era accaduto nei loro Paesi!), che hanno il 45% di donne nella camera alta e il 35% nella camera bassa: quando noi gli abbiamo detto che abbiamo il 7%, loro ci hanno detto: “Cosa possiamo fare per aiutarvi?”.

Io gli ho detto che avevano ragione.

Guardiamo all'estero, quante donne ci sono!

Ma io non dico di scegliere una donna solo perché donna, dico bensì che ci sia un minimo di proporzione! È possibile che siamo la metà della popolazione e, però, dobbiamo continuare a rivendicare queste cose, che sono sotto gli occhi di tutti?!

Ogni volta che lo diciamo, o sgranano gli occhi o dicono che non sono dati veri. Oppure dicono che le donne sono fatte per stare con i bambini.

**P.F.** E infatti in Italia non ci sono figli.

**M.L.F.** E infatti i figli non si fanno, in Italia!

**P.F.** A Bruxelles cammini per strada e trovi tutti a spasso con tre figli! E si tratta degli stranieri! In Francia è lo stesso, quando sono andata a Parigi vedevo le coppie con due-tre figli! Sono segnali evidenti di una disponibilità ad accogliere certe cose!

**D.** Questi sono segnali anche di una crisi sociale profonda!

**P.F.** Qui in Italia c'è una crisi sociale che è tremenda!

**M.L.F.** A proposito del fatto che i giovani decidano di non avere figli: io assolutamente non dico che una donna si realizzi solo se diventa madre, però credo che tutto ciò, come dicevo prima, sia una perdita anche in termini di opportunità di potere! E io sostengo il potere femminile, non contro quello maschile, il potere femminile per sé.

Per quanto riguarda gli uomini, non c'è bisogno allo stesso modo di sostenere il loro potere, lo fanno già – non tutti gli uomini, naturalmente!

Se una donna non può avere figli, per motivi biologici oppure per una serie di circostanze, oppure potrebbe ma non lo fa, io mi interrogherei un po' più seriamente.

Io mi interrogherei, se fossi al posto dei nostri rappresentanti in Parlamento, sul fatto che se non avessimo gli immigrati saremmo sotto zero per quanto riguarda la crescita e la natalità. Già siamo il Paese con la più bassa fertilità del mondo!

Questi sono dati che escono dallo specifico conflitto delle femministe, dovrebbero essere delle cose che tutti gli uomini e tutte le donne si dovrebbero chiedere! Che cos'è che non funziona in questa società?

**P.F.** È un dato di sfiducia! Comunque di depressione!

**M.L.F.** Il problema, inoltre, è che una parte degli uomini e delle donne ti dicono: “I ragazzi oggi sono in crisi perché le donne sono troppo aggressive, e loro sono insicuri, e perché le donne hanno preteso troppo e dovrebbero fare un passo indietro!”.

A me è capitato di sentirlo dire da una donna. “Ma cosa dici?!?”, le ho detto!

Ci sono ancora i dislivelli salariali, a parità di titolo di studio dopo tre anni l'uomo guadagna il 20% in più della donna, ne muoiono tre al giorno ammazzate!

Ancora dobbiamo fare questi discorsi!

Ci si chiede come risolvere il problema del lavoro. Noi lo diciamo sempre: cambiando i libri di testi, cominciando a rivedere i messaggi – per esempio quelli dati dalla televisione! – che fissano certi elementi nelle identità, nei primi anni di vita!

Sono messaggi terribili, deleteri!

Io ho detto una volta in un dibattito, rispondendo alla domanda “Che cosa bisogna fare, secondo lei, per favorire il lavoro delle donne?”, “Cambiare i libri di testo! Cominciare a proporre esempi femminili di vivacità e di intelligenza, non solo di cura e di “a modino” in un angolo, guardando estasiata lui che gioca, che si arrampica sugli alberi!”

Sono ancora questi i modelli, e non siamo ai tempi di Sibilla Aleramo.

Questo è impressionante, e questo è italiano!

Noi siamo un Paese che culturalmente è arretratissimo! Sul discorso del genere è arretratissimo!

Non è un caso che noi, nei nostri percorsi, cominciamo anche con il chiedere alla donna la propria storia di bambina, cosa si sentiva dire, cosa ci si aspettava che facesse, cosa le si diceva di positivo.

E le persone dicono: “Che strano, mi lodavano se ero pulita, ordinata, e invece mi sgridavano sempre se ero vivace! Ero un maschiaccio se facevo...!”

Queste cose le persone se le portano dentro, che emergono quando si chiede di parlare del vissuto lavorativo, di come si vive il rapporto con l’essere una brava persona, competente.

Spesso nell’orientamento si parla di bilancio delle competenze come di un lavoro da ragionieri, e invece è una storia di vita! La storia di vita è anche dire...quand’è che ti sei sentita brava? Quand’è che hai detto: “Lo faccio io!”...

Quando noi prepariamo le persone a fare i colloqui di selezione, alle donne dobbiamo insegnare l’ABC dell’assertività! Che non è un peccato dire “Io sono brava!”. Ci dicono: “Mi sembra brutto dire che so fare una cosa!”.

Ma se non lo dici ne scelgono un’altra! E allora gli si dice che il mondo del lavoro è il mercato del lavoro, e al mercato si vendono le cose che si mostrano bene. Non ci piace, dovrebbe essere “a ognuno secondo i suoi bisogni” e invece, purtroppo, è “a ognuno a seconda di come ci si presenta”!

Con le donne si deve fare una battaglia incredibile su quest’aspetto, perché c’è un’educazione talmente profonda che gli fa pensare che se affermano la loro intelligenza e la loro ambizione non sono delle brave donne!

Si dice che la maschilità è un costrutto: sono due costrutti, maschile e femminile! Ognuno dei due con delle regole molto rigide e molto interiorizzate.

#### **D. Spesso implicite, almeno all’attenzione della persona.**

**M.L.F.** Infatti! La forza del percorso di orientamento è che le persone, in gruppo, ascoltano l’altro nel suo dire delle cose e ci riflettono. Queste cose emergono.

Sono veramente dei percorsi in cui le persone, in qualche modo rinascono a sé stesse! Che è poi quello che a noi piace da morire.

**P.F.** Com’è evidente!

**D. Pensate 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?**

**P.F.** Secondo me c’è il rischio di perdere. C’è il rischio di perdere il patrimonio acquisito. Ed è anche forte.

**M.L.F.** Sì! O comunque il rischio di essere sottoposti a continui restringimenti. Secondo me certe cose non vengono mai cancellate del tutto.



**P.F.** No.

**M.L.F.** Soltanto che si restringe sempre di più la cerchia di persone che hanno accesso a questo tipo di diritti, perché sono diritti! Perché ci si adatta, si vive lo spirito dei tempi, perché poi certe cose sembrano “passate”, come dicevamo prima.

**P.F.** Anche perché si è soli, da soli è più difficile.

**M.L.F.** Certo! Per esempio, una delle cose che noi re-insegniamo nei corsi è la funzione non solo del gruppo ma della rete sociale.

Notiamo una cosa, almeno per quello che riguarda la nostra generazione: noi siamo cresciute alla vita sociale, e poi anche a quella di madri, con un’idea molto forte della condivisione.

Rispetto ai figli, non dominava l’idea di darlo alle madri-nonne, almeno solo in parte, bensì quella di organizzarsi fra madri, ad esempio tenere i figli un po’ di giorni per una.

Era una cosa che ci dava forza, perché nessuno asilo può avere la flessibilità che ha un’altra madre con cui scambi il sostegno.

Questa è una cosa che noi stiamo re-insegnando, perché la famiglia è sempre più nucleare, sempre più sola, sempre più rinchiusa nel recinto domestico.

Se la percezione di insicurezza è quello che ha prodotto questo catafascio, questa insicurezza su tutto, è insicurezza anche il dire “Non mi fido ad affidare mio figlio a chiunque”.

Spesso le percezioni sono basate su leggende, come quella della babysitter che mette il bambino al forno, che sarà pur vero ma in un caso su un miliardo!

Si propone di organizzarsi con le altre mamme, ma spesso la risposta è che non ci si fida, che si deve conoscere le persone alle quali si affida il figlio. Poi si resta lì, con tre figli, che nessun asilo prenderà perché non si lavora.

Questo è un altro aspetto ancora: si dice che si vuole favorire l’occupazione femminile. Allora bisogna costruire un numero di asili nido tale che permetta di usufruirne anche a chi in quel momento non lavora. Invece l’asilo nido è un servizio a richiesta per le donne lavoratrici! Assurdità! A richiesta!

Inoltre, anche ammesso che ci sia l’asilo disponibile, questo ad una certa ora chiude, e visti i tempi di lavoro e di spostamento sono tali, tu non potrai mai pensare di lavorare sino a una certa ora se non hai qualcuno che prende i tuoi figli alle quattro. E se tuo marito, come te, lavora dall’altra parte di Roma...! Ci si trova a dover costruire un’abilità sociale per tutto questo!

Anche per queste ragioni noi diciamo che l’orientamento non si può limitare ad analizzare il mercato del lavoro, perché se non costruisci delle abilità sociali elementari, primarie, fondamentali, che ti permettono di sopravvivere in questo tipo di mondo, non puoi pensare di andare a cercare lavoro.

Le disoccupate di Torre Angela con cui tratta Paola...

**P.F.** ...sono sole!

**M.L.F.** Sono sole!

**P.F.** Ma proprio sole, concretamente! ...sole! Ma proprio...sole! A volte vengono a parlare due o tre volte con me, ma perché sono...una persona fisica! Perché sono una figura di socialità!

È un quadro molto complesso.

**M.L.F.** Sì, c’entra poco il lavoro! O meglio, c’entra alla fine il lavoro: quando tu hai fatto questo percorso, poi il lavoro se lo trovano!

Sono queste le cause dell’inattività. Ne parlavamo qualche giorno fa, le donne che vengono in questi sportelli non sono disoccupate: sono inattive! Perché sono scoraggiate, sono

disperate, sono impotenti e si sentono impotenti! Fanno dei vani tentativi, ma assolutamente poco convinte.

Se non si riesce ad “agganciarle” e a renderle disponibili a partecipare a un percorso in cui si mettono un po’ in gioco, con tutti questi pezzi di vita, come possono negoziare la condizione del lavoro in famiglia?

Con gli stessi figli! Perché poi, spesso, riproducono loro stesse degli stereotipi di schiavitù come madri. Alla fine gli presenteranno il conto.

Allora, quando ci si interroga su quale formazione devono avere gli orientatori: aveva ragione la Sullerot, devi avere quarant’anni!

**P.F.** Ti racconto una mia esperienza. Una volta al Centro per l’impiego arrivò un signore che aveva cinquant’anni, che aveva perso il lavoro.

Accanto a me c’era un’operatrice che ne aveva trenta, nemmeno ci arrivava a trent’anni.

Lui ha cominciato il colloquio, io facevo affiancamento all’operatrice: ho capito che lui con lei non avrebbe mai parlato! Aveva l’età di sua figlia! Allora il colloquio gliel’ho fatto io: con me si è aperto.

Lui si vergognava con una persona dell’età di sua figlia. Voglio dire, ci sono anche questi aspetti che non sono da sottovalutare, perché le persone sentono quando non c’è la possibilità di affidare un carico all’operatore! Lo avvertono! Perché in effetti loro ti danno dei carichi.

**D. Sempre più spesso si ha questo tipo di utenza, con grande esperienza, sia in termini di età che di lavoro, di vita. E dunque il rischio di questi imbarazzi...**

**M.L.F.** Certamente. Noi, a proposito di queste cose, suggeriamo sempre di lavorare con i gruppi!

Oltre ad essere molto produttivo sul piano economico, sul piano della dinamica le persone molto spesso fanno poi quasi tutto loro! Si scambiano poi molte informazioni!

Fra l’altro, il danno è ridotto. Mi spiego: uno junior va benissimo, uno junior con il senso dei suoi limiti va benissimo, prima o poi cresce! Molti di loro, invece, sono arroganti, poiché hanno letto il terzo libro su queste cose pensano di poter dare dei giudizi.

Quello che la persona sente sempre, per quanto sia povera, ignorante, straniera, eccetera, è quando l’altro è giudicante!

**P.F.** Ah, sì! C’è una sensibilità fortissima!

**M.L.F.** Sente che l’altro è giudicante quando non c’è una relazione, ossia quando l’operatore non si impegna in una relazione, che può essere anche poco “di parola” e molto “di ascolto”.

Noi non dobbiamo dare le risposte, noi dobbiamo sottrarci a questa idea, perché le persone, in realtà, hanno bisogno di tirar fuori delle cose e iniziare a costruire! Hanno bisogno di una tecnica per capire queste cose, dunque non sono io che gli devo “dare”.

Noi questa cosa l’abbiamo capita, ci abbiamo fatto su mille formazioni. Diciamo che non dobbiamo dare loro le risposte, bensì accompagnare in una ricerca, con una tecnica. Tu devi mettere la persona in condizioni di ben-sentire di sé, devi rovesciare il suo vissuto negativo. Questo bisogna fare!

Poi c’è internet, c’è la rete degli altri operatori, ci sono mille risorse che ti aiutano, ma tu ti devi sottrarre all’idea che quel colloquio quel giorno cambia la vita di quella persona.

Cambierà la vita di quella persona sapere, come dice Paola, che c’è un posto e un luogo in cui c’è una persona che la ascolta e che le dà degli strumenti, questo! Che è molto più di quello che normalmente si dà, ma si continua a pensare che se si danno tre foglietti e tre timbri si è dato qualcosa!

**P.F.** Mentre spesso, presso molti operatori, è diffusa la convinzione di dover dare solo lavoro, in realtà le persone tornano agli sportelli raccontando le evoluzioni delle loro vicende legate al lavoro e anche tutt'altro genere di cose!

**M.L.F.** Spesso noi diciamo agli operatori che il primo incontro di un percorso di orientamento è un primo incontro, non il percorso stesso: bisogna favorire questo incontro, stabilire una relazione con la persona, proporre! Perché ormai è sicuro che gli operatori non solo non devono ma non sanno trovare lavoro alla persona soltanto perché...la guardano!

Bisogna fare questo, stabilire un calendario di appuntamenti con loro.

Nei Centri per l'impiego ci sentiamo spesso dire che è inutile, che le persone non tornano e che non sono capaci di fare queste cose.

Quando andiamo noi, con questo approccio, le persone considerate inafferrabili...tornano! Le si deve cacciare! E non perché funzioni come "sfogatotoio", ma perché capiscono che c'è un valore diverso.

Alcuni operatori sono terrorizzati!

**P.F.** Sono terrorizzati! Hanno molta paura della relazione.

**M.L.F.** E della responsabilità! Perché una non-relazione non impegna!

Per quanto riguarda, ad esempio, gli operatori dei Centri per l'impiego, si chiedono – anche i più convinti – cosa c'entrano gli elementi del nostro percorso con quello che deve offrire il Centro per l'impiego?

La loro idea è che l'orientamento sia una cosa diversa.

**P.F.** "Però io gli do il lavoro", queste sono le parole.

**M.L.F.** Ma loro non glielo danno!

**P.F.** Sì, ma trasmettono un certo tipo di aspettativa all'utenza.

C'è stata una signora, al Centro per l'impiego, che si è seduta e mi ha detto: "Allora, che mi dai oggi?", io le ho detto "Niente! Non ti do niente, non ho niente!!"

Loro arrivano con questa aspettativa, che tu gli dai il lavoro.

**M.L.F.** Perché loro sono abituate a quelli che si siedono e gli dicono: "Allora, ci sono dieci posti nella lavanderia, cinque posti da badanti...".

**D.** 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"?

**M.L.F.** L'auto-narrazione, le storie di vita, e i passaggi di scelta a seconda dei fatti della vita, fra uomini e donne, i vissuti rispetto alla responsabilità: un percorso di orientamento...fa parlare!

**P.F.** Secondo me, un percorso di orientamento su queste cose è proprio il ri-racconto della propria vita, non per sfogarsi, come diceva Laura, ma proprio per dargli un'interpretazione diversa, per rileggerlo e, rilegendolo, cambiarlo.

Per cui io ti faccio raccontare le cose perché, capendo che cosa tu hai fatto e che cosa tu avresti potuto fare, noi possiamo progettare il futuro.

Si tratta di una responsabilità verso sé stessi, che non è senso di colpa ma è assunzione di responsabilità rispetto al futuro che ci si vuole in qualche modo costruire.

E c'è una diversità tra uomini e donne, perché tu devi ripensare il tuo ruolo di genere, e non è semplice: ha a che fare anche con il desiderio, di quello che avrei voluto essere, fare, dire;

e qual è il mio desiderio profondo, rispetto al mio genere, che non è una cosa facilissima da dire, né da fare, né da pensare. Ma nel profondo, secondo me, c'è questa cosa.

**M.L.F.** Ti voglio raccontare un episodio. Si trattava di un corso misto, uomini e donne, di lavoratori in mobilità. Usavamo tutti i nostri strumenti e anche altri, dunque lavoravamo con l'approccio narrativo e quello ludico. Si trattava in qualche modo di un percorso sperimentale, la scommessa era usare questo tipo di strumenti e di approcci per un target al quale solitamente non venivano rivolti.

In questo percorso, a un certo punto, io proposi lo strumento "La mia storia", con il quale si comincia chiedendo alle persone di rilassarsi e di andare all'indietro nel tempo, e di individuare in successione, a ritroso, gli eventi significativi della propria vita.

Tutto questo presentato come compito, dunque da non svolgere subito.

I risultati di questo lavoro, in un secondo momento, vengono riportati su un piano cartesiano, ricostruendo gli apici e i punti "bassi" del percorso. Si tratta di una cosa molto forte, poiché molto evocativa. Mi ricordo che il gruppo era molto vivace, reattivo a questi strumenti.

Le donne incominciarono a raccontare storie incredibili. Gli uomini dicevano: "Mi sono diplomato, poi ho fatto questo, poi ho fatto quest'altro...".

Mi ricordo che ci fu un uomo – molto particolare, molto sensibile, amava molto questo percorso – il quale disse che questa cosa lo aveva fatto molto riflettere, questa cosa che stava accadendo in quel gruppo, a proposito delle diverse modalità di uomini e donne di raccontarsi la propria vita e di raccontarla agli altri. E disse che aveva notato, appunto, che gli uomini erano molto sciatti, non andavano mai oltre la superficie, invece le donne avevano raccontato le cose importanti.

E per spiegare ancora meglio, di come questo fatto aveva cambiato il suo sguardo, ci raccontò una cosa che lui aveva visto in metropolitana. Disse che tutti i giorni, venendo a questo corso, vedeva due donne che si raccontavano tutte le loro cose, si vedeva chiaramente: "Io ho sempre il libro ma facevo finta di leggere, in realtà le ascoltavo, ma non nel dettaglio: guardavo il loro modo di parlare".

Ci rifletteva sopra, e gli piaceva molto, era molto invidioso, diceva che le donne hanno un modo di condividere che è molto bello.

E disse, poi, che un giorno aveva notato due uomini che a un certo punto, stranamente, invece di leggere il giornale o dire battute o cose simili, come fanno di solito, uno dei due doveva aver avuto un problema molto forte, al punto tale da avere l'urgenza di dirlo all'altro.

Lui non aveva sentito cosa aveva detto – una di quelle scene senza voce dove tu immagini.

Uno ha parlato e l'altro ha ascoltato, ma erano tutti e due molto a disagio: era molto a disagio chi parlava perché evidentemente era molto colpito da questa emozione e aveva bisogno di esternarla, anche se questo non lo alleggeriva, ed era molto a disagio l'altro perché era un'intimità che non voleva.

A un certo punto, sono arrivati alla loro fermata e si sono separati con un grande senso di sollievo.

Mentre le due donne perdevano la fermata perché volevano continuare a dire!

Lui disse di aver capito la differenza tra gli uomini e le donne, a proposito di questo modo di condividere anche i dolori e farli diventare piacere di condividere, e di questo disagio degli uomini di avere a che fare con le proprie emozioni.

Naturalmente le donne lo amarono tutte.

Bisogna aumentare le occasioni in cui gli uomini e le donne parlano delle loro differenze, in certi casi per imparare qualcosa dall'altro, in certi casi per tenersele, perché certe differenze teniamocene!

Non si tratta della *mixité*, che sembra di dover fare per forza le stesse cose.

Noi abbiamo visto quanto sia utile, a questo proposito, la situazione del gioco (la metodologia ludo-pedagogica): utilizzare il gioco per sperimentare delle modalità di relazione, anche per modificarle, per rifletterci sopra, e per crearne di nuove, sempre attraverso il gioco

Secondo me queste sono situazioni che rompono questi “incrostamenti” che ci portiamo dietro tutti e tutte.

Per esempio, un'altra cosa vera è che il gruppo di donne, che lavora tra sole donne, lavora in un certo modo. Se si dà il contesto misto, le donne lavorano peggio.

Gli uomini ne sono avvantaggiati, mentre le donne sono secondo me penalizzate.

Il livello di profondità che si raggiunge in un gruppo di donne che fa un percorso di orientamento non lo si ha mai in un gruppo misto, perché scattano subito il tipo di dinamiche da gruppo misto, che impediscono di ottenere lo stesso livello nei risultati.

Per questo io, ho sempre consigliato, comunque, un momento in cui le donne stanno per conto loro, anche in percorsi lunghi, almeno finché si darà – e ancora si dà – questo tipo di grandissima diversificazione di percorsi, di sensibilità, eccetera.

Insomma, quello che una donna riesce a tirare fuori da un percorso di orientamento con altre donne è molto più ricco e più profondo di quello che tira fuori in un percorso misto. Quest'ultimo è diventa molto più un percorso di orientamento al lavoro, ritorna la sua caratterizzazione strumentale.

Nel primo caso, è un percorso di vita! È quasi un'avventura!

**P.F.** A me ha sempre colpito una differenza che si nota negli ospedali. Io sono stata ricoverata moltissime volte, ho assistito molti malati.

Nella stanza degli uomini non se ne parla neanche: tutti col televisorino, tutti con quest'abbandono, fisico, anche esterno, di comunicazione!

Le donne, intanto, fanno subito crocicchio e chiacchierano, mangiano insieme, ci sono scambi.

Gli uomini sono terribili: si abbandonano. È un lasciarsi andare di una fragilità che ti prende alla gola!

**M.L.F.** Soffrono!

**P.F.** Loro soffrono, ma si disintegrano, non so come dire...per cui stanno lì, con la canottiera, con la barba lunga.

Noi ci facciamo i capelli, mettiamo il trucco.

È proprio una caratteristica, la si vede proprio! È speculare!

Perché lì, dove vedi uomini e donne insieme rispetto ai problemi, vedi immediatamente, quasi fotografata, la differenza.

È incredibile questa storia. E mi colpisce, mi ha sempre colpito.

Lì dove le donne riescono a fare subito, come dire, un cerchio di scambio, di sostegno, anche di protezione, gli uomini sono soli, completamente soli. Stanno sempre sul letto, è incredibile.

E non approcciano le donne neanche morti!

Come dicevo, mi colpisce che in queste situazioni si veda proprio la differenza di reazione tra i due generi.

**M.L.F.** Se pensiamo alla situazione più specificamente lavorativa, ma sempre di crisi (ad esempio cassintegrato, licenziamento), sappiamo che i casi di suicidio e di depressione grave e poi di violenza, sulla famiglia, sono maschili e non femminili.

Non si danno casi di suicidio nelle donne per questi motivi. Trovo che le donne siano molto più vitali e reattive.

Ricordo di alcuni casi particolari, conosciuti in occasione di un corso: vi era una donna che aveva un lavoro garantito e l'aveva perso, un'altra donna con lavori precari, un'altra disoccupata.

Quella che si lamentava di più era la prima, che aveva avuto lo stesso lavoro per venti anni, era distrutta perché lei non aveva risorse: aveva fatto un lavoro, e si sapeva vivere solo in quel luogo.

La precaria, negli anni in cui questa donna aveva avuto un solo lavoro, ne aveva avuti quindici! Ma il percorso e il curriculum della precaria era ricchissimo, aveva delle risorse per farcela. Era in grado di riprogrammarsi, di gestire il tempo. Lei diceva proprio questo: “Io riesco a gestire anche gli spazi negativi di non lavoro, come opportunità, per curare me stessa, per andare, ad esempio, un po’ in palestra, per studiare, per fare altre cose...poi arriverà il periodo in cui lavorerò venti ore al giorno!”.

Ma aveva una salute della vita!

**P.F.** Gli uomini non ce hanno questa capacità. Gli uomini, perdendo il ruolo sociale, sono pulcini, sono finiti, sono proprio finiti! Non hanno ruolo di nessun tipo.

Possiamo fare un parallelismo con il pensionamento, un'altra cosa importante, oltre a quelle che abbiamo visto ora: la donna trova millecinquecento attività, l'uomo è finito.

E questa cosa ancora è presente, è forte!

Secondo me non c'è orientamento che la smuova, ancora. Finché l'uomo si percepisce solo come entità sociale e lavorativa, non c'è possibilità di superare certi passaggi.

**M.L.F.** Certo. Quest'obbligo femminile di “tenere insieme”, di conciliare le doppie e triple presenze...

**P.F.** Esatto! Ti dà una risorsa!

**M.L.F.** ...ti dà una risorsa vitale.

**P.F.** La donna ha millecinquecento ruoli, se non c'è l'uno c'è l'altro, c'è quest'altro!

Ma l'uomo no, l'uomo se non c'è il lavoro è perduto. A meno che non siano dei creativi, la maggioranza di loro è perduta! Tutto si chiude lì, e tanto più si sale con il livello della professione (ad esempio nelle professioni intellettuali), tanto più questa cosa si nota.

**M.L.F.** Faccio l'esempio di un uomo che conoscevo: lui era un direttore di banca, un uomo che finché ha lavorato andava a cene con gli amici, partite di canasta, mostre di pittura, eccetera.

È andato in pensione, non ha avuto la prontezza, o la voglia, o non ha avuto l'opportunità di riciclarsi come molti fanno: molti continuano a lavorare come consulenti.

Lui non l'ha fatto, ha cominciato a mettersi in poltrona, in pantofole, a non uscire più, ha abbandonato completamente tutta la cerchia degli amici...a poco a poco ha somatizzato, ha cominciato a non camminare più...alla fine è morto.

**P.F.** Mio padre, andò in pensione: dopo un mese ebbe un ictus. E lui è andato in pensione a settantacinque anni, voglio dire, parliamo di una persona non giovanissima, che aveva fatto tutto il suo percorso lavorativo!

Queste cose, nell'orientamento, vengono fuori.

**M.L.F.** Con il progetto “TalentAge” abbiamo lavorato proprio su queste cose, in generale sulla percezione dell'età rispetto al progetto di vita.

**D. Quindi, per concludere la domanda rispetto al modello di orientamento, direi che gli elementi più significativi sono relativi ad un approccio narrativo-biografico.**

**P.F.** Sì!

**M.L.F.** Sì! E, secondo me, quello che io ritengo fondamentale è un approccio di *empowerment* e ludico.

Ma ludico non solo nel gioco che utilizzi: ludico nel senso di...leggerezza!

Io mi sono convinta, sono persuasa di questo, che per raccontare cose drammatiche bisogna avere uno spirito leggero. E secondo me ce lo insegnano i funerali: quando una persona

muore, le persone vive piangono...e poi ridono...e poi mangiano! Ma ridono, ridono molto! C'è un momento, in genere la veglia, in cui si passa dal pianto al riso, al dire "Ti ricordi quando...!"

Allora io mi sono convinta che i percorsi sono tanto più veri, profondi ed efficaci, quanto più agiscono immediatamente sullo stato d'animo.

Una delle cose che, infatti, insegnavo quando facevo la formazione era questa: nel primo colloquio non si trova un lavoro, figurarsi! Ma voi dovete trattenerne una cosa di quella persona: deve finire il colloquio e tu devi essere immediatamente in grado di scrivere che sensazione m'ha dato la persona.

Non solo: devi aver dato a lei! Una cosa, qualcosa che gli faccia venire voglia di tornare.

E che cos'è che fa venire voglia di tornare? Che sei stato bene! E quando sei stato bene? Non quando hai pianto: quando hai riso!

Io non finisco un colloquio, qualunque colloquio, il primo o un altro, se non riesco a trovare – si deve! – almeno un momento in cui si ride insieme.

Il ridere è una cosa che non viene mai presentata nei percorsi orientativi, invece è una dimensione importante: bisogna riportare la persona a qualche assetto, presente o passato, in cui lei provava piacere. Questa persona ritrova il divertimento. Poi, dopo, con un ragionamento molto più ponderoso, lei ritrova il potere!

Però deve rientrare in contatto con una parte di sé che in quel momento...non c'è! Perché la disoccupata che viene lì è disperata!

Poi nessuno è completamente disperato, allora bisogna in qualche modo scoprire un qualcosa fonte di piacere.

Secondo me i percorsi di orientamento si devono impegnare in questa ricerca, che è prima di tutto della persona, come diceva Paola prima, del suo piacere, del suo desiderio. Ma non perché, come qualcuno ci accusa, andiamo a costruire chissà quali miraggi e quindi, poi, esponiamo le persone alle delusioni...ma proprio come un gioco! Esattamente come un gioco finge di essere, prefigura una situazione, il luogo di orientamento non è un luogo di realtà, e tanto più lo sono i corsi di orientamento: sono luoghi di finzione, sono luoghi costruiti ad arte, fuori dalla vita normale.

Allora, in quello spazio sospeso dal tempo e dalla quotidianità, tu devi costruire in qualche modo la ri-narrazione, la ri-scoperta, la rinascita di alcuni stati d'animo.

Perché le nostre donne, quando finivano i nostri corsi, sono cambiate!

Ce lo dicono quelli e quelle che li conoscono: ricordo una funzionaria della Regione, faceva il colloquio di selezione a una donna che ha seguito un nostro percorso, e mi disse: "Senti, ma io quella me la ricordo! Quella non era così! È cambiata: ma che gli avete fatto? Ha cambiato colore di capelli, si veste in un modo diverso...la voce! È diversa!"

Noi, scherzando, le abbiamo detto: "Facciamo una cosa magica!", ma lo è veramente e lo è perché loro la fanno! Prendono le distanze da se stesse, danno uno sguardo su di sé, sul mondo, nella loro condizione di depressione...sono cambiate!

Anche attraverso obiettivi, a breve termine, uguali a quelli che avrebbero avuto prima: andrà a fare le pulizie come l'avrei fatto prima, ma lo faccio con un'idea di me che dice che posso fare altro!

Riapri le possibilità! L'*empowerment* è questo, la riapertura delle possibilità: io mi penso in una situazione e comincio a prefigurarla, questo! Questo è il miracolo!

**P.F.** È la possibilità che forse qualche desiderio si realizzi!

**M.L.F.** Anche uno solo!

**P.F.** Almeno uno!