



Unione Europea  
Fondo Sociale Europeo



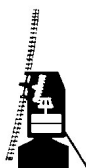
Ministero del Lavoro e  
delle Politiche Sociali  
Ufficio Centrale OPPL

di  
Giancarlo  
Gasperoni  
e Marco  
Trentini

# Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro

Ragazze, ragazzi e istruzione  
secondaria superiore in Emilia-Romagna

**MISURE / MATERIALI DI RICERCA  
DELL'ISTITUTO CATTANEO**



enaip  
Emilia-Romagna



MISURE / MATERIALI DI RICERCA  
DELL'ISTITUTO CATTANEO  
28

*Misure / Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo*  
*Periodico trimestrale: 1° maggio 2005*  
*Registrazione Tribunale di Bologna n. 4882 del 17 marzo 1981*  
*Direttore responsabile: Giancarlo Gasperoni*  
*Direzione e amministrazione: Istituto Cattaneo*  
*40125 Bologna, Via Santo Stefano, 11 – tel. +39 051239766*  
*E-mail: [catt@cattaneo.org](mailto:catt@cattaneo.org)*  
*Sito: [www.cattaneo.org](http://www.cattaneo.org)*

Una ricerca dell'Istituto Cattaneo

**LE NUOVE GENERAZIONI TRA  
ORIENTAMENTO, STUDIO E LAVORO**  
**Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore  
in Emilia-Romagna**

Giancarlo Gasperoni e Marco Trentini



Istituto Carlo Cattaneo

Questo volume, pubblicato con il contributo dell'Unione Europea e della Regione Emilia-Romagna, è stato prodotto nell'ambito del progetto «Be.Li.eWe in Genders: Between Life and Work», finanziato dal Fondo sociale europeo (Ob. 3, Asse E – Rif. PA 2003-0144/Rer)

Direzione e coordinamento generale del progetto:  
Adina Sgrignuoli – Enaip Emilia-Romagna

Supervisione scientifica e redazione del rapporto:  
Giancarlo Gasperoni (introduzione e parte seconda) e Marco Trentini (parti prima e terza) – Istituto Cattaneo

Coordinamento delle ricerche: Marina Caporale – Istituto Cattaneo

## INDICE

1. Introduzione	5
1.1. Istruzione, formazione, lavoro e genere	5
1.2. Metodo	8
PARTE PRIMA	
2. La letteratura sulle scelte formative	11
2.1. Le scelte in un sistema scolastico e formativo che cambia	11
2.2. Incertezza e processo decisionale	16
2.3. Scelte scolastiche e caratterizzazione di genere: scolarità, percorsi e successo scolastico nell'istruzione secondaria superiore	22
2.4. Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati	29
2.5. L'esperienza universitaria	38
2.6. Formazione professionale	47
PARTE SECONDA	
3. Vincoli, opportunità e contesto familiare	51
3.1. Risorse materiali e culturali delle famiglie	52
3.2. Risorse informatiche	59
3.3. Libertà e costrizioni	63
4. Scelte formative	67
4.1. Istruzione secondaria inferiore	67
4.2. Fattori di successo scolastico	72
4.3. Criteri di scelta per l'istruzione secondaria superiore	75
4.4. Fonti di influenza	79

5. L'esperienza scolastica	83
5.1. Ripetenze e trasferimenti	83
5.2. Impegno nello studio	85
5.3. Interesse, rendimento e soddisfazione	91
6. Orientamenti per il futuro e immagini del lavoro	97
6.1. Conclusione e prosecuzione degli studi	97
6.2. Il lavoro futuro	103
6.3. Occupazioni desiderabili e probabili	111
6.4. Donne e uomini nel mercato del lavoro	117
PARTE TERZA	
7. Un approfondimento su orientamento e scelte scolastiche	123
7.1. La scuola e la molteplicità di iniziative nel campo dell'orientamento	124
7.2. Fra informazione e orientamento	133
7.3. Istruzione, formazione e lavoro secondo chi ha abbandonato la scuola	138
7.4. Alcune considerazioni finali	141
Riferimenti bibliografici	143
Appendici	
Le scuole che hanno partecipato all'indagine	145
Il questionario	147



## 1. Introduzione

### 1.1. Istruzione, formazione, lavoro e genere

Il sistema scolastico e formativo italiano non ha mai conosciuto tassi di partecipazione postobbligo elevati come quelli attuali. Il fenomeno è dovuto a un aumento generalizzato delle dimensioni dell'accesso ai percorsi formativi postobbligo, ma soprattutto al forte sviluppo della partecipazione femminile a tali processi. In Italia, come in tutti i paesi occidentali e come anche nei paesi in via di sviluppo, la disuguaglianza di genere in fatto di partecipazione ai processi formativi è in netto declino. Anzi, le donne presentano prestazioni scolastiche e accademiche mediamente superiori a quelle dei maschi, per quanto concerne le votazioni conseguite, i tassi di conseguimento del titolo conclusivo del ciclo, i tassi di regolarità negli studi e così via, dimostrando di investire di più nello studio e di approfondire maggiori sforzi nell'acquisizione di competenze e abilità (in termini di tempo dedicato alle attività di studio, importanza soggettivamente assegnata alle attività di formazione, ecc.).

Tuttavia, dentro un quadro sostanzialmente positivo, sopravvivono cospicui elementi di disparità. Nonostante gli accresciuti livelli di istruzione, infatti, le donne continuano a costituire una componente «debole» del mercato del lavoro, nel senso che spesso subiscono livelli retributivi minori, condizioni di lavoro più disagiate, minori opportunità di progressione di carriera. In altre parole, le donne si affacciano su un mercato del lavoro caratterizzato da marcati fenomeni di segregazione occupazionale che attraversa dimensioni e contesti differenti. Una situazione, questa, che riflette, in parte, caratteristiche relative ai precedenti percorsi formativi di uomini e donne. Nell'ambito dell'istruzione universitaria, dove nel complesso le donne costituiscono ormai la maggioranza degli immatricolati/e, degli iscritti/e e dei laureati/e, si osservano sensibili differenze per quanto riguarda la composizione per genere di alcune facoltà. Sono, ad esempio, a forte «femminilizzazione» le facoltà di Lingue e letterature straniere, Psicologia, Scienze della formazione, Lettere e filosofia; al contrario, facoltà prestigiose come quella di Ingegneria continuano a contraddistinguersi per la maggioranza di iscritti di sesso maschile. Anche laddove si osserva un'apparente parità di genere, come ad esempio nelle facoltà di Medicina, la segregazione disciplinare si afferma in sede di specializzazione.

La segregazione disciplinare osservata in ambito universitario rispecchia, a sua volta, comportamenti e atteggiamenti che si esplicano nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore. Dopo la scuola secondaria inferiore, quando i contenuti disciplinari dell'istruzione cominciano a differenziarsi,

ragazze e ragazzi intraprendono itinerari formativi talvolta molto diversi. Alcuni indirizzi di studio esprimono un'intensa femminilizzazione: scuole e istituti magistrali – a cui sono subentrati i licei socio-psico-pedagogici – licei linguistici, licei artistici, istituti tecnici per il turismo, per periti aziendali e (anche nominalmente!) «femminili», istituti professionali per i servizi sociali e per i servizi commerciali e turistici; in ciascuno di questi indirizzi oltre i due terzi degli alunni/e sono ragazze. Il liceo scientifico – considerato ormai, secondo alcuni parametri, il più qualificante sottordine di studio – è a prevalenza maschile.

Naturalmente, i fenomeni di differenziazione sociale non costituiscono necessariamente fonti di disegualianza sociale. Tuttavia, nel caso della segregazione educativa di genere il sospetto di disparità è più che fondato. Gli indirizzi di studio ad orientamento femminile precedentemente elencati sono, in massima parte, accomunati dal fatto di essere diretti a formare risorse umane per lo svolgimento di lavori di cura e assistenza, di riproduzione sociale, di sostegno ancillare. In altre parole, i percorsi di studio «scelti» dalla ragazze molto spesso sembrano confermare i diffusi stereotipi riguardanti il «lavoro femminile».

Si assiste dunque a una contraddizione rilevante, fra – da una parte – uno sviluppo dei tassi di partecipazione femminile ai processi formativi inteso come acquisizione di strumenti di mobilità sociale ascendente e di conquista delle pari opportunità e – dall'altra – una riproposizione di meccanismi di segregazione educativa tesi – nonostante il «successo» formativo delle donne – a rinvigorire e a tramandare la loro subalternità nel mercato del lavoro e nella società.

Fino a che punto le «scelte» formative di ragazzi e ragazze vengono compiute liberamente e consapevolmente, piuttosto che nell'ambito di sistemi di vincoli e di influenze?

I meccanismi che danno conto di queste scelte caratterizzate dal genere possono essere molteplici e sono verosimilmente compresenti. Da una parte, non si può non sottolineare il ruolo centrale delle risorse materiali e culturali messe a disposizione dalle famiglie, e in particolare i ruoli di genere e le aspettative trasmesse dai genitori ai figli, tali per cui figlie e figli maschi tendono, rispettivamente, a preferire certe occupazioni (specie quelle che permettono di conciliare attività di lavoro e compiti di riproduzione sociale, ossia a rendere possibile il «doppio lavoro» femminile) e quindi certi percorsi formativi e interessi disciplinari a discapito di altri. Tali sistemi di preferenza, peraltro, possono essere rafforzati dalle interazioni che hanno luogo nell'ambito delle reti amicali dei giovani e da altre agenzie di socializzazione (mezzi di comunicazione di massa, credenze e pratiche religiose, ecc.).

Ancora più cruciale, dal punto di vista dell'operato delle istituzioni, è il ruolo svolto dagli operatori scolastici e formativi. Da questo punto di vista si

possono identificare diversi potenziali meccanismi di formazione delle «preferenze» individuali. In primo luogo, gli/le insegnanti – in grande maggioranza donne, specie nei primi gradi scolastici – trasmettono, in maniera sia consapevole che inconsapevole, ruoli di genere e concetti riferiti alle occupazioni «appropriate» per ciascuno dei due generi. In secondo luogo, la scuola italiana e, ancora una volta, l'insieme dei docenti che vi lavorano, si contraddistingue per la grande importanza assegnata alla cultura umanistica, a scapito di quella tecnico-scientifica; e questa preferenza istituzionale ha delle ricadute sul piano dell'orientamento. In terzo luogo, i servizi di orientamento in questo paese sono poco sviluppati, per cui il modello di orientamento che di fatto si afferma consiste molto spesso nell'indirizzare gli/le studenti/esse più bravi/e verso gli indirizzi di studio in cui le discipline umanistiche (e/o la formazione all'insegnamento) assumono maggiore centralità. Queste ipotesi, sostenute da robusti riscontri empirici, sono soltanto alcune di quelle ventilate dalla rilevante letteratura, ma servono ad accennare a come si possa consolidare una cultura della segregazione educativa di genere e della mancata affermazione della pari opportunità.

Il progetto «Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro» – attuato da Enaip Emilia-Romagna e finanziato dall'Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari Opportunità della Regione Emilia-Romagna e dal Fondo Sociale Europeo – sviluppa azioni nell'ambito delle pari opportunità, in concomitanza con quanto espresso dal P.O. Regione Emilia-Romagna Obiettivo 3 2000-2006: «Integrare la parità di opportunità tra le donne e gli uomini nel complesso delle politiche e azioni comunitarie» e dal Complemento di Programmazione Obiettivo 3 2000-2006, Asse E misura E.1, Azione 4 «Orientamento di genere nell'età dell'obbligo formativo». Lo scopo di questa azione è di realizzare modalità di orientamento e didattico-formative differenziate per il superamento della segregazione orizzontale, di stereotipi di genere e per indirizzare le ragazze a reali condizioni di pari opportunità nella formazione e nel lavoro.

Il progetto prevede una serie articolate di azioni, fra cui diverse attività di ricerca affidate alla Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo (per quanto concerne la progettazione, la supervisione scientifica e l'analisi dei dati) e a Bpa-Bruno Poggi Associati per quanto concerne l'esecuzione delle rilevazioni sul campo:

- un'inchiesta campionaria su un ampio gruppo di scuole emiliano-romagnole;
- due *focus group* con capi d'istituto di scuola media superiore;
- diciotto interviste individuali, rispettivamente a sei insegnanti di scuola media superiore che svolgono attività di orientamento, sei responsabili di centri di orientamento giovanile e sei giovani che hanno abbandonato gli studi.

Queste azioni di ricerca si prefiggono di raccogliere un insieme sistematico di informazioni per meglio comprendere le differenze fra ragazze e ragazzi in merito alle loro scelte scolastiche, al fine di rendere più efficaci le azioni di orientamento e di prevenzione dell'abbandono scolastico.

La prima parte del volume (cap. 2) consiste in una rassegna della letteratura di riflessione e di ricerca sulle scelte formative, con particolare riguardo per le problematiche di genere.

La seconda parte del volume (capp. 3-6) espone i risultati tratti dai dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario strutturato (anonimo) a classi prime di un campione di oltre 50 istituti secondari superiori. Il questionario affrontava i seguenti argomenti:

- le intenzioni future in merito alla formazione e alla carriera lavorativa;
- gli interessi disciplinari;
- le aspettative e le aspirazioni nei confronti della scuola, della formazione e del mondo del lavoro;
- la desiderabilità, la plausibilità e l'eventuale caratterizzazione di genere di alcuni ruoli occupazionali;
- i comportamenti e i giudizi maturati verso le fonti di informazione;
- le figure consultate a fini di orientamento;
- le percezioni in merito alle attività di studio e al loro abbandono;
- i profili attitudinali e di uso riguardo alle tecnologie informatiche;
- il richiamo esercitato da un ventaglio di sbocchi occupazionali;
- le risorse materiali e culturali messe a disposizione dalle famiglie;
- gli atteggiamenti e i comportamenti dei familiari degli alunni.

La terza parte (cap. 7), infine, presenta i risultati dei focus group e delle interviste individuali cui si è accennato poc'anzi.

Altre azioni del progetto, per le quali la ricerca qui descritta fornisce importanti elementi conoscitivi, prevedono, fra l'altro, la progettazione di iniziative per l'orientamento delle ragazze verso percorsi innovativi e qualificati di inserimento nel mercato del lavoro, di iniziative di sensibilizzazione rivolte alle differenze di genere e di strumenti didattici e di orientamento per operatori del sistema scolastico e formativo.

## 1.2. *Metodo*

Nel complesso il questionario strutturato descritto nel par. 1.1 è stato distribuito – nei mesi di aprile e maggio 2004 – in 51 istituti scolastici diversi, ossia in 6 istituti per ogni provincia (con l'eccezione di Ravenna, Rimini e Forlì-Cesena, dove il liceo classico coinvolto nell'indagine ospita sezioni di liceo socio-psico-pedagogico, le quali sono state incluse nell'indagine al po-

sto di un istituto autonomo, in quanto quest'ultimo è assente nella relativa provincia o, se presente, ha preferito non partecipare all'iniziativa). Di norma, in ogni provincia il campione comprende un liceo classico, un liceo scientifico, un liceo socio-psico-pedagogico, un istituto tecnico commerciale, un istituto tecnico industriale e un istituto professionale (per l'industria e l'artigianato). Oltre alle eccezioni appena menzionate, va segnalata la provincia di Reggio Emilia, dove un istituto tecnico per geometri ha partecipato al posto di istituto tecnico industriale (nessun istituto reggiano di quest'ultimo tipo ha accettato di partecipare all'indagine).

In ogni istituto scolastico hanno partecipato, in genere, quattro classi del primo anno. In alcuni istituti erano attivate soltanto tre (in un caso addirittura due) classi prime; in alcuni altri istituti la partecipazione è stata estesa a cinque classi. In tutto, il questionario è stato distribuito a 212 classi distinte, per un totale complessivo di 4.499 questionari raccolti (tabb. 1.1 e 1.2), di cui 2.188 compilati da ragazzi e 2.311 da ragazze. La grande maggioranza degli studenti e delle studentesse coinvolte nella rilevazione è nato nel 1989 (87,7%) o nel 1988 (9,1%), e avevano dunque circa 15 anni al momento della rilevazione.

L'elenco completo degli istituti che hanno partecipato all'indagine e il questionario strutturato sono riportati in appendice.

TAB. 1.1. *Numero di questionari raccolti nelle classi prime delle scuole secondarie superiori dell'Emilia-Romagna, per provincia e tipo di scuola*

	Piacenza	Parma	Reggio Emilia	Modena	Ferrara	Bologna	Ravenna	Forlì-Cesena	Rimini	Totale
Liceo classico	43	109	37	85	93	92	107	65	91	722
Liceo scientifico	152	89	151	98	89	104	98	102	103	986
Liceo socio-psico-pedagogico, ecc.	88	86	90	86	81	87	70	77	91	756
Ist. tecnico commerciale	46	99	154*	80	95	71	85	94	71	795
Ist. tecnico industriale	90	94	–	94	94	89	84	78	88	711
Istituto professionale industriale	75	48	58	57	66	75	36	40	74	529
<b>Totale</b>	<b>494</b>	<b>525</b>	<b>490</b>	<b>500</b>	<b>518</b>	<b>518</b>	<b>480</b>	<b>456</b>	<b>518</b>	<b>4.499</b>

\* Comprende anche alunni di un istituto tecnico per geometri.

TAB. 1.2. *Numero di classi prime delle scuole secondarie superiori dell'Emilia-Romagna in cui sono stati somministrati questionari, per provincia e tipo di scuola*

	Piacenza	Parma	Reggio Emilia	Modena	Ferrara	Bologna	Ravenna	Forlì-Cesena	Rimini	Totale
Liceo classico	4	4	4	4	4	4	5	3	4	36
Liceo scientifico	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36
Liceo socio-psico-pedagogico, ecc.	4	4	4	4	4	4	3	5	4	36
Ist. tecnico commerciale	2	4	8*	4	4	4	4	4	4	38
Ist. tecnico industriale	4	4		4	4	4	4	4	4	32
Istituto professionale industriale	4	4	4	4	4	4	3	3	4	34
<b>Totale</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>212</b>

\* Comprende anche 4 classi prime di un istituto tecnico per geometri.

## PARTE PRIMA

### 2. La letteratura sulle scelte formative

#### 2.1. *Le scelte in un sistema scolastico e formativo che cambia*

La scelta di un percorso formativo è, almeno in parte, condizionata dai mutamenti istituzionali che caratterizzano un sistema scolastico. Infatti, essi possono portare alla creazione di nuove opportunità o a una ridefinizione dei percorsi esistenti. Si pensi, ad esempio, alla riforma dell'università che aumenta la possibilità di scelta: un elemento che la caratterizza è la diversificazione e la frammentazione dei percorsi di studio grazie all'introduzione di lauree di diverso livello e di master.

Quali sfide attraversa il sistema scolastico o, in senso più esteso, formativo italiano? Alcune tendenze sono riconducibili a fenomeni in atto nei principali paesi industrializzati. Dal punto di vista teorico, il concetto di policentrismo formativo aiuta a comprendere i cambiamenti avvenuti di recente (Besozzi 2000). In sintesi, si può notare come da un sistema formativo centrato sulla comunità e sulla famiglia tipico delle società preindustriali si è passati nella società industriale a un sistema scuola-centrico. Nella società contemporanea la scuola sta perdendo la sua posizione quasi monopolistica a favore di una molteplicità di attori e istituzioni formative. Oltre tutto, entrano in gioco attori per i quali la trasmissione di conoscenze non è necessariamente l'attività prioritaria. Si pensi, ad esempio, alle imprese.

L'affermazione di nuove modalità di organizzazione del lavoro, collegate a quello che forse semplicisticamente può essere definito il passaggio dal taylorismo-fordismo al postfordismo, si è riflessa sui processi formativi, anche se va sfuggita una certa retorica sulla centralità delle risorse umane. Come conseguenza, a partire dagli anni ottanta viene meno la tradizionale concezione della formazione come processo di acquisizione di competenze professionali che avviene prima dell'ingresso nel mercato del lavoro. Si assiste così a una crescente differenziazione dei percorsi formativi. Importante è anche quello che avviene in azienda, che può divenire anche un luogo dove avviene la formazione (Streeck 1998).

Il sistema di formazione continua, a sua volta, è contraddistinto da una minore istituzionalizzazione rispetto a quello scolastico, tanto che può essere impreciso parlare di «sistema». Infatti, vi è una molteplicità di istituzioni che offrono interventi formativi: oltre alle imprese, ci sono organizzazioni esterne come, ad esempio, i sindacati, le associazioni di categoria, le società private, ecc. Questi elementi se, da un lato, rendono complesso avere un quadro abbastanza preciso dell'assetto organizzativo del sistema di formazione con-

tinua, dall'altro contribuiscono ad accentuare le tendenze in direzione di un policentrismo formativo.

Alcuni autori pongono l'attenzione sulle conseguenze che si accompagnano al passaggio a una società dell'informazione. Si assiste a una moltiplicazione dei canali di informazione. Le informazioni e la conoscenza possono essere elaborate e selezionate in risposta alle esigenze individuali. Inoltre, esse sono più disperse e l'apprendimento può avvenire a livello decentrato (ad esempio, a casa). Alla pluralità dei luoghi di apprendimento si accompagna la distinzione fra livello formale e informale dei processi formativi con tutte le conseguenze che può avere sulla certificazione delle conoscenze e del loro riconoscimento nel mercato del lavoro. Si pensi, ad esempio, ai processi di apprendimento gestiti autonomamente da un individuo oppure alla formazione continua.

Oltre al policentrismo formativo, una questione cruciale è il collegamento fra mondo della scuola e del lavoro. La tradizionale distinzione fra istruzione generale e formazione professionale – che rinvia alla differenza fra i processi di apprendimento e le qualificazioni non direttamente utilizzabili nel mercato del lavoro, da un lato, e gli interventi formativi finalizzati all'acquisizione di conoscenze teoriche e pratiche necessarie per l'esercizio di una professione e quindi utilizzabili nel mercato del lavoro, dall'altro – tende sempre più ad essere messa in discussione. D'altra parte, l'istruzione e la formazione vengono sempre più viste come una leva strategica e fondamentale per i paesi come quelli dell'Unione Europea, che si stanno orientando verso un'economia della conoscenza. Significativa a questo proposito è l'analisi contenuta nel cosiddetto «Libro bianco» di Delors (Commissione delle comunità europee 1994).

Per far fronte alle nuove sfide, in Italia è stata avviata una riforma i cui esiti, al momento, sembrano essere meno lineari e definiti di quanto previsto in un recente passato che, come emerge chiaramente dai rapporti Isfol, è ispirata a una maggiore integrazione fra sistema scolastico e di formazione professionale e che rientra nel più ampio processo di riqualificazione di quest'ultimo. L'istituzione del nuovo obbligo formativo, la creazione degli Ifts (istituti di formazione tecnica superiore), i *voucher* formativi, i mutamenti nella certificazione a seguito dell'introduzione dei crediti formativi sono gli interventi, seppur ancora in via attuazione, che più vanno in direzione di favorire una maggior integrazione. Sul versante formazione-lavoro, invece, va segnalata la riforma dell'apprendistato e l'introduzione dei tirocini/stage. Queste linee di riforma presentano una forte differenziazione a livello regionale, come evidenzia il caso dell'Emilia-Romagna che si fa sostenitrice di un modello diverso da quello proposto dalla «riforma Moratti».

Senza approfondire queste tematiche, il progetto di integrazione va a toccare una questione centrale in un sistema scolastico, vale a dire la sua



struttura, la sua articolazione in indirizzi e il rapporto fra istruzione, istruzione professionale e formazione professionale. Com'è noto, in alcuni paesi esiste una distinzione fra sistema scolastico e sistema di formazione professionale. Più precisamente, dal punto di vista istituzionale, se si pensa al rapporto fra istruzione e formazione professionale, nei paesi europei è possibile distinguere tre modelli principali (Brint 1998; Cortellazzi 2000; Crouch, Finegold e Sako 2001):

- paesi in cui tende a prevalere l'istruzione scolastica. È il caso dell'Italia, del Belgio, della Spagna, in parte della Francia;
- paesi in cui è centrale il sistema «duale» (la Germania, l'Austria, la Svizzera). La dualità è data dal ruolo cruciale svolto nella formazione sia dalla scuola sia dalle imprese. La maggior parte dei giovani, anche con titolo di studio elevato, sceglie l'apprendistato dopo l'obbligo scolastico;
- paesi che stanno sperimentando un sistema di certificazione delle competenze professionali principalmente nei luoghi di lavoro, senza alcun obbligo di frequentare una formazione presso le scuole professionali. Il riferimento è all'Inghilterra, dove è stato creato di recente un sistema di certificazione a livello nazionale (Nvq-National Vocational Qualifications).

Una questione cruciale è se e in che misura l'integrazione dei sistemi (in particolare il consolidamento del rapporto fra scuola e mondo del lavoro) può favorire o meno l'inserimento lavorativo. Da un'analisi della letteratura relativa alle esperienze europee emerge una sorta di ambivalenza delle forme miste come, ad esempio, l'apprendistato.

La valorizzazione di un istituto come l'apprendistato e la diffusione di altre forme che prevedono una combinazione di formazione ed esperienza lavorativa (ad esempio, i tirocini, gli stages, ecc.) è auspicata ai fini di agevolare la transizione dal sistema formativo al mercato del lavoro. Emblematiche a questo proposito sono le indicazioni contenute nel già citato «Libro bianco» di Delors. Inoltre, vi è un'ampia letteratura che evidenzia i limiti di un sistema formativo centrato sulla separazione fra studio e lavoro (Streeck 1998). Infatti, la formazione va vista come una socializzazione al mondo del lavoro e quindi richiede una combinazione di teoria e pratica.

Tuttavia, c'è il rischio che l'apprendistato o altre forme miste vengano usate dalle imprese soprattutto come uno strumento che consente di effettuare assunzioni a tempo determinato, mentre tende ad essere sminuita la loro valenza formativa. L'esperienza inglese, francese e italiana possono essere considerate particolarmente significative (Cortellazzi 2000; Crouch, Finegold e Sako 2001).

In Inghilterra, com'è noto, soprattutto nel corso degli anni ottanta sono state perseguite politiche del lavoro che miravano a favorire la crescita del-

l'occupazione prevalentemente attraverso la deregolamentazione del mercato del lavoro più che la formazione. Come conseguenza si è verificato un progressivo impoverimento dei programmi formativi e dell'apprendistato. Proprio in reazione a queste trasformazioni che stavano caratterizzando il modello inglese come inadeguato a garantire un elevato livello di qualificazione della forza lavoro, sono state introdotte delle riforme fra cui la creazione delle Nvq.

Nel caso della Francia, la forte segmentazione del mercato del lavoro in molti casi determina una svalutazione della formazione iniziale. Le strategie di reclutamento, soprattutto delle grandi imprese, le porta a privilegiare, per le posizioni a più elevata qualificazione e stabilità occupazionale, i soggetti in possesso di istruzione superiore. Quest'ultima è un canale privilegiato ai fini dell'accesso nel segmento primario del mercato del lavoro, anche se i laureati o i diplomati della scuola superiore rischiano di essere assunti per mansioni od occupazioni inferiori al loro titolo di studio. Chi ha una formazione professionale (iniziale), invece, fatica ad accedere alle professioni per le quali è stato formato e tende ad essere occupato nel segmento secondario del mercato del lavoro.

In Italia, com'è noto, la riforma dell'apprendistato mira a valorizzarne la sua valenza formativa che nel tempo era stata persa. Infatti, tradizionalmente l'apprendistato è stato usato dalle imprese soprattutto come strumento di assunzione grazie ai vantaggi fiscali ad esso associati. L'attività formativa all'esterno dell'azienda di fatto non veniva svolta. Solo di recente, con la legge n. 196 del 1997, è stata rafforzata fissandone un monte ore minimo (120 all'anno). Tuttavia con il nuovo ordinamento (legge n. 30 del 2003) sono previsti tre tipi di apprendistato (per chi espleta il diritto-dovere all'istruzione-formazione, professionalizzante e per l'alta formazione) con una diversa regolazione della formazione esterna che sembra essere meno vincolante (ad esempio, solo per il secondo è previsto un monte ore minimo di formazione di 120 ore, che potrà essere svolta anche in azienda).

Diversa è la situazione in Germania dove l'apprendistato non solo offre buone opportunità occupazionali, ma è anche un percorso che consente di accedere nel mercato del lavoro primario.

L'integrazione dei sistemi va ad intrecciarsi anche con questioni cruciali legate alle modalità di accesso a un percorso formativo che possono essere una causa di diseguaglianze nelle opportunità educative. Infatti, il grado di apertura o meno di un sistema scolastico è in parte definito dalla sua articolazione in indirizzi e dagli eventuali sbarramenti che ostacolano la mobilità da una componente all'altra. Ai fini della realizzazione di un sistema realmente integrato è necessario che vengano meno i confini rigidi fra i vari percorsi. Entrano in gioco questioni al centro del dibattito e della riforma del sistema italiano come la certificazione, la riqualificazione del sistema di for-

mazione professionale al fine di valorizzarne l'offerta formativa e di superare la marginalità rispetto alla scuola che storicamente lo caratterizza.

Oltre all'integrazione, anche l'articolazione dei sistemi scolastici in indirizzi è oggetto di controversie (Brint 1998). Dall'analisi della letteratura emerge che uno dei principali vantaggi è la differenziazione dell'offerta formativa. L'esistenza di indirizzi diversi è utile sia per gli alunni sia per gli insegnanti. In questo modo, infatti, il processo di apprendimento può migliorare visto che c'è una maggiore omogeneità delle classi e la differenziazione dei curricula può rispondere alle diverse capacità individuali. Gli svantaggi sono collegati alla riproduzione delle diseguaglianze sociali che possono essere ulteriormente accentuate quando ai diversi indirizzi è associato un diverso prestigio.

Inoltre, la struttura di un sistema scolastico può incidere anche sul riconoscimento del titolo di studio al momento dell'ingresso nel mercato del lavoro. In parte, può essere dovuta alla caratterizzazione del sistema scolastico di un paese che, in sintesi, vede la distinzione fra sistemi orientati al *vocationalism*, vale a dire il processo formativo è finalizzato alla formazione di specifiche figure professionali e porta all'acquisizione di uno status riconosciuto al momento dell'inserimento nel mercato del lavoro (ad esempio, la Germania) e sistemi che conferiscono una preparazione generale (ad esempio, l'Italia). In parte, dipende anche da aspetti relativi all'assetto del sistema formativo (Pisati 2000) come:

- il livello di standardizzazione, cioè l'uniformità con la quale l'istruzione viene erogata nelle scuole di un paese;
- il livello di stratificazione dell'istruzione secondaria, vale a dire la differenziazione degli indirizzi.

Il legame fra titolo di studio e posizione professionale è più stretto tanto è più alto il livello di specificità professionale dell'istruzione. Inoltre, nei sistemi scolastici che presentano un'alta standardizzazione e un'alta stratificazione, il titolo di studio tende ad attestare il possesso di un livello di preparazione con un contenuto preciso. Invece, in quelli caratterizzati da bassa standardizzazione e bassa stratificazione il contenuto informativo del titolo di studio è più ambiguo.

L'inserimento nel mercato del lavoro è una delle questioni cruciali nell'analisi delle scelte dei percorsi formativi. Si può, infatti, ipotizzare che esse almeno in parte siano condizionate da aspetti di natura strumentale relativi alle opportunità occupazionali che un titolo di studio può offrire. La transizione dal sistema formativo al mercato del lavoro rinvia al più ampio tema dell'istruzione/formazione come investimento in capitale umano o del titolo di studio come credenziale. Altra questione critica è il riconoscimento del titolo di studio e, quindi, la certificazione. Inoltre, oltre alle caratteristiche del sistema formativo, importanti sono anche quelle del mercato del lavoro.

Senza approfondire ulteriormente questi aspetti, un interrogativo di grande interesse è se e in che misura le tendenze recenti di mutamento nei sistemi scolastici – sintetizzate con il fenomeno del policentrismo formativo e dell'integrazione dei sistemi – comportano una maggiore *individualizzazione* dei percorsi formativi.

Il concetto di individualizzazione è stato introdotto da Ulrich Beck nella sua analisi della società contemporanea o, per usare il suo linguaggio, della «seconda modernità» (Beck 1986; 2000). La società contemporanea mostrebbe un nuovo o più elevato grado di frammentazione, pluralismo e individualismo. Si pensi, ad esempio, al rapporto fra globalizzazione e localismo e alla conseguente crisi dello stato-nazione. Oppure al dissolvimento dell'identità collettiva della classe in identità plurali e plurime. Individualizzazione, per Beck, significa centralità dell'individuo che costruisce la sua biografia.

Indubbiamente, la pluralità dei luoghi di apprendimento, l'integrazione fra sistema scolastico e di formazione professionale (se attuata con efficacia) e la tendenza a non limitare i processi formativi alla fase che precede l'ingresso nel mercato del lavoro sono fattori che possono portare a una maggiore differenziazione dei percorsi scolastici e formativi, aprendo nuove opportunità. Tuttavia, rimane una questione aperta se e in che misura la costruzione della propria biografia (o del corso di vita) è definita dall'individuo oppure condizionata da fattori come l'appartenenza di classe o di genere. Sulla base degli studi recenti condotti sulle scelte scolastiche e il rendimento, questi ultimi continuano ad apparire come fattori decisivi.

## 2.2. *Incertezza e processo decisionale*

Il tema della disuguaglianza occupa una posizione centrale in sociologia. Paradossalmente, le disuguaglianze nei confronti dell'istruzione acquistano rilevanza soprattutto in seguito al fenomeno della scolarizzazione di massa. Infatti, con esso diventa evidente il problema delle differenze nell'accesso, nella permanenza e nella riuscita negli studi. Fin dagli anni cinquanta e sessanta del XX secolo diverse ricerche hanno mostrato che esiste una relazione fra le scelte di istruzione, la selezione scolastica e l'origine sociale. Inoltre, anche il genere è una variabile di differenziazione importante. Le disuguaglianze riguardano aspetti come le scelte scolastiche e/o universitarie, il rendimento dell'istruzione e l'ingresso nel mercato del lavoro.

Indubbiamente la situazione è cambiata rispetto agli anni cinquanta e sessanta, e i mutamenti sociali hanno avuto un impatto anche sull'istruzione. La maggiore apertura dei sistemi scolastici e l'innalzamento del livello di istruzione (che, comunque, in Italia rimane inferiore a quello di altri paesi) pos-

sono essere considerati emblematici. Ciò non toglie che, com'è emerso da degli studi recenti, permangano disuguaglianze, e questo fenomeno emerge anche nel caso italiano.

La scelta del percorso scolastico, in senso lato, è un processo decisionale complesso su cui incidono fattori di natura soggettiva (ad esempio, gli interessi individuali, le aspirazioni professionali, le aspettative nei confronti della vita di studenti e del lavoro) e oggettiva (ad esempio, il percorso scolastico, le condizioni della famiglia di origine, la rete di relazioni sociali in cui si è inseriti). A ciò va aggiunto che il processo decisionale è caratterizzato da una forte incertezza, e questo conferisce una certa instabilità alle scelte.

D'altra parte, come emerge dai rapporti Iard, la giovinezza può essere definita un'età di incertezza. A questo proposito, nella letteratura recente sulla condizione giovanile due sono le questioni che emergono come cruciali e su cui vi è un vivace dibattito (Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002; Cavalli e Facchini 2001): l'estensione della giovinezza e l'individualizzazione dei corsi di vita.

Secondo la prima concezione (estensione della giovinezza), la transizione alla vita adulta – segnata da passaggi cruciali come l'uscita dal sistema formativo, l'ingresso nel mercato del lavoro, l'uscita dalla casa dei genitori, la creazione di una nuova famiglia e la nascita di un figlio – tende ad essere, per così dire, rinviata. Uno dei fattori principali che spiega questo fenomeno è l'innalzamento della scolarità che provoca un aumento delle aspettative occupazionali e di vita. Queste ultime si scontrano con le opportunità offerte dal mercato del lavoro a seguito della disoccupazione e della flessibilizzazione, che in molti casi genera precarizzazione. Le difficoltà a conseguire l'autonomia economica si riflettono su una pluralità di scelte che vanno dall'andare a vivere da soli, al creare una nuova famiglia, e così via.

Come si è già accennato, i sostenitori dell'individualizzazione dei corsi di vita ipotizzano il venir meno di una transizione alla vita adulta sulla base di sequenze di eventi ben definite. Piuttosto, ogni individuo costruisce una propria biografia. Inoltre, le scelte sono sempre più reversibili. Il dibattito su queste diverse interpretazioni è tuttora aperto.

Un aspetto su cui, invece, è possibile riscontrare una maggiore convergenza è la tendenza dei giovani ad essere orientati al presente e la loro difficoltà di immaginare un percorso futuro. Di conseguenza prevale una certa indeterminatezza delle scelte, che vale anche per quelle scolastiche intese in senso lato. Quello che può cambiare nel passaggio da quelle relative alla scuola e a quelle dell'università è il peso dei fattori di natura soggettiva e di quelli oggettivi. Ad esempio, in generale si tende ad avere una maggiore (seppure relativa) consapevolezza dei propri interessi o delle aspirazioni professionali al momento del passaggio dalla scuola superiore all'università o al mercato del lavoro che non nella transizione dalla scuola dell'obbligo all'istruzione secondaria superiore.

È, comunque, importante notare che le scelte scolastiche sono fortemente condizionate dalle origini sociali degli individui, in termini non solo di risorse economiche, ma anche di capitale culturale e di tutta una serie di fattori che portano alla formazione di valori, preferenze, opinioni, ecc. Nonostante il processo di «democratizzazione» che ha interessato la scuola italiana a partire dalla fine degli anni sessanta, di fatto l'estrazione sociale si conferma come una variabile determinante sulle scelte relative al percorso scolastico. Questa è una tendenza emersa e confermata da più ricerche condotte in Italia nel corso degli ultimi anni (si veda, ad esempio, Zurla 2001). Il ruolo dell'origine sociale mette in discussione alcune concezioni che si richiamano al merito e alla possibilità di costruire dei percorsi individuali con una maggiore autonomia.

L'incidenza dell'origine sociale può essere colta in più aspetti e momenti. Innanzitutto, nel passaggio fra la scuola dell'obbligo e la scuola superiore (Gasperoni 1996). Infatti, non è stata ancora raggiunta un'omogeneizzazione del profilo sociale degli studenti che frequentano i diversi istituti, ma continua a persistere una diseguaglianza di classe. Da questo punto di vista vi è una differenziazione piuttosto netta fra gli istituti tecnici, da un lato, e i licei, dall'altro che è ben evidenziata dalle distribuzioni delle professioni e dei titoli di studio dei genitori a seconda del tipo di scuola e che vede i figli di chi si colloca nelle fasce basse più orientati agli istituti tecnici. Si tratta di un dato che è stato confermato da varie ricerche condotte di recente sia a livello nazionale che regionale e locale.

Dal punto di vista analitico, questa diseguaglianza viene spiegata facendo riferimento a diversi approcci teorici che possono essere ricondotti a due modelli principali (Cavalli e Facchini 2001; Gambetta 1990). Il primo evidenzia i *vincoli strutturali*. I vantaggi collegati alla classe sociale sono di diverso tipo e riguardano principalmente le risorse economiche, quelle culturali e quelle sociali. In particolare, chi proviene da classi sociali più alte arriva a scuola già in possesso di un patrimonio di conoscenze e valori che incoraggiano il successo scolastico. Inoltre, beneficia di un sostegno dei genitori e di un loro forte interesse per l'istruzione dei figli. La famiglia di origine, quindi, può condizionare le scelte non solo grazie alle disponibilità economica, ma anche attraverso le aspettative, l'immagine dell'istruzione e altre dimensioni legate al capitale culturale.

Il secondo modello, invece, pone maggiormente l'attenzione sull'*intenzionalità* degli attori e applica anche alle scelte educative il modello costi-benefici. Così, ad esempio, scegliere di iscriversi a un liceo implica l'opzione per un percorso formativo lungo, con tutte le conseguenze che questo ha in termini di costi dell'istruzione, mancati guadagni, aspettative di rendimento del titolo di studio al momento dell'ingresso del mercato del lavoro. L'origine sociale incide non solo sulla scelta della scuola secondaria, ma anche

sulla decisione se proseguire o meno gli studi una volta adempiuto l'obbligo scolastico. Importanti, a questo proposito, sono soprattutto il capitale culturale delle famiglie e le loro aspettative nei confronti dei figli. Invece, sembra avere una minore rilevanza la disponibilità di risorse economiche, almeno nei contesti territoriali caratterizzati da una certa diffusione del benessere.

Se si passa ad analizzare il rendimento scolastico, emergono alcune criticità della scuola italiana (Gasparoni 1996). Infatti, al relativamente basso tasso di scolarizzazione dell'Italia rispetto ad altri paesi industrializzati (nonostante vi sia stata una crescita della partecipazione dei giovani al sistema scolastico ai vari livelli), si accompagnano problematiche per quanto riguarda il livello di apprendimento. Pur essendo un tema relativamente poco esplorato, dalle ricerche condotte nel corso degli anni ottanta e novanta emerge innanzitutto come, rispetto ad altri paesi, il rendimento della scuola italiana peggiori nel passaggio dalla scuola elementare alle medie inferiori e alle medie superiori. Inoltre, anche in questo ambito si nota un forte divario fra le regioni del Nord e quelle del Sud, a favore delle prime. Ci sono differenze collegate anche al tipo di scuola: il rendimento migliore si ottiene nei licei classici, quello peggiore negli istituti professionali. Da ricerche recenti che analizzano il rendimento scolastico non solo attraverso le valutazioni degli insegnanti, ma anche attraverso delle prove strutturate emerge un quadro un po' più complesso. Il rendimento nelle diverse scuole varia a seconda che si considerino le materie matematico-scientifiche e quelle storico-letterarie. In ogni caso, viene confermata la distinzione fra i licei e gli istituti tecnici a favore dei primi. Inoltre, sul rendimento incidono fattori come l'origine sociale, soprattutto in termini di risorse culturali fornite, ma anche legati all'impegno nello studio.

Le prestazioni scolastiche sono piuttosto differenziate a seconda del tipo di scuola anche sulla base di indicatori di valutazione più tradizionali come i voti in pagella e all'esame di maturità. Se si considerano entrambi è possibile individuare una sequenza crescente che vede nell'ordine l'istituto tecnico industriale, quello commerciale, il liceo scientifico e il classico. In seguito all'introduzione del nuovo esame di maturità il cambiamento principale riguarda la tendenza all'innalzamento dei voti (Gasparoni 2002).

Sul rendimento scolastico incidono una pluralità di fattori che vanno dalle capacità personali, all'esperienza scolastica (ad esempio, le relazioni con gli insegnanti e con i compagni), al genere, all'area territoriale, ma l'origine sociale si conferma come una variabile importante. Il fatto che nel caso delle scuole superiori vi sia – in termini di eccellenza – una netta distinzione fra i licei e gli istituti tecnici evidenzia come la caratterizzazione sociale delle diverse scuole si rifletta anche sugli esiti della valutazione.

Un altro dato significativo che emerge dalle ricerche sull'istruzione in Italia è la marginalità dei percorsi di studio regolari, vale a dire privi di ripe-

tenze, trasferimenti, ecc. La selezione è particolarmente consistente nei primi anni del ciclo, come mostrano i dati relativi agli abbandoni e alle ripetenze. Anche in questo caso l'origine sociale è importante. Il provenire da una famiglia con un'elevata dotazione di capitale culturale riduce i rischi di insuccesso.

L'irregolarità dei percorsi scolastici apre una serie di riflessioni relative ai processi di scelta della scuola e a un'attività come l'orientamento che solo di recente incomincia a svilupparsi. L'elevata incertezza nella scelta del percorso scolastico-formativo non riguarda solo gli adolescenti al termine dell'obbligo scolastico (Zurla 2001), ma anche i ragazzi che stanno concludendo le scuole superiori (Cavalli e Facchini 2001). Infatti, dalla letteratura emerge come il processo decisionale dell'università sia caratterizzato da una forte indecisione che riguarda più aspetti come il proseguire gli studi o meno, la facoltà presso la quale iscriversi, la percezione dei propri interessi e attitudini, le aspirazioni professionali, la stima in se stessi e la fiducia di essere in grado di portare a termine gli studi, le opportunità offerte dal mercato del lavoro, ecc. Proprio a causa dell'elevata incertezza, importante è ottenere un consenso sui propri orientamenti o scelte: esso, infatti, può contribuire a rafforzare le preferenze. Entra così in gioco il rapporto con i soggetti che sono considerati più significativi, fra cui i genitori che svolgono un ruolo importante anche nelle scelte relative all'università.

Anche nelle scelte al termine delle scuole superiori rilevanti sono i condizionamenti di natura strutturale. Ad esempio, un fattore determinante nella scelta se proseguire o meno gli studi è la scuola frequentata (Cavalli e Facchini 2001). Ancora una volta, come ci si poteva aspettare, emerge una distinzione fra chi ha frequentato un liceo e chi un istituto tecnico. Fra i primi diffusa è l'opzione a favore dell'iscrizione all'università. C'è, però, una forte incertezza a proposito della facoltà cui iscriversi. Fra i secondi, invece, soprattutto fra chi frequenta un istituto tecnico industriale prevale nettamente l'orientamento a non proseguire gli studi. Invece, i frequentanti gli istituti tecnici commerciali si collocano in una posizione intermedia: la loro indecisione riguarda sia la prosecuzione o meno degli studi che la facoltà.

Nel complesso, quindi, il passaggio dalla scuola dell'obbligo alle superiori è cruciale. Infatti, le scelte future (ad esempio, quella di iscriversi all'università o meno) sono fortemente condizionata da quelle precedenti (Gasperoni 1996). Esse hanno un'incidenza maggiore anche rispetto alle caratteristiche socio-culturali della famiglia di origine che, comunque, continua a svolgere un ruolo centrale. Va anche tenuto presente che, a differenza di chi frequenta un istituto tecnico, i liceali ritengono di essere in possesso di una preparazione adeguata per proseguire gli studi all'università, e questo li porta ad avere una certa fiducia sulla possibilità di riuscire a portare a termine anche gli studi universitari.

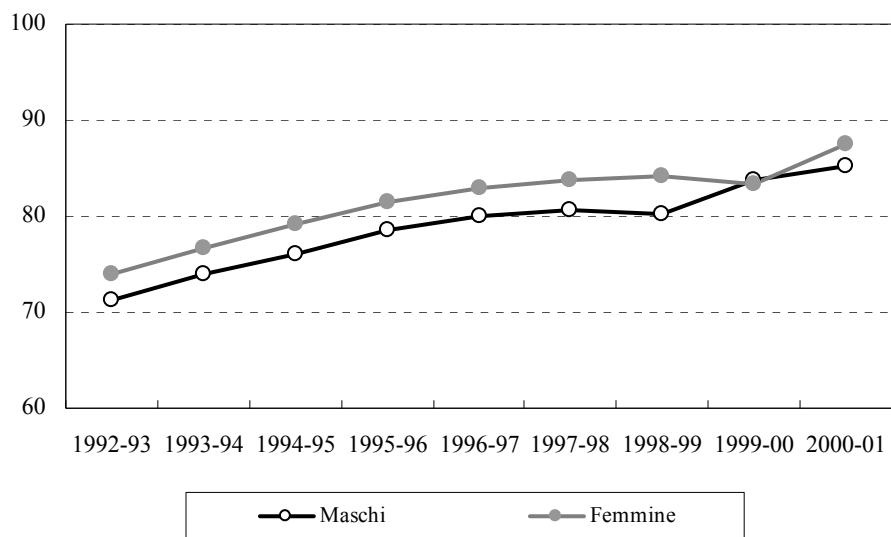


Il quadro finora descritto muta se si considera anche il *genere*. Sempre più, a partire dagli anni settanta, il genere si conferma una variabile di differenziazione cruciale nelle scelte educative e nei percorsi scolastici. Se le scelte formative – soprattutto quelle relative al tipo di scuola o alla facoltà cui iscriversi – tendono a mantenere una caratterizzazione sulla base del genere, quello che cambia è il rendimento scolastico e il successo scolastico che vedono eccellere le ragazze rispetto ai ragazzi. Questo vale anche a prescindere dalle origini sociali.

Per spiegare queste tendenze, si ricorre a diverse interpretazioni. Alcune pongono l'accento sui mutamenti avvenuti nel mercato del lavoro. Da un lato, la più lunga permanenza delle donne nel mercato del lavoro rende più conveniente per loro l'investimento in formazione. Dall'altro, gran parte dell'occupazione femminile si concentra in un settore come il terziario e nelle mansioni impiegate che richiedono titoli di studio medio-alti. Per certi aspetti è la situazione di svantaggio in cui si trovano le donne nel mercato del lavoro rispetto agli uomini che le spinge ad attribuire un maggiore valore all'istruzione. A questo va aggiunto che la maggior consapevolezza delle ragazze circa l'importanza dell'istruzione le porta ad affrontare lo studio con maggior impegno rispetto ai ragazzi. Il conseguimento di buoni risultati scolastici fa sì che anche le famiglie siano più propense ad investire nell'istruzione delle figlie piuttosto che dei figli maschi. Sulla base di queste tendenze, c'è chi sostiene che le scelte scolastiche delle femmine siano meno condizionate dall'origine sociale rispetto a quelle dei maschi.

Se si passa dal sistema scolastico a quello di formazione professionale, un tema ancora poco esplorato è la valutazione di recenti riforme come l'introduzione del nuovo obbligo formativo e l'impatto che ha sui percorsi scolastici e formativi. Questa è una conseguenza del fatto che si tratta di riforme ancora in corso. Le ricerche disponibili sono poche e riguardano soprattutto contesti locali, il che rende problematico individuare tendenze generali. Un aspetto che emerge come critico è la mancanza di informazioni sui cambiamenti in corso e sulle opportunità che essi offrono.

D'altra parte, gli strumenti a supporto delle scelte scolastiche rappresentano un'area problematica. Solo di recente in Italia hanno incominciato a svilupparsi iniziative di orientamento. Tuttavia, sulla base di quanto emerso dalla quinta indagine sulla condizione giovanile condotta dallo Iard (Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002), non solo il ricorso ai servizi di orientamento è molto limitato, ma la soddisfazione per l'utilità delle informazioni ottenute è piuttosto contenuta. Questo riguarda sia l'orientamento al termine dell'obbligo scolastico che alla conclusione delle scuole superiori. Ai fini della raccolta di informazioni, più che il canale istituzionale, si mostrano importanti quelli informali, come la rete amicale e i genitori.



Fonte: Istat, *Annuario statistico*, anni vari.

FIG. 2.1. *Tasso di scolarità nell'istruzione secondaria superiore in Italia, per genere, anni 1992-93/2000-01 (valori percentuali)*

### 2.3. *Scelte scolastiche e caratterizzazione di genere: scolarità, percorsi e successo scolastico nell'istruzione secondaria superiore*

A partire dalla rassegna delle questioni centrali evidenziate dalla letteratura, passiamo ora ad analizzare alcune recenti tendenze che caratterizzano il sistema scolastico e formativo italiano, soffermandoci su ciò che avviene al termine dell'obbligo scolastico. Visto l'obiettivo della ricerca, una particolare attenzione sarà posta sulle differenze di genere.

Nel corso degli anni novanta, è stata confermata la propensione dei giovani a proseguire gli studi una volta adempiuto l'obbligo scolastico. Così, il tasso di passaggio alla scuola secondaria superiore è passato dall'82,2% del 1980-81 al 97,8% del 2000-01 (Isfol 2001a), mentre il tasso di scolarità<sup>1</sup> nel

<sup>1</sup> Il tasso di scolarità è dato dal rapporto tra gli iscritti alle scuole secondarie superiori e la popolazione di 14-18 anni.

TAB. 2.1. *Numero di iscritti, nel complesso e di sesso femminile, alle scuole secondarie superiori (valori assoluti e percentuali)*

Anno scolastico	Nel complesso	Femmine	% femmine
1951-52	416.348	156.060	37,5
1960-61	761.831	279.834	36,7
1970-71	1.656.117	688.775	41,6
1980-81	2.423.230	1.174.807	48,5
1990-91	2.856.328	1.426.347	49,9
1997-98	2.597.983	1.291.006	49,7

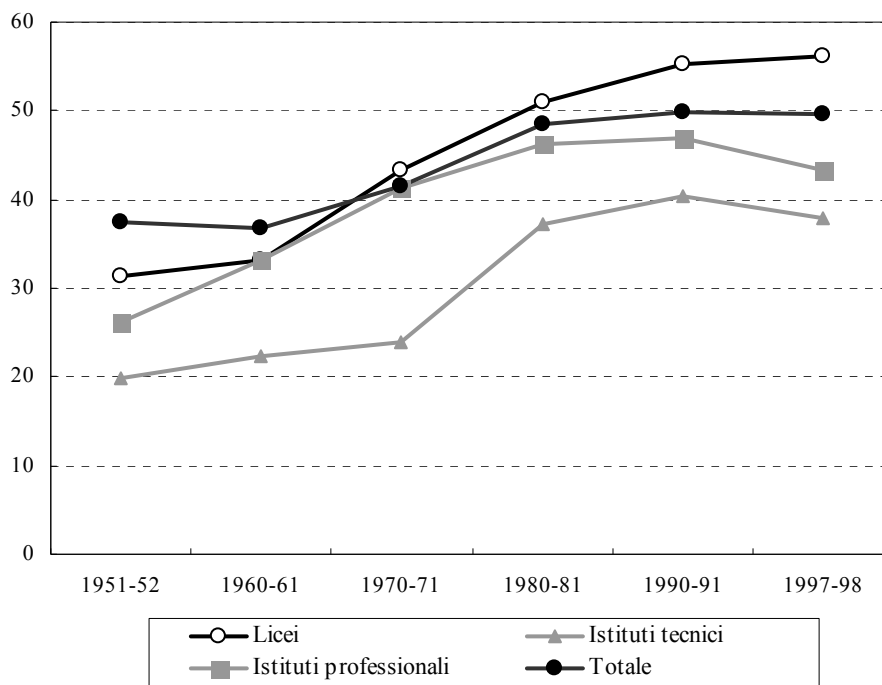
Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, anni vari.

2000-01 è pari all'86,3% rispetto al 51,7% del 1980-81. Come si vede nella fig. 2.1, il tasso di scolarità nell'istruzione secondaria superiore presenta un andamento simile per i maschi e per le femmine. Va, comunque, notato come quello delle femmine sia leggermente superiore a quello dei maschi.

Anche la composizione degli iscritti alle scuole secondarie per genere (tab. 2.1), mostra come alla fine degli anni novanta vi sia una sostanziale parità fra uomini e donne. Dal punto di vista cronologico, è soprattutto nel corso degli anni settanta che si assiste alla progressiva crescita delle donne che si iscrivono alle scuole superiori. Inoltre, essa registra un'impennata all'inizio degli anni ottanta, per poi di fatto stabilizzarsi nel corso degli anni novanta. All'espansione, dal punto di vista quantitativo, degli studenti iscritti avvenuta fra il 1950-51 e il 1990-91 si accompagna anche un aumento della presenza di ragazze. Invece, il calo degli iscritti – che si manifesta nel corso degli anni novanta ed è imputabile a fattori demografici e in particolare ai bassi tassi di natalità – non incide sulla composizione per genere.

Quindi, almeno in termini di partecipazione al sistema scolastico, alla fine degli anni novanta non si notano differenze rilevanti sulla base del genere. Differenze, però, emergono se si considerano le scelte scolastiche. Iniziamo la nostra analisi di questo aspetto esaminando i dati relativi al tasso di composizione per genere dei tipi di scuola, distinguendo per grandi aggregati fra licei, istituti tecnici e istituti professionali (fig. 2.2).

Innanzitutto, alla fine degli anni novanta si nota la prevalenza di femmine iscritte ai licei (56%, rispetto al 44% di maschi), mentre i maschi sono più presenti negli istituti tecnici e in quelli professionali. Le ragazze sembrano essere più orientate verso percorsi scolastico-formativi lunghi visto che, com'è noto, al termine dei licei piuttosto elevata è la propensione a proseguire gli studi all'università. Anche in questo caso, piuttosto significativi sono i mutamenti avvenuti a partire dagli anni cinquanta. All'inizio di quel decennio tutte le scuole considerate mostrano una presenza maggiore di maschi.



Fonte: Istat, *Statistiche delle scuole secondarie superiori*, 1998-99.

FIG. 2.2. *Incidenza di femmine tra il complesso degli iscritti in alcuni tipi di scuola secondaria superiore (valori percentuali)*

Invece le femmine erano più orientate verso scuole che non rientrano in nessuno dei tre grandi raggruppamenti considerati, e segnatamente le scuole magistrali e gli istituti magistrali.

Nel corso del tempo, si registra una progressiva crescita della presenza di ragazze in tutti i percorsi scolastici che mostra come, l'aumento della scolarità delle donne, porti a una loro distribuzione fra vari tipi di scuole. Inoltre, particolarmente consistente è la tendenza alla liceizzazione che inizia già negli anni sessanta e che, a partire dal 1980, vede il prevalere delle femmine sui maschi. Invece, è fra gli anni settanta e ottanta che si registra la crescita più consistente della presenza di donne negli istituti tecnici. Gli anni novanta segnano una svolta, nel senso che prosegue la crescita delle ragazze iscritte nei licei, mentre inizia a contrarsi negli istituti tecnici e in quelli professionali.

TAB. 2.2. *Composizione per genere degli iscritti alle prime classi dell'istruzione secondaria, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	1990-91		1994-95		1997-98	
	Uomini	Donne	Uomini	Donne	Uomini	Donne
Istituti professionali	54,7	45,3	59,2	40,8	59,7	40,3
Istituti tecnici industriali	91,1	8,9	91,6	8,4	90,8	9,2
Istituti tecnici per geometri	84,6	15,4	83,7	16,3	83,9	16,1
Istituti tecnici commerciali	44,1	55,9	45,2	54,8	43,6	56,4
Licei scientifici	53,2	46,8	52,0	48,0	50,5	49,5
Licei classici	32,7	67,3	32,4	67,6	31,0	69,0
Licei linguistici	14,3	85,7	18,4	81,6	21,3	78,7
Istituto magistrale	7,5	92,5	8,1	91,9	7,9	92,1
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>51,4</b>	<b>48,6</b>	<b>51,8</b>	<b>48,2</b>	<b>52,1</b>	<b>47,9</b>

Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, anni vari.

TAB. 2.3. *Studenti promossi nell'anno scolastico 1997-98, per tipo di scuola secondaria superiore (percentuale sul totale degli scrutinati)*

	Passaggio al 2° anno	Passaggio al 3° anno	Passaggio al 4° anno	Passaggio al 5° anno
Istituti professionali	73,6	77,5	82,9	79,9
Istituti tecnici industriali	71,8	78,9	76,2	79,9
Istituti tecnici commerciali	78,1	83,5	81,5	88,3
Istituti tecnici per geometri	74,9	80,8	77,5	85,0
Licei scientifici	86,9	88,9	87,2	91,6
Licei classici	88,8	92,0	91,5	92,6
Licei linguistici	92,2	94,7	95,0	96,8
Istituti magistrali	82,2	86,0	88,4	92,7
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>79,0</b>	<b>83,7</b>	<b>84,3</b>	<b>87,1</b>

Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, 1998.

Analizzare i dati relativi alla composizione degli allievi per ampie categorie di scuola rischia di essere semplicistico, in quanto vi possono essere differenze entro le categorie stesse. Infatti, vi è una caratterizzazione per genere di alcune scuole (tab. 2.2) e più precisamente maschile per gli istituti tecnici industriali e per geometri e femminile per l'istituto magistrale, il liceo

classico e il liceo linguistico. Almeno in termini aggregati, non presentano una forte caratterizzazione per genere gli istituti professionali (anche se prevalgono i maschi), ma ci si può aspettare che essa sia più evidente a seconda degli indirizzi considerati.

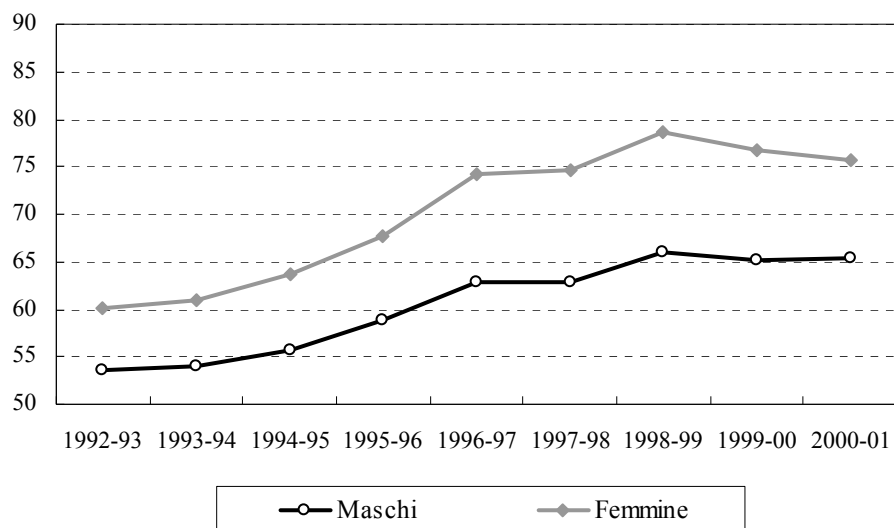
I mutamenti più interessati verificatisi nel corso degli anni novanta riguardano il rafforzamento della presenza di maschi negli istituti professionali, la crescita dei maschi nei licei linguistici (maschi che, comunque, rimangono nettamente minoritari) e un aumento, seppur contenuto, delle femmine che si iscrivono al liceo scientifico.

Nel corso degli anni novanta, non solo aumenta la scolarizzazione, ma anche il numero di studenti che portano a termine gli studi. I maturi per 100 persone di 19 anni passano dal 56,8% del 1992-93 al 70,4% del 2001-02.

Per meglio approfondire il tema successo scolastico, consideriamo alcuni dati relativi alle promozioni sia nei vari anni di corso che all'esame di maturità. Innanzitutto, è soprattutto nel passaggio dal primo al secondo anno che, in termini relativi, si registra la quota inferiore di promozioni (tab. 2.3). Si tratta di una tendenza riscontrabile in tutte le scuole, anche se non mancano le differenze. La percentuale di studenti promossi è maggiore nei licei rispetto agli istituti tecnici e soprattutto a quelli professionali. Inoltre, i licei hanno un andamento più regolare rispetto agli istituti tecnici e a quelli professionali nei quali più netto è lo scarto fra la quota di bocciati fra il primo e il secondo anno e gli altri anni. Le ragioni di questo diverso andamento sono molteplici e possono essere imputate alla diversa motivazione e impegno con cui vengono affrontati gli studi, alle scelte scolastiche e ai condizionamenti posti dall'origine sociale. Si può ipotizzare che già al termine delle scuole medie inferiori avvenga una sorta di pre-selezione che fa sì che gli studenti che hanno incontrato maggiori difficoltà negli studi precedenti escludano i licei. Inoltre, in genere, gli studenti dei licei sono quelli che provengono da famiglie con maggiore capitale culturale, e anche questo può contribuire a favorire il loro successo scolastico.

Molto elevato è il tasso di successo all'esame di maturità: nel 1997-98 complessivamente la percentuale di promossi sul totale degli esaminati è pari al 94,6%. In questo caso è alto in tutti i tipi di scuola, anche se viene confermata la differenza fra i licei (98,2%), da un lato, e gli istituti tecnici (93,3%) e quelli professionali (93,5%), dall'altro.

Il genere si conferma una variabile di differenziazione importante anche per quanto concerne il successo scolastico. Innanzitutto, la quota di diplomate è superiore a quella dei maschi: nel 2000-01 è del 75,7% rispetto al 65,3% fra i maschi. Inoltre, nel corso degli anni novanta, anche se si assiste a una tendenza generalizzata alla crescita, la differenza fra maschi e femmine si accentua leggermente (infatti, nel 1992-93 la quota di diplomati era rispettivamente pari al 53,5% e al 60,1%: fig. 2.3). I grafici relativi alle promozioni



Fonte: Istat, *Annuario statistico*, anni vari.

FIG. 2.3. *Diplomati per 100 persone di 19 anni, per genere, anni 1992-93/2000-01*

al passaggio dal primo al secondo anno articolate per genere (tab. 2.4) e alle promozioni all'esame di maturità (tab. 2.5) confermano la maggiore propensione al successo scolastico delle femmine rispetto ai maschi.

È interessante notare che le differenze a seconda del tipo di scuola sono, per così dire, trasversali al genere. Vale a dire, quello che distingue maschi e femmine è il maggiore successo scolastico delle seconde; però all'interno di ogni genere è confermata la più elevata quota di promozioni ai licei rispetto agli istituti tecnici e a quelli professionali.

Se si considera l'andamento nell'ultimo decennio, si può notare una tendenza all'aumento delle promozioni al termine del primo anno. Tuttavia, la crescita avviene soprattutto fino alla metà degli anni novanta. Questo vale sia per i maschi che per le femmine. Invece, nel caso della promozione agli esami di maturità, sono soprattutto gli istituti tecnici e quelli professionali a registrare le maggiori variazioni. Mentre per i maschi, alla fine degli anni novanta, è più elevata la quota di maturi sugli esaminati degli istituti professionali rispetto a quelli tecnici, per le femmine si riduce il differenziale a favore dei primi.

Già nel corso degli anni settanta le femmine mostrano un miglior successo scolastico dei maschi. A questo scopo, presentiamo i dati relativi alla

TAB. 2.4. *Studentesse e studenti promossi al passaggio al secondo anno di vari tipi di scuola secondaria superiore, per genere (valori percentuali sugli scrutinati)*

	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98
<i>Studentesse</i>							
Istituti professionali	73,4	75,9	77,2	82,3	81,6	80,5	78,0
Istituti tecnici	80,7	80,6	81,3	85,2	84,7	83,6	81,4
Licei	89,8	90,3	90,8	92,5	92,4	92,4	89,4
Nel complesso	81,7	81,8	83,5	86,9	86,4	85,8	83,4
<i>Studenti maschi</i>							
Istituti professionali	65,5	67,2	67,7	74,9	72,5	76,4	70,2
Istituti tecnici	69,7	71,1	72,0	76,2	75,0	74,4	72,5
Licei	80,3	84,5	85,0	87,6	86,5	87,7	85,3
Nel complesso	70,7	72,8	73,6	78,3	76,9	76,4	74,8

Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, anni vari.

TAB. 2.5. *Studentesse e studenti dichiarati maturi in vari tipi di scuola secondaria superiore, per genere (valori percentuali sugli esaminati)*

	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98
<i>Studentesse</i>							
Istituti professionali	94,1	93,7	92,8	93,3	95,1	93,8	94,8
Istituti tecnici	97,0	96,8	96,9	97,4	96,6	95,8	95,8
Licei	98,8	98,7	98,8	99,1	99,1	98,9	98,9
Nel complesso	96,8	96,4	96,4	96,6	96,8	96,0	96,1
<i>Studenti maschi</i>							
Istituti professionali	89,3	88,9	87,4	90,4	91,3	91,5	92,1
Istituti tecnici	92,0	91,2	91,1	91,8	91,1	90,3	91,1
Licei	96,6	96,8	96,9	96,7	97,0	96,3	96,8
Nel complesso	92,6	92,2	91,8	92,5	92,3	91,8	92,6

Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, anni vari.

composizione per genere degli iscritti al primo anno per tipo di scuola e dei ripetenti al primo anno. Come ci si poteva aspettare, la quota di donne ripetenti è maggiore nelle scuole a maggiore «vocazione femminile» (istituti magistrali, liceo classico e istituto tecnico commerciale); salvo il caso degli istituti professionali nel 1980-81 e nel 1990-91 (tab. 2.6), la quota di femmine iscritte è sempre superiore a quella delle ripetenti.

È interessante notare come l'aumento della presenza delle donne nel si-



TAB. 2.6. *Ragazze iscritte e ripetenti al primo anno di scuola secondaria superiore (valori percentuali sul totale degli iscritti e dei ripetenti)*

	1970-71		1980-81		1990-91		1997-98	
	Iscritte	Ripe- tenti	Iscritte	Ripe- tenti	Iscritte	Ripe- tenti	Iscritte	Ripe- tenti
Istituti professionali	41,5	31,1	46,9	48,1	45,4	46,5	40,3	34,5
Istituti tec. industriali	2,9	1,1	5,1	3,7	9,0	6,9	9,2	7,1
Istituti tec. commerciali	53,2	36,4	54,7	43,0	56,4	43,7	56,4	46,3
Istituti tec. per geometri	3,8	2,2	10,7	6,6	15,6	10,4	16,1	11,6
Licei scientifici	38,1	27,5	42,9	34,0	47,5	34,8	49,5	36,3
Licei classici	53,1	42,4	58,8	49,5	69,2	56,9	69,0	59,0
Istituti magistrali	88,4	84,2	93,1	90,5	92,8	89,6	92,1	89,8
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>42,2</b>	<b>29,4</b>	<b>49,0</b>	<b>40,7</b>	<b>47,9</b>	<b>40,1</b>	<b>47,9</b>	<b>37,5</b>

Fonte: elaborazioni nostre di dati Istat, *Annuario dell'istruzione secondaria superiore*, anni vari.

stema scolastico che si manifesta fra gli anni settanta e gli anni novanta comporti un peggioramento del successo scolastico delle ragazze. Infatti, mentre la quota di iscritte passa dal 42,2% del 1970-71 al 47,9% del 1997-98, più consistente è l'aumento della quota di ripetenti (dal 29,4% al 37,5%). Inoltre, le ripetenze aumentano nel corso degli anni settanta e ottanta, mentre tendono a diminuire nel corso degli anni novanta. Le singole scuole presentano un andamento diverso.

## 2.4. *Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati*

### 2.4.1. *Lo studio: i percorsi accidentati*

A partire dal 1998 l'Istat effettua un'inchiesta campionaria sui percorsi di studio e lavoro dei diplomati delle scuole superiori. La seconda è stata effettuata nel 2001 e riguarda i diplomati nel 1998 (Istat 2003). Un primo elemento di rilievo che emerge dai risultati di quell'indagine è la diffusione dei percorsi accidentati degli studi. Infatti, nel 1998 circa il 61% degli studenti ha conseguito il diploma di scuola secondaria a 19 anni, mentre circa il 30% l'ha conseguito dopo i 19 anni e una quota minoritaria (9%) prima dei 19 anni. Una pluralità di fattori – come le ripetenze, i trasferimenti o l'interruzione degli studi – spiegano la prolungata permanenza nel sistema scolastico.

TAB. 2.7. *Età al conseguimento dei diplomati del 1998, per genere e tipo di scuola (valori percentuali)*

	≤18 anni	19 anni	20 anni	21 anni	≥22 anni	Totale
<i>Donne</i>						
Istituti professionali	3,1	59,2	20,9	7,9	8,9	100
Istituti tecnici	3,6	70,4	14,4	5,1	6,4	100
– industriali	7,5	52,4	20,1	6,5	13,5	100
– commerciali	3,7	70,8	14,0	5,2	6,3	100
– per geometri	3,5	75,1	11,7	6,6	3,1	100
Licei	13,1	78,9	6,2	1,3	0,4	100
– scientifici	11,3	81,3	5,6	1,6	0,2	100
– classici	16,2	77,0	5,7	0,7	0,3	100
Istituti magistrali	29,8	33,1	10,8	5,7	20,7	100
Totale scuole superiori	11,3	64,6	12,5	4,5	7,1	100
<i>Uomini</i>						
Istituti professionali	2,0	46,5	27,1	12,8	11,7	100
Istituti tecnici	3,3	56,1	20,1	9,8	10,7	100
– industriali	1,4	56,6	23,1	9,1	9,7	100
– commerciali	4,4	55,3	17,3	10,6	12,4	100
– per geometri	3,9	55,8	21,3	9,8	9,3	100
Licei	11,8	72,5	13,3	1,7	0,7	100
– scientifici	10,0	74,7	13,0	1,6	0,8	100
– classici	17,9	67,1	13,0	1,7	0,4	100
Istituti magistrali	18,6	33,9	6,3	7,7	33,4	100
Totale scuole superiori	5,9	58,6	19,1	7,9	8,5	100

Fonte: Istat (2003a).

Gli studenti dei licei tendono ad avere percorsi più regolari di quelli degli istituti tecnici e professionali: consegue il diploma di maturità oltre i 19 anni l'11,4% degli studenti, contro rispettivamente il 34,6% e il 44,2%. Anche il tasso di ripetenze è inferiore ed è pari al 12,4%, rispetto al 27,2% e al 25,4%. Queste differenze, secondo l'Istat, non sono dovute alla minore selettività dei licei rispetto alle altre scuole, quanto a un processo di autoselezione degli studenti. Invece, a fronte di un insuccesso, gli studenti dei licei tendono a rivedere le loro scelte scolastiche orientandosi verso altri percorsi.

Visto l'oggetto della nostra ricerca, è interessante notare che il genere è una variabile di differenziazione importante per quanto concerne il percorso degli studi alle superiori. Innanzitutto, le ragazze tendono a portare a termine

TAB. 2.8. *Incidenza della ripetenza (nel corso dell'istruzione secondaria superiore) fra i diplomati del 1998, per genere e tipi di scuola (valori percentuali)*

	Non ripetenti	Ripe- tenti	Totale	Pluri- ripetenti*
<i>Donne</i>				
Istituti professionali	80,3	19,7	100	11,7
Istituti tecnici	80,2	19,8	100	13,2
Licei	91,0	9,0	100	11,2
Istituti magistrali	82,5	17,5	100	10,2
Altri tipi di scuole	79,6	20,4	100	13,9
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>83,9</b>	<b>16,1</b>	<b>100</b>	<b>12,1</b>
<i>Uomini</i>				
Istituti professionali	67,9	32,1	100	15,1
Istituti tecnici	67,6	32,4	100	22,9
Licei	83,3	16,7	100	11,3
Istituti magistrali	74,1	25,9	100	1,5
Altri tipi di scuole	73,4	26,6	100	13,1
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>72,2</b>	<b>27,8</b>	<b>100</b>	<b>18,9</b>

\* Incidenza percentuale di pluriripetenti fra il complesso dei ripetenti.

Fonte: Istat (2003a).

gli studi in maniera più regolare dei ragazzi: si diploma oltre i 19 anni il 24,1% delle ragazze rispetto al 35,5% dei maschi. Si tratta di una tendenza che riguarda tutti i tipi di scuola (tab. 2.7). L'unico indirizzo di studio nel quale i ragazzi concludono gli studi con un percorso più regolare delle ragazze è l'istituto tecnico industriale. Anche all'interno dello stesso genere, ci sono differenze a seconda della scuola. Nel caso delle ragazze, però, è più contenuta la differenza fra diplomate dei licei e degli istituti tecnici: infatti, si diploma a 19 anni rispettivamente il 78,9% e il 70,4% delle ragazze. Invece, nel caso dei maschi, i diplomati dei licei a 19 anni sono il 72,5% rispetto al 56,1% degli istituti tecnici.

La maggiore regolarità del percorso scolastico delle ragazze è confermata anche dal tasso di ripetenze che è più basso: fra le diplomate nel 1998 è del 16,1%, contro il 27,8% fra i maschi. Fra i ragazzi sono maggiori anche le pluriripetenze (tab. 2.8): il 18,9% dei maschi è stato bocciato più di due volte, contro il 12,1% delle femmine. Nel caso dei maschi, le pluriripetenze sono particolarmente elevate negli istituti tecnici (22,9%). Inoltre, anche le differenze fra scuole sono più accentuate fra i maschi che fra le femmine.

TAB. 2.9. *Voto di diploma dei diplomati del 1998, per genere e tipo di scuola (valori percentuali)*

	36-41	42-47	48-53	54-60	Totale
<i>Donne</i>					
Istituti professionali	32,4	33,1	21,4	13,0	100
Istituti tecnici	28,8	29,1	21,0	21,2	100
– industriali	25,9	26,8	32,3	15,0	100
– commerciali	28,4	28,4	20,2	23,0	100
– per geometri	30,6	31,1	23,0	15,4	100
Licei	20,3	28,1	24,6	27,0	100
– scientifici	21,9	29,6	23,3	25,2	100
– classici	17,2	26,2	26,2	30,4	100
Istituti magistrali	39,7	31,9	17,6	10,8	100
Altri tipi di scuola	27,0	29,9	26,6	16,4	100
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>28,3</b>	<b>29,9</b>	<b>21,9</b>	<b>19,8</b>	<b>100</b>
<i>Uomini</i>					
Istituti professionali	50,9	30,1	11,9	7,0	100
Istituti tecnici	46,0	29,7	14,2	10,1	100
– industriali	43,4	29,7	16,8	10,2	100
– commerciali	47,7	30,0	12,3	9,9	100
– per geometri	49,3	28,0	13,2	9,6	100
Licei	30,2	30,0	18,8	21,0	100
– scientifici	31,7	30,3	18,0	20,0	100
– classici	24,4	28,8	21,8	25,0	100
Istituti magistrali	51,0	14,6	12,5	21,9	100
Altri tipi di scuola	32,0	33,8	17,3	16,9	100
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>42,2</b>	<b>29,7</b>	<b>15,1</b>	<b>13,0</b>	<b>100</b>

Fonte: Istat (2003a).

Le ragazze ottengono risultati migliori anche agli esami di maturità (tab. 2.9). Il 19,8% delle femmine ha conseguito la maturità con un voto superiore a 54/60esimi, contro il 13,0% dei maschi. Con l'eccezione degli istituti magistrali (dove i ragazzi sono comunque pochi), le ragazze conseguono voti più elevati in tutti gli indirizzi scolastici superiori. A conferma di quanto detto in precedenza a proposito dell'autoselezione degli studenti dei licei, sono questi ultimi quelli che conseguono i voti più alti. L'indagine dell'Istat evidenzia anche una certa coerenza nel rendimento scolastico: chi ha conseguito un voto più alto all'esame di licenza media tende a ricevere un voto maggiore anche alla maturità.

TAB. 2.10. *Diplomati del 1998 che nel corso degli studi secondari superiori hanno cambiato scuola, per scuola di prima iscrizione e scuola di iscrizione finale (valori percentuali)*

	Scuola di prima iscrizione					Totale
	Istituti prof.li	Istituti tecnici	Licei	Ist. magistrali	Altre scuole	
Istituti professionali	–	67,2	12,9	38,8	36,1	26,9
Istituti tecnici	78,4	–	36,4	44,0	32,0	34,3
Licei	1,3	9,7	–	10,9	9,1	3,5
Istituti magistrali	15,8	16,6	43,3	–	22,9	28,8
Altri tipi di scuole	4,6	6,6	7,4	6,3	–	6,4
Totale scuole superiori	100	100	100	100	100	100

Fonte: Istat (2003a).

Come ci si poteva aspettare, i percorsi scolastici caratterizzati da trasferimento sono diversi a seconda del tipo di istituto di prima iscrizione (tab. 2.10). Studenti e studentesse che abbandonano i licei tendono a confluire verso percorsi più professionalizzanti (soprattutto gli istituti tecnici), mentre coloro che provengono dagli istituti tecnici si orientano verso gli istituti professionali (e viceversa). Nel complesso, sono gli istituti tecnici, magistrali e professionali ad esercitare una maggiore attrattiva.

In caso di insuccesso scolastico, molto contenuta è la frequenza di scuole per il recupero scolastico. Solo il 4,0% dei diplomati nel 1998 l'ha fatto, con una prevalenza di maschi (5,7% rispetto al 2,7% delle femmine) e degli studenti iscritti agli istituti tecnici (5,8%).

L'Istat ha sondato la soddisfazione per la conoscenza delle lingue straniere e dell'informatica. In generale, l'insoddisfazione è molto maggiore per quanto concerne le conoscenze informatiche (il 77,0% è «poco» o «per niente» soddisfatto, con un 47,7% di «per niente» soddisfatti) che non per le lingue straniere (56% di insoddisfatti, con un 16,1 % di «per niente» soddisfatti). Le ragazze sono più esigenti dei ragazzi nei confronti della scuola o, quanto meno, esprimono giudizi più critici. Il divario nei livelli di soddisfazione fra ragazze e ragazzi è particolarmente accentuato nel caso delle competenze informatiche.

#### 2.4.2. *Le scelte al termine degli studi secondari superiori*

La conclusione delle scuole superiori rappresenta un momento cruciale nel quale si aprono più opzioni che possono essere sintetizzate nell'alternativa fra cercare un lavoro o proseguire gli studi all'università – opzioni che in realtà implicano a loro volta una pluralità di scelte.

Sulla base della citata indagine dell'Istat, a tre anni dal conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore è occupato il 55,5% dei diplomati, è in cerca di lavoro il 16,8%, mentre studia il 24,8%<sup>2</sup>. Quindi, circa un quarto dei diplomati prosegue gli studi all'università dedicandosi esclusivamente allo studio. Se, invece, si prescinde dalla distinzione fra attivi e non attivi, la percentuale di diplomati impegnati in corsi di istruzione universitaria è più elevata: i diplomati che continuano a studiare sono il 47,1%.

Come ci si poteva aspettare, la condizione occupazionale è diversa a seconda degli studi secondari superiori portati a termine. La più alta percentuale di occupati si trova fra gli studenti che hanno seguito percorsi professionalizzanti (istituti professionali: 75,7%; istituti tecnici: 67,3%), mentre la più bassa è fra i liceali (28,6%) che hanno, invece, un'elevata propensione a proseguire gli studi all'università (53,9%).

Oltre alla scuola frequentata, sulla condizione occupazionale incide la zona di residenza, il voto conseguito alla maturità e il genere. La prima, più che sulla prosecuzione o meno degli studi, incide sul fatto di essere occupati o in cerca di occupazione: al Nord è occupato il 65,9% dei diplomati, rispetto al 55,6% del Centro e al 47 % del Sud. All'aumentare del voto di maturità cresce anche la propensione a proseguire gli studi all'università.

Per quanto riguarda il genere (tab. 2.11), i maschi hanno maggiori probabilità di essere occupati delle femmine (il 58,7%, contro il 52,7%); lo scarto è comunque inferiore a quello che si registra per altre fasce di età. Inoltre, ci sono differenze a seconda della scuola frequentata. Ad esempio, il divario di genere è elevato nel caso dei diplomati degli istituti magistrali, degli istituti tecnici industriali e di quelli professionali. Invece, fra gli ex-alunni del liceo classico, le ragazze tendono a proseguire gli studi in misura inferiore ai ragazzi. Se si considerano anche gli studenti lavoratori o coloro che sono in cerca di lavoro, le differenze fra maschi e femmine sono maggiori: sono le ragazze a mostrare una più elevata propensione a proseguire gli studi (il 51,0%, rispetto al 42,6% dei maschi). Anche fra gli studenti lavoratori prevalgono le ragazze.

Si può ipotizzare che siano le difficoltà che le ragazze incontrano al momento dell'ingresso nel mercato del lavoro che le spinge a conseguire un

---

<sup>2</sup> Questo valore si riferisce a chi esclusivamente studia: non sono compresi gli studenti che lavorano o che cercano lavoro.

TAB. 2.11. *Condizione occupazionale dei diplomati del 1998, per genere e tipi di scuola (valori percentuali)*

	Lavorano	Non lavorano			Totale
		Cercano lavoro <sup>a</sup>	Stu- diano <sup>b</sup>	Altra condizione	
<i>Donne</i>					
Istituti professionali	73,3	18,2	5,8	2,6	100
Istituti tecnici	66,2	16,2	14,7	3,0	100
– industriali	65,8	9,8	24,4	0,0	100
– commerciali	66,0	17,0	13,9	3,2	100
– per geometri	59,2	19,0	17,6	4,2	100
Licei	28,2	17,0	53,3	1,5	100
– scientifici	28,2	15,7	54,2	1,9	100
– classici	25,8	18,6	54,8	0,8	100
Istituti magistrali	51,6	26,4	18,7	3,2	100
Altri tipi di scuole	54,6	23,6	15,2	6,5	100
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>52,7</b>	<b>18,7</b>	<b>25,9</b>	<b>2,7</b>	<b>100</b>
<i>Uomini</i>					
Istituti professionali	78,5	14,2	4,4	2,8	100
Istituti tecnici	68,0	15,2	13,4	3,4	100
– industriali	75,7	10,5	11,2	2,6	100
– commerciali	64,5	18,7	13,8	3,0	100
– per geometri	60,5	16,5	16,9	6,0	100
Licei	29,1	13,3	54,8	2,8	100
– scientifici	30,8	13,6	52,5	3,1	100
– classici	22,4	12,6	63,4	1,6	100
Istituti magistrali	70,8	14,8	14,4	0,0	100
Altri tipi di scuole	57,4	17,1	16,4	9,1	100
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>58,7</b>	<b>14,6</b>	<b>23,5</b>	<b>3,2</b>	<b>100</b>

<sup>a</sup> Inclusi eventuali studenti.

<sup>b</sup> Esclusi gli studenti in cerca di lavoro.

Fonte: Istat (2003b).

livello più alto di istruzione. Le difficoltà non riguardano solo l'accesso al mercato del lavoro, come evidenzia il più alto tasso di disoccupazione, ma una pluralità di aspetti. Ad esempio, una volta conseguito il diploma è maggiore la percentuale di maschi che ha avuto un'opportunità di lavoro (il 77,3%, rispetto al 71,5% delle femmine), mentre è un po' più elevata la propensione delle femmine ad accettarla, se si presenta (l'84,6% rispetto all'80,0%).

TAB. 2.12. *Reddito mensile netto (in euro) dei diplomati del 1998 che nel 2001 svolgevano un lavoro continuativo a tempo pieno iniziato dopo il diploma, per genere e tipo di scuola*

	Donne	Uomini
Istituti professionali	747	861
Istituti tecnici	779	889
Licei	806	955
Istituti magistrali	735	902
Altri tipi di scuole	701	940
<b>Totale scuole superiori</b>	<b>764</b>	<b>889</b>

Fonte: Istat (2003b).

In termini di rapporto di lavoro, l'Istat distingue fra chi lavora in modo continuativo e chi occasionalmente o stagionalmente: è più elevata la percentuale di uomini (83,4%) occupati in modo continuativo rispetto alle donne (78,5%). Fra coloro che lavorano in maniera continuativa, non vi sono differenze di genere in relazione al tipo di rapporto di lavoro. A conferma della tendenza alla precarizzazione del lavoro, è occupato con un contratto a tempo determinato il 46,9% dei diplomati e a tempo indeterminato il 44,6%. L'8,5% è occupato senza contratto. Il part-time è più diffuso fra le ragazze (24,6%) che fra i ragazzi (12,4%), ma tende a essere più subito dalle prime (non lo ha scelto il 38,0% delle femmine, contro il 27,4% dei maschi).

Gli svantaggi delle ragazze sono evidenziati anche dal fatto che percepiscono retribuzioni più basse (tab. 2.12). Anche in questo caso, oltre al genere, anche il tipo di scuola presso il quale ci si è diplomati sembra esercitare una certa influenza: ex-liceali guadagnano più dei diplomati e diplomate degli istituti tecnici e professionali; ma le differenze sono meno marcate di quelle registrate in relazione al genere.

I diplomati maschi occupati godono anche di maggiori opportunità formative rispetto alle donne. Sia nel settore pubblico che in quello privato, la quota di maschi che ha partecipato a corsi di formazione è più elevata (tab. 2.13): il 36,9% nel settore pubblico (contro il 31,7% delle donne) e il 21,5% nel settore privato (contro il 16,9%). Nel settore pubblico c'è anche una netta differenza di genere per quanto concerne le giornate di formazione cui si è preso parte: sono soprattutto gli uomini che seguono complessivamente più di quattro settimane di formazione (47,8%), mentre le femmine in prevalenza non seguono più di una settimana (54,8%). La partecipazione ad interventi formativi è diversa anche a seconda della scuola secondaria superiore frequentata.



TAB. 2.13. *Partecipazione ad attività di formazione dei diplomati nel 1998 occupati, per genere e tipo di scuola (valori percentuali)*

	Ha parte- cipato:	Durata complessiva della formazione			Totale
		≤ 1 settime- na	2-4 settimane	> 4 settimane	
<i>Settore pubblico</i>					
<i>Donne</i>					
Istituti professionali	35,0	52,3	20,2	27,5	100
Istituti tecnici	26,0	59,1	24,7	16,2	100
Licei	37,4	54,5	35,4	10,1	100
Istituti magistrali	35,5	52,8	23,2	24,0	100
Altri tipi di scuole	21,4	52,2	33,4	14,4	100
Totale scuole superiori	31,7	54,8	24,1	21,1	100
<i>Uomini</i>					
Istituti professionali	43,5	29,6	32,7	37,7	100
Istituti tecnici	36,4	23,9	31,4	44,7	100
Licei	25,6	30,5	3,1	66,5	100
Istituti magistrali	46,1	0,0	0,0	100,0	100
Altri tipi di scuole	31,2	0,0	77,5	22,5	100
Totale scuole superiori	36,9	24,2	27,9	47,8	100
<i>Settore privato</i>					
<i>Donne</i>					
Istituti professionali	15,8	52,0	21,8	26,2	100
Istituti tecnici	17,5	47,0	34,6	18,5	100
Licei	13,3	40,8	35,8	23,4	100
Istituti magistrali	17,1	34,1	26,2	39,7	100
Altri tipi di scuole	11,7	52,9	17,4	29,6	100
Totale scuole superiori	16,3	46,2	29,8	24,0	100
<i>Uomini</i>					
Istituti professionali	18,9	51,1	26,9	22,0	100
Istituti tecnici	22,5	50,3	23,8	26,0	100
Licei	25,6	28,5	54,9	16,6	100
Istituti magistrali	0,0	–	–	–	100
Altri tipi di scuole	8,7	14,7	21,5	63,8	100
Totale scuole superiori	21,5	48,2	27,2	24,6	100

Fonte: Istat (2003b).

Circa il 70% dei diplomati che lavorano è occupato nel terziario. A conferma dell'esistenza di una segregazione occupazionale sulla base del genere, le donne occupate in questo settore sono il 75,9%, contro il 59,9% dei

maschi. Nell'industria, invece, prevalgono questi ultimi: 36,8% rispetto al 22,9% di femmine.

Fra i diplomati in cerca di lavoro, ci sono differenze di genere anche per quanto concerne il lavoro desiderato. Gli uomini sono più propensi delle donne a un lavoro continuativo (65,2% rispetto al 60,2%). Le donne, invece, sono più orientate verso il lavoro dipendente (62,6%, contro il 49,9%), il part-time (56,6%, contro il 38,5%) e hanno richieste inferiori in termini di reddito (l'11,6% si accontenterebbe di un reddito mensile netto di 600 euro, rispetto al 2,3% degli uomini; viceversa il 54,8% degli uomini richiederebbe un reddito di più di 1.000 euro al mese rispetto al 26,5% delle donne).

## 2.5. *L'esperienza universitaria*

### 2.5.1. *Le scelte universitarie*

Il tasso di passaggio all'università (ossia il numero di immatricolati all'università per 100 maturi dell'anno scolastico precedente) mostra una tendenza al calo (Isvol 2001; Istat 2003c), passando dal 70,7% del 1980-81 al 71,3% del 1990-91 per poi arrivare al 60,2% del 1999-2000. Secondo l'Istat, il decremento delle nuove iscrizioni è imputabile a una pluralità di cause, come il calo demografico, l'innalzamento delle tasse universitarie e l'accesso nel mercato del lavoro dei laureati che, rispetto al passato, risulta essere più problematico o, comunque, caratterizzato da esiti inferiori alle aspettative.

Mostra, invece, una consistente crescita il tasso di iscrizione all'università (dato dal rapporto totale degli iscritti all'università sui giovani di età fra i 19 e i 23 anni), che passa dal 25,1% del 1980-81 al 47,6% del 1999-2000. Si tratta di un andamento che secondo l'Isvol è dovuto non ai maggiori ingressi all'università, quanto ai relativamente lunghi tempi di permanenza all'università. A conferma di questo, il tasso di laureati a sette anni dall'immatricolazione nel 1998-99 è pari al 41,4%. Secondo l'Istat, sono soprattutto le difficoltà occupazionali incontrate dai diplomati delle scuole superiori e il carattere poco professionalizzante della scuola a spingere a proseguire gli studi all'università.

I gruppi disciplinari giuridico (15,5%), economico-statistico (13,9%), ingegneristico (11%) e politico-sociale (11%) sono quelli con il maggior numero di immatricolati (tab. 2.14). Nel corso degli anni novanta l'andamento delle iscrizioni è stato diverso nei vari percorsi disciplinari. La forte crescita del gruppo «insegnamento» è dovuta alla riforma che ha trasformato la facoltà di Magistero in facoltà di Scienze della formazione.

TAB. 2.14. *Iscritti ai corsi di laurea nell'a.a. 1999-2000, per gruppo disciplinare (composizione percentuale e variazione percentuale rispetto all'a.a. 1990-91)*

	Composizione percentuale	Variazione percentuale rispetto all'a.a. 1990-91
Giuridico	17,5	+22,8
Economico-statistico	14,2	-4,5
Ingegneria	12,1	+31,4
Letterario	10,5	+44,0
Politico-sociale	9,3	+30,4
Linguistico	5,5	+0,4
Insegnamento	5,0	+104,4
Architettura	4,7	-11,7
Medico	4,6	-14,3
Geo-biologico	4,4	+12,8
Chimico-farmaceutico	3,4	+28,0
Psicologico	3,4	+81,7
Scientifico	2,6	-24,7
Agrario	2,5	+26,6
Educazione fisica	0,3	n.d.
Totale	100	17,4

Fonte: Istat (2003c).

La crescente propensione delle ragazze a proseguire gli studi riguarda anche l'università (tab. 2.15). A partire dall'a.a. 1993-94 le donne superano gli uomini iscritti all'università (50,9%, per arrivare al 57,0% nel 2001-02), mentre nel caso delle immatricolazioni il sorpasso si è verificato già nel 1991-92 (50,4%, che nel 1999-2000 sale al 55,1%). Se si considerano i dati per tipo di corso, si nota la dinamica diversa delle iscrizioni delle donne ai corsi di laurea e a quelli di diploma. Per i primi la crescita è continua nell'arco di tempo considerato, mentre per i secondi l'andamento è meno regolare. Inoltre, fra il 1993-94 e il 1999-2000 la composizione degli iscritti vede un primato dei maschi.

La riforma degli ordinamenti didattici universitari avviata all'inizio del nuovo secolo è troppo recente per consentire valutazioni approfondite. Comunque, i dati disponibili evidenziano un forte orientamento delle ragazze ad iscriversi alla laurea specialistica, a conferma dell'elevata propensione delle femmine a proseguire gli studi.

TAB. 2.15. *Donne iscritte all'università, per tipo di corso (valori percentuali)*

Anno accademico	Corso di laurea	Corso di diploma	Laurea di primo livello	Laurea specialistica
1987-88	47,7	52,0	–	–
1988-89	48,1	51,7	–	–
1989-90	48,6	52,1	–	–
1990-91	49,4	51,7	–	–
1991-92	49,7	51,7	–	–
1992-93	49,5	52,1	–	–
1993-94	50,9	49,1	–	–
1994-95	52,2	49,0	–	–
1995-96	52,7	49,3	–	–
1996-97	53,9	49,0	–	–
1997-98	54,4	50,3	–	–
1998-99	55,0	49,7	–	–
1999-2000	55,5	49,2	–	–
2000-01	56,2	51,2	37,9	–
2001-02	57,0	54,4	51,8	60,7

Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Banca dati dell'istruzione universitaria.

Il genere si conferma come una variabile di differenziazione importante per quanto concerne la scelta degli studi universitari (tab. 2.16). In particolare, netta è la preferenza delle ragazze per percorsi umanistici (gruppi insegnamento, linguistico, psicologico e letterario), dove le donne costituiscono almeno il 70% degli iscritti. La crescita delle donne iscritte all'università, non ha variato la struttura delle preferenze in termini di gruppo disciplinare (salvo l'aumento, rispetto all'a.a. 1996-97, del gruppo medico e politico-sociale).

Anche gli studi all'università sono caratterizzati da un'elevata dispersione e irregolarità. Per quanto concerne gli abbandoni, come nel caso della scuola, gli anni più critici sono i primi. Così, complessivamente, le mancate iscrizioni nell'anno accademico 1999-2000 sono pari a circa il 10% degli studenti in corso e fuori corso (Istat 2003c). Invece, sulla base dei dati del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, nell'anno accademico 2000-01 gli abbandoni al termine del primo anno sono stati pari al 19,3% degli immatricolati. È più elevata la percentuale di abbandoni fra gli uomini (21,9%) che non fra le donne (17,2%).

Diversi indicatori mostrano l'irregolarità degli studi. Innanzitutto, nel 1999-2000 l'età media degli iscritti ai corsi di laurea è stato pari a 24,9 anni (25,1 per gli uomini e 24,7 per le donne). L'età media della laurea è di 26,7

TAB. 2.16. *Incidenza percentuale di donne iscritte sul totale degli iscritti ai corsi di laurea, per gruppo disciplinare (aa.aa. 1996-97 e 2001-02)*

	1996-97	2001-02
Insegnamento	89,4	90,7
Linguistico	87,6	85,2
Psicologico	79,8	81,3
Letterario	72,4	69,8
Chimico-farmaceutico	60,5	63,8
Geo-biologico	60,3	60,9
Politico-sociale	53,4	59,7
Medico	53,2	59,0
Giuridico	57,8	58,5
Architettura	47,4	48,6
Economico-statistico	45,9	46,9
Agrario	42,4	45,0
Educazione fisica	–	40,5
Scientifico	37,5	31,2
Ingegneria	14,7	17,2

Fonte: Istat, *Annuario statistico*, anni vari

anni, e anche in questo caso le differenze di genere sono minime (26,9 per gli uomini, 26,7 per le donne). Inoltre, circa un quarto degli iscritti (il 23,6%) non ha sostenuto esami nell'anno accademico 1998-99, con una prevalenza degli uomini (24,9%, rispetto al 22,6% delle donne).

Secondo dati Istat, gli studenti fuoricorso – dopo essere stati in continua crescita nel corso degli anni novanta – nel 2000-01 erano pari al 42% degli iscritti. I laureati fuori corso sono pari all'89,9% del totale. Infine, il 43,4% degli studenti si laurea entro sei anni dall'immatricolazione (una percentuale che ha teso ad aumentare nel corso degli anni novanta).

Il percorso universitario varia in funzione della specializzazione disciplinare. Ad esempio, nel 1999-2000 gli abbandoni complessivi sono più elevati nei gruppi disciplinari geo-biologico (12,9%), insegnamento (12,1%) e scientifico (12,1%); gli unici gruppi disciplinari che hanno un tasso inferiore all'8% sono quelli medico (1,4%) e architettura (4,7%). In tutte i gruppi disciplinari la propensione all'abbandono è più elevata fra gli uomini che fra le donne.

Nel corso degli anni novanta il numero di donne laureate ha superato quello degli uomini (tab. 2.17); l'incidenza di donne fra i laureati è passata dal 47,3% del 1987 al 55,4% del 2001. (Peraltro, la composizione per genere dei laureati tende a riflettere quella degli iscritti.) Il miglior rendimento delle

TAB. 2.17. *Incidenza percentuale di donne sul complesso dei laureati*

1987	47,3
1988	47,4
1989	48,1
1990	49,1
1991	50,0
1992	50,8
1993	51,6
1994	52,7
1995	53,0
1996	53,6
1997	54,9
1998	55,3
1999	55,6
2000	55,5
2001	56,4

*Fonte:* Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Banca dati dell'istruzione universitaria.

TAB. 2.18. *Incidenza percentuale di donne fra i laureati del 2002, per voto di laurea conseguito*

66-90	39,3
91-100	48,1
101-105	57,4
106-110	63,8
110 con lode	65,5

*Fonte:* Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, Banca dati dell'istruzione universitaria.

donne è evidenziato dal voto medio di laurea: 102,9 per le donne e 99,5 per gli uomini: all'alzarsi del voto di laurea cresce la percentuale delle donne che lo ottengono (tab. 2.18). Le donne conseguono voti di laurea più alti degli uomini in quasi tutte le facoltà. Tuttavia, le differenze nei livelli di votazioni fra facoltà sono piuttosto nette: almeno in parte, il fatto che le donne abbiano voti di laurea più alti degli uomini è dovuto alla loro consistente presenza nelle facoltà umanistiche, dove le votazioni sono più elevate.

Ulteriori informazioni sulle differenze di genere e gli studi universitari sono fornite dalle indagini del consorzio interuniversitario AlmaLaurea (2004) relativa al profilo dei laureati (le informazioni qui citate si riferiscono

ai laureati del 2003). Innanzitutto, i dati AlmaLaurea confermano il miglior rendimento delle donne rispetto agli uomini. Più aspetti lo evidenziano<sup>3</sup>: l'età media della laurea è inferiore (28,3 per gli uomini e 27,6 per le donne), il voto medio degli esami è superiore (25,7 per gli uomini e 26,5 per le donne), il voto medio di laurea è superiore (101,1 per gli uomini e 103,8 per le donne). Inoltre, anche gli studi vengono portati avanti con maggiore regolarità dalle donne (la durata media degli studi è 7,3 anni per gli uomini e 6,7 anni per le donne). Non va dimenticato che sul rendimento incide anche la facoltà cui si è iscritti.

Altre differenze riguardano il modo di affrontare gli studi universitari e le prospettive di studio e di lavoro. Sul primo tema, le differenze sulla base del genere sono contenute. Tuttavia, le donne tendono a frequentare con maggiore assiduità (il 62,5% ha frequentato tutti i corsi regolarmente rispetto al 60,2% degli uomini). Inoltre, le donne sono più propense a costruirsi un percorso più articolato, ad esempio, svolgendo parte degli studi all'estero (il 19,6% contro il 16,6% degli uomini) o seguendo tirocini e stage (il 22,0%, contro il 17,9% degli uomini). Anche se il grado di soddisfazione per gli studi effettuati è alto (l'83,3% dei laureati si iscriverebbe di nuovo allo stesso corso di laurea), le donne sono più insoddisfatte delle scelte fatte (il 12,7% si iscriverebbe a un altro corso, rispetto al 9,3% degli uomini).

Più evidenti sono le differenze se si considerano le prospettive di studio e di lavoro. Non solo le donne laureate sono più intenzionate a proseguire gli studi dopo la laurea (58,0%, rispetto al 47,6% degli uomini) (tab. 2.19), ma anche le loro scelte di studio sono diverse. Ad esempio, le donne sono più propense ad iscriversi alle scuole di specializzazione e ad impegnarsi in tirocini, mentre gli uomini sono più interessati ai dottorati di ricerca.

Per quanto concerne le prospettive di lavoro, le laureate sono più interessate a un'occupazione nel settore pubblico (il 18,4%, rispetto all'8,6% agli uomini), i laureati maschi al settore privato (il 28,5%, rispetto al 21,0% delle donne) e al lavoro in proprio (il 12,3% rispetto al 7,0% delle donne). Peraltro, quasi il 50% dei laureati interpellati non ha manifestato preferenze.

Altre differenze riguardano le caratteristiche del lavoro, con i maschi che tendono a privilegiare (in termini relativi) la carriera, il guadagno, l'autonomia e il tempo libero; le donne conferiscono maggiore rilievo alla stabilità, alla rispondenza a interessi culturali e alla coerenza con gli studi fatti.

Inoltre, piuttosto diverso è il grado di interesse a lavorare nelle diverse aree aziendali (tab. 2.20). In particolare le donne sono più orientate verso aree riconducibili alla sfera gestionale-organizzativa (risorse umane, personale, marketing, comunicazione e pubbliche relazioni), mentre gli uomini sono

---

<sup>3</sup> Alcune differenze rispetto ai dati Istat sono dovute al diverso disegno di campionamento.

TAB. 2.19. *Le prospettive di studio delle laureate e dei laureati (valori percentuali)*

	Donne	Uomini
Intendono proseguire gli studi	58,0	47,6
– Master o corso di perfezionamento	18,8	17,1
– Scuola di specializzazione	14,4	7,1
– Tirocinio o praticantato	8,9	6,7
– Dottorato di ricerca	5,8	7,7
– borsa o assegno di studio	2,3	2,0
– Altra laurea o diploma universitario	2,2	2,5
– altre attività di qualif. Professionale	5,3	4,0
Non intendono proseguire	38,9	49,5

Fonte: AlmaLaurea (2004).

TAB. 2.20. *Grado di interesse di laureate e laureati a lavorare nelle diverse aree aziendali (valori medi su una scala 0-100)*

	Donne	Uomini
Ricerca e sviluppo	76	77
Risorse umane	76	66
Organizzazione	71	71
Marketing, comunicazione, pubbliche relazioni	71	66
Personale	68	62
Amministrazione	57	59
Produzione	52	62
Commerciale	50	59
Controllo di gestione	50	59
Vendite	46	51
Sistemi informative	37	50
Assistenza tecnica	33	51
Legale	39	38
Finanza	33	45
Contabilità	32	35

Fonte: AlmaLaurea (2004).

attratti da quella produttiva-commerciale (produzione, controllo di gestione, sistemi informativi, commerciale, vendite).



### 2.5.2. *L'inserimento lavorativo dei laureati*

I dati più significativi sull'inserimento lavorativo dei laureati sono fornite da due fonti principali: l'Istat e AlmaLaurea. L'ultima indagine dell'Istat è stata effettuata nel 2001 e riguarda un campione di laureati nel 1998. AlmaLaurea, invece, nell'ultima rilevazione effettuata nel 2004 ha intervistato un campione di laureati nel 1999, nel 2001 e nel 2003 e, quindi, mette a disposizione informazioni a uno, tre e cinque anni dalla laurea. Alcuni scostamenti piuttosto evidenti nelle due indagini, come si è detto, sono dovute a ragioni di natura metodologica.

In generale, da entrambe le rilevazioni emerge come la laurea garantisca buone opportunità di inserimento lavorativo anche se, secondo AlmaLaurea, tende leggermente a contrarsi la capacità di assorbimento del mercato del lavoro. Comunque, a un anno dalla laurea è occupato il 54,9% dei laureati, mentre a cinque anni dalla laurea è occupato l'86,6% dei laureati. Secondo l'Istat (2003d), gli occupati a tre anni dalla laurea sono il 73,5%. Nel complesso, quindi, il possesso della laurea riduce il rischio di disoccupazione, però non sempre è un requisito sufficiente per essere occupati in attività adeguate al titolo di studio acquisito (Istat 2003d). C'è anche un problema di coerenza fra percorso di studio e lavoro che vede penalizzati soprattutto i laureati delle facoltà umanistiche.

L'inserimento nel mercato del lavoro tende ad essere piuttosto eterogeneo. Le principali variabili di differenziazione sono il gruppo disciplinare in cui ci si è laureati, l'area di residenza, il voto di laurea e il genere. Visto l'oggetto della presente ricerca, ci concentriamo su quest'ultimo aspetto. Per tutti i gruppi disciplinari, la percentuale di uomini occupati a tre anni dalla laurea è maggiore di quella delle donne (tab. 2.21). In alcuni (ad esempio, i gruppi geo-biologico, agrario, medico, giuridico, architettura), le differenze sono piuttosto consistenti.

Il conseguimento di una laurea non sembra attenuare le differenze di genere emerse nell'analisi dei percorsi lavorativi al termine degli studi secondari superiori. Innanzitutto, più ci si allontana dall'anno della laurea, più cresce il differenziale fra uomini e donne occupate (AlmaLaurea 2005): passa da 2,7 punti percentuali a un anno dalla laurea (58,3% degli uomini è occupato, contro il 55,6% delle donne), ai 7,5 punti a tre anni dalla laurea, al 7,1 punti a cinque anni dalla laurea (90,4% degli uomini contro l'83,3% delle donne).

Nei rapporti di lavoro, la precarietà è più diffusa fra le donne che fra gli uomini. A un anno dalla laurea è occupato in forma stabile<sup>4</sup> il 35,5% delle

---

<sup>4</sup> Sono definiti «stabili» i lavoratori dipendenti con contratto a tempo indeterminato e i lavoratori autonomi. La somma degli stabili e degli atipici è inferiore a 100 perché

TAB. 2.21. *Incidenza di occupati (a tre anni dalla laurea) fra laureate e laureati del 1998, per gruppo disciplinare (valori percentuali)*

	Uomini	Donne
Scientifico	81,4	79,6
Chimico-farmaceutico	83,6	81,0
Geo-biologico	77,9	60,8
Medico	25,9	14,6
Ingegneria	93,8	88,5
Architettura	88,2	80,2
Agrario	83,8	68,0
Economico-statistico	84,3	78,6
Politico-sociale	86,0	79,9
Giuridico	60,4	51,5
Letterario	71,9	69,4
Linguistico	76,1	76,8
Insegnamento	85,8	79,8
Psicologico	80,2	76,1
Totale	79,0	69,0

Fonte: Istat (2003d).

donne e il 48,5% degli uomini, mentre rientra fra gli atipici il 53,0% delle donne e il 37,4% degli uomini. Anche il processo di stabilizzazione che avviene nel tempo interessa in misura più consistente gli uomini: a cinque anni dalla laurea è stabile l'81,5% degli uomini contro il 66,8% delle donne (gli atipici prevalgono fra le donne: 29,8%, contro il 16,3% degli uomini). Anche il reddito medio mensile vedi gli uomini in una posizione di vantaggio: a cinque anni dalla laurea la differenza fra retribuzioni maschili e femminili è del 26,1%. Essa può essere dovuta a più fattori: l'occupazione svolta, il tipo di rapporto di lavoro, ma anche le opportunità di carriera. Un elemento di grande interesse che emerge dall'indagine AlmaLaurea è che nel tempo le differenze sulla base del genere tendono ad accentuarsi.

L'indagine dell'Istat (Istat 2003d) evidenzia come l'inserimento lavorativo dei laureati sia caratterizzato, almeno all'inizio, da un'elevata mobilità. Infatti, ben il 37% dei laureati ha interrotto un rapporto di lavoro. Per questo fenomeno non si osservano scostamenti rilevanti sulla base del genere. Quello che cambia, però, sono i motivi: il 50,6% degli uomini, rispetto al 42,1%

---

non è incluso chi è assunto con contratto di formazione e lavoro, gli apprendisti, chi è senza contratto e chi non indica il rapporto di lavoro.

delle donne, ha cambiato lavoro perché ne ha trovato un altro, mentre il 22,0% delle donne (contro il 14,4% degli uomini) ha cambiato perché il lavoro precedente era a termine.

Anche il settore di attività cambia in funzione del genere: in termini relativi, l'industria e l'informatica si confermano settori a vocazione maschile, l'istruzione e la sanità a vocazione femminile. Chiaramente, il settore di attività può in parte dipendere dal gruppo disciplinare in cui si è conseguita la laurea. Nel complesso, le scelte universitarie non sembrano contribuire a superare la differenziazione delle professioni sulla base del genere.

## 2.6. *Formazione professionale*

Dopo aver analizzato le scelte di chi, al termine dell'obbligo scolastico, prosegue gli studi alle scuole superiori e poi all'università, spostiamo la nostra attenzione sul sistema di formazione professionale. La domanda di formazione è sempre più diversificata. È infatti possibile individuare una molteplicità di soggetti utenti del sistema di formazione professionale che vanno dai giovani che hanno terminato la scuola dell'obbligo, ai *drop-outs*, ai disoccupati, ai lavoratori in riqualificazione, agli apprendisti, ecc.

Come è noto, è possibile distinguere tra:

- la formazione di primo livello per i giovani che intendono acquisire una qualifica di base;
- la formazione di secondo livello per i giovani in possesso di un titolo di studio (sia diploma di scuola secondaria superiore che di laurea);
- la formazione continua, rivolta prevalentemente agli occupati.

Dal punto di vista istituzionale, il sistema di formazione continua presenta una bassa strutturazione e formalizzazione, nel senso che vi operano una pluralità di soggetti che vanno dalle regioni, alle imprese, a società di consulenza, ecc. Questo fa sì che anche i dati relativi alla formazione continua siano piuttosto limitati. Per questi motivi, ci concentreremo soprattutto sulla formazione di primo e di secondo livello.

Nella seconda metà degli anni novanta, il tasso di partecipazione alla formazione professionale iniziale, dato dal rapporto fra gli iscritti ai corsi di primo e di secondo livello e i giovani di 15-24 anni in cerca di occupazione, tende a crescere, anche se rimane inferiore al valore registrato nel 1980 (tab. 2.22). Quello che cambia, invece, è l'offerta formativa e i destinatari della formazione.

Come emerge dai rapporti Isfol, un elemento che emerge con forza a partire dagli anni ottanta è il processo di «adulizzazione» delle utenze. Questo significa che gli interventi formativi di base tendono a contrarsi, mentre

TAB. 2.22. *Tasso di partecipazione dei giovani di 15-24 anni in cerca di occupazione alla formazione professionale iniziale, dal 1980-81 al 1999-2000 (valori percentuali)*

1980-81	24,7
1990-91	21,0
1996-97	16,9
1997-98	18,4
1998-99	17,2
1999-2000	20,6

Fonte: Isfol (2001a).

si verifica una forte espansione di quelli di secondo livello. Nelle regioni del Nord e del Centro, ormai, i secondi hanno superato i primi sia in termini di iscritti che di corsi. Secondo l'Isfol, la contrazione dei corsi di prima qualificazione può essere considerata una conseguenza degli effetti del calo demografico, dell'incremento del tasso di proseguimento degli studi al termine della scuola dell'obbligo e della riduzione del tasso di abbandono della scuola superiore. Inoltre, è un indicatore della riforma in atto nel sistema di formazione professionale che fa sì che esso ora non si identifichi esclusivamente con la formazione di base. Infatti, fino alla metà degli anni ottanta il sistema di formazione professionale si è trovato a rispondere soprattutto alla cosiddetta «domanda sociale», proveniente da soggetti che avevano abbandonato il sistema scolastico. La formazione professionale, quindi, ha assunto più che altro la connotazione di attività di recupero attraverso una preparazione di qualità inferiore rispetto a quella scolastica; le capacità professionali acquisite non presentavano un elevato livello di qualificazione. Ora non più. Significativo è il fatto che nel 1999-2000 il 40,9% dei corsi sia destinato a lavoratori occupati.

Il processo di adultizzazione delle utenze, quindi, può essere inteso come un segnale di differenziazione del sistema formativo italiano. Questo significa che il sistema regionale si sta sempre più aprendo anche alle esigenze di soggetti diversi, adulti e soprattutto giovani diplomati o laureati o comunque in possesso di una qualificazione. Come conseguenza, in prospettiva, anche la collocazione del sistema di formazione professionale sta cambiando: questo fatto può essere considerato come un passo verso un suo inserimento all'interno di un quadro di educazione permanente.

Un aspetto critico, emerso negli ultimi anni, è la difficoltà del sistema di formazione professionale a coinvolgere i soggetti con i titoli di studio più bassi e che, quindi, avrebbero un maggior bisogno di formazione e di quali-

TAB. 2.23. *Titolo di studio dei partecipanti a corsi di formazione e della popolazione di riferimento nel 1997 (valori percentuali)*

	Formati	Popolazione
Nessun titolo o licenza elementare	0,2	5,2
Licenza media inferiore	23,2	39,1
Qualifica professionale	3,5	10,1
Diploma di scuola secondaria superiore	59,1	36,4
Titolo universitario	14,0	9,2
Totale	100	100

Fonte: Isfol (2001b).

ficazione (Isfol 2001b). Questo emerge da un confronto del titolo di studio di chi ha frequentato corsi di formazione e della popolazione italiana fra i 15 e i 44 anni (tab. 2.23). Infatti, si nota uno sbilanciamento a favore dei diplomati e dei laureati, la cui quota fra i formati è maggiore rispetto a quella all'interno della popolazione di riferimento. Il contrario avviene per chi ha un basso titolo di studio. Chi ha una debole istruzione, quindi, rischia di essere ulteriormente emarginato. Questo fenomeno può essere dovuto a una pluralità di fattori, che vanno dalla minore informazione sulle opportunità formative di chi ha una bassa scolarizzazione alla scarsa attrazione dell'offerta formativa.

Alcuni dati relativi alla composizione degli iscritti ai corsi di formazione professionale, articolati per tipo di corso e per genere, mostrano come i corsi presentino una sorta di caratterizzazione di genere. In particolare, gli uomini prevalgono nei corsi postobbligo e in quelli di riqualificazione o riconversione, di aggiornamento e/o specializzazione (classificati all'interno della voce «altri corsi»), mentre le donne sono più orientate verso i corsi postdiploma (tab. 2.24). Si tratta di una caratterizzazione che sostanzialmente è rimasta stabile nel corso degli anni novanta.

La diversa partecipazione ai vari tipi di corso può essere dovuta ai differenti percorsi scolastici e lavorativi degli uomini e delle donne. I primi, come si è visto, sono più soggetti all'insuccesso scolastico, e questo li può portare ad orientarsi verso i corsi di formazione di postobbligo. Inoltre, gli uomini, in caso perdano il lavoro, si attivano maggiormente seguendo anche corsi di formazione, mentre le donne optano con maggiore frequenza per l'uscita dal mercato del lavoro, soprattutto nel caso si debbano dividere fra lavoro e famiglia. Infine, proprio le difficoltà nella transizione scuola-lavoro possono spingere più le donne a seguire corsi di formazione postdiploma.

Sulla base della valutazione effettuata dall'Isfol delle attività finanziate dal Fondo sociale europeo nel quinquennio 1994-99 (Isfol 2001b), emerge come anche al termine del percorso formativo l'inserimento occupazionale delle donne e degli uomini sia diverso. Le differenze sono simili a quelle incontrate dai diplomati e dai laureati e consistono principalmente in un ingresso delle donne in forma più precaria e meno duratura nel tempo, nonché con una retribuzione media più bassa. Inoltre, le donne sono occupate soprattutto come impiegate intermedie, mentre gli uomini si distribuiscono più omogeneamente fra le diverse occupazioni e prevalgono fra gli operai. Invece, simile è la quota dei lavoratori autonomi (16% circa), un dato che secondo l'Isfol è dovuto al fatto che uno degli obiettivi del Fondo sociale europeo è il raggiungimento delle pari opportunità attraverso la creazione di impresa.

## PARTE SECONDA

### 3. Vincoli, opportunità e contesto familiare

Un elemento di grande interesse attinente al ruolo del genere nelle scelte scolastiche riguarda la diversa composizione del corpo studentesco nei diversi indirizzi di studio. In linea di principio, non esiste alcun motivo strutturale per cui diversi tipi di istituto dovrebbero ospitare più ragazze che ragazzi (o viceversa). Se il genere fosse «neutro» rispetto alla specializzazione disciplinare, dovremmo trovare all'incirca la stessa proporzione di maschi e di femmine in ogni ordine scolastico. Invece, alcuni tipi di scuola sono «preferiti» da ragazze e altri da ragazzi.

Gli istituti tecnici industriali e gli istituti professionali industriali presentano, ad esempio, una forte preponderanza di iscritti maschi (tab. 3.1). Di converso, i licei socio-psico-pedagogici, gli istituti tecnici commerciali e i licei classici presentano una maggioranza di alunni di sesso femminile (la femminilizzazione è particolarmente marcata per le scuole che abilitano all'insegnamento, una professione – com'è noto – dove predominano le donne, sia in Italia che in altri paesi). Solo il liceo scientifico – fra i tipi di scuola secondaria superiore indagati in questa sede – presenta un sostanziale equilibrio fra ragazze e ragazzi. La struttura per genere nelle scuole del nostro campione assomiglia a quella rilevata nel complesso delle scuole della regione (ma anche a livello nazionale: vedi par. 2.3).

Il fatto che questi squilibri esistano, e siano per alcuni indirizzi molto netti, induce a pensare che le modalità di socializzazione e le aspettative veicolate verso bambini e bambine in ambito familiare e scolastico siano (ancora) improntate al genere. Il diverso peso di ragazze e ragazzi nei diversi canali di istruzione secondaria superiore riflette i modelli di ruolo e le «preferenze» disciplinari incoraggiate – consapevolmente o meno – da genitori, insegnanti e altre agenzie di socializzazione. Se ne potrebbe inferire che i percorsi formativi che si soffermano più sulla manualità e la trasformazione materiale vengono percepiti come più adatti ai maschi; quelli che invece approfondiscono le materie umanistiche, implicano la prosecuzione degli studi a livello universitario e/o offrono sbocchi nel settore impiegatizio o, in particolare, nell'insegnamento sono invece considerati più «femminili».

In questo capitolo ci soffermiamo sull'analisi dell'ambiente *familiare* delle ragazze e dei ragazzi che hanno intrapreso da poco gli studi secondari superiori. In particolare, prenderemo in esame le dotazioni di tipo culturale e materiale cui studentesse e studenti possono attingere a casa loro, l'entità delle risorse informatiche cui accedono e, infine, l'autonomia e le costrizioni sottese ai rapporti che intrattengono con i genitori.

TAB. 3.1. *Ragazze e ragazzi nelle classi prime, per tipo di scuola*

	Ragazze	Ragazzi	Ragazze × 100 / alunni al 1° anno
Liceo socio-psico-pedagogico	666	90	88,1
Liceo classico	553	169	76,6
Istituto tecnico commerciale	493	302	62,0
Liceo scientifico	473	513	48,0
Istituto professionale industriale	93	436	17,6
Istituto tecnico industriale	33	678	4,6
<b>Totale</b>	<b>2.311</b>	<b>2.188</b>	<b>51,4</b>

Prima di procedere, tuttavia, occorre accennare a un aspetto della condizione studentesca (e del campione qui esaminato) che è destinato ad incidere sempre più sull'efficacia dell'istruzione scolastica: la presenza di stranieri (Miur 2005). Il 5,7% degli alunni e delle alunne interpellate è di nazionalità non italiana: una quota non trascurabile, che peraltro non è distribuita in maniera equilibrata né fra i vari indirizzi di studio (3-4% nei licei, ma sfiora il 16% negli istituti professionali), né fra i generi (4,5% delle ragazze, 7,0% dei ragazzi). La presenza straniera non verrà più richiamata esplicitamente, ma essa va tenuta presente, specie per quel che concerne la caratterizzazione «debole» dell'istruzione professionale che emergerà nelle pagine seguenti.

### 3.1. *Risorse materiali e culturali delle famiglie*

L'elemento centrale dell'ambiente familiare delle studentesse e degli studenti ha a che fare con la presenza dei genitori. Può sorprendere constatare come per una quota non trascurabile non sia scontato questo elemento. Il 15,2% dei giovani interpellati (senza nessuna differenza apprezzabile fra maschi e femmine) abita in una casa in cui manca almeno uno dei due genitori. Nella grande maggioranza di questi casi il genitore presente è la madre (12,2%); sono molto pochi gli intervistati che abitano col solo padre (1,9%) o addirittura con nessuno dei genitori (1,1%).

La situazione di disagio oggettivo che si può presumere sia associata alla mancanza di almeno un genitore pare essere più diffusa fra coloro che sono iscritti agli istituti professionali industriali (tab. 3.2). Infatti, tra questi ragazzi (le ragazze, come si è visto, sono molto poche in questo indirizzo di studio) si registra una più bassa incidenza di assetti abitativi in cui sono pre-



TAB. 3.2. *Presenza di familiari nei nuclei abitativi delle ragazze e dei ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Abita con entrambi i genitori	78,6	85,9	84,4	82,5	88,6	85,5	84,8
Abita con almeno un genitore	95,9	98,7	99,1	99,7	99,1	99,6	98,9
Ha fratelli o sorelle	85,1	73,9	77,2	76,4	75,0	72,7	76,2
Abita con altro familiare adulto	27,0	25,0	25,1	22,2	19,5	22,2	23,1
(N minimo)	(504)	(704)	(791)	(742)	(980)	(714)	(4.437)

senti entrambi i genitori (78,6%, contro 84,8% nel campione complessivo). Non solo, ma – rispetto a coloro che frequentano altri tipi di scuola – i ragazzi degli istituti professionali industriali hanno anche una maggiore probabilità di avere fratelli o sorelle (85,1%, contro il 76,2% nel campione complessivo) e di vivere insieme con altri familiari adulti oltre ai genitori (27,0%, contro il 23,1% a livello complessivo). In altre parole, i nuclei familiari dei ragazzi dei professionali sono tendenzialmente più estesi – il che, a parità di altri fattori, potrebbe corrispondere a una situazione di maggiore difficoltà, almeno sul piano materiale – rispetto ai nuclei degli altri scolari.

È noto che le scelte scolastiche compiute alla fine dell'istruzione media inferiore tendono a variare apprezzabilmente in funzione delle origini familiari degli studenti. Per approfondire questo aspetto dei meccanismi decisionali e selettivi sottesi alle scelte formative, vale la pena di prendere in esame il livello materiale e culturale dell'ambiente familiare da cui provengono ragazze e ragazzi.

Non disponiamo di dati riferiti direttamente alle risorse materiali cui ragazze e ragazzi possono attingere nei loro ambienti familiari. Una consuetudine diffusa nella ricerca sociale consiste nell'inferire le opportunità materiali dallo status occupazionale dei genitori. Nello specifico, la tab. 3.3 mostra la distribuzione di ragazze e ragazzi, entro ogni tipo di scuola, in relazione alla condizione occupazionale di ciascuno dei due genitori. In primo luogo, si nota come le madri presentino un profilo significativamente diverso da quello dei padri, non solo per una presenza più estesa fra le prime di soggetti che non partecipano al mercato del lavoro retribuito (22,9% di casalinghe), ma anche per una forte concentrazione nelle posizioni di tipo impiegatizio

TAB. 3.3. *Occupazione dei genitori delle ragazze e dei ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Occupazione paterna</i>							
Operaio e affini	41,2	37,6	29,9	28,8	15,4	12,2	26,3
Artigiano / commerciante	26,1	25,3	28,3	24,3	17,5	17,6	22,8
Impiegato	7,8	14,8	19,5	18,0	22,7	21,2	18,1
Dirigente, libero professionista o imprenditore	9,3	18,6	21,0	25,8	42,7	48,1	29,1
Non ha mai lavorato	2,6	0,8	0,3	0,4	0,3	0,1	0,6
Non indica	13,0	3,0	1,0	2,6	1,3	0,8	3,0
Totale	100	100	100	100	100	100	100
<i>Occupazione materna</i>							
Operaia e affini	21,4	17,7	18,2	14,7	6,8	4,6	13,2
Artigiana / commerciante	7,6	12,0	12,1	10,4	8,8	9,6	10,1
Impiegata	16,3	32,3	33,3	39,9	49,5	49,4	38,4
Dirigente, libera professionista o imprenditrice	4,0	10,0	8,2	11,9	17,4	20,5	12,6
Non ha mai lavorato / casalinga	39,1	24,3	26,9	22,0	16,4	15,0	22,9
Non indica	11,7	3,7	1,3	1,1	1,0	1,0	2,7
Totale	100	100	100	100	100	100	100
(N)	(529)	(711)	(795)	(756)	(986)	(722)	(4.499)

(38,4%, ossia la maggioranza delle madri con occupazioni retribuite).

In secondo luogo, il profilo occupazionale dei genitori cambia parecchio nei vari tipi di scuola. Fra gli iscritti agli istituti professionali industriali, i figli di padri che si guadagnano da vivere svolgendo un lavoro manuale sono oltre il 40%, e la loro incidenza è oltre tre volte maggiore di quanto osservato fra gli iscritti ai licei classici. Analogamente, fra i padri delle ragazze e dei ragazzi dei licei classici, quasi la metà svolge un'occupazione «superiore» (dirigente, libero professionista o imprenditore); si può dire lo stesso per meno di un decimo dei padri i cui figli frequentano gli istituti professionali industriali. Anzi, mano a mano che si passa dagli istituti professionali indu-

striali a quelli tecnici industriali, da questi ai tecnici commerciali, da questi ai licei socio-psico-pedagogici e, infine, ai licei scientifici e classici, si registrano una sistematica crescita nell'incidenza di padri con lavori collocati in alto nella scala occupazionale e, viceversa, una riduzione dell'incidenza dei lavori più umili.

Lo stesso andamento si osserva per le occupazioni materne (tab. 3.3), con un ulteriore elemento degno di commento. Nei licei scientifici e classici sono relativamente poche le madri che non partecipano al mercato del lavoro retribuito, mentre negli istituti tecnici e specie in quelli professionali industriali aumenta la probabilità che studentesse e studenti abbiano una madre casalinga (ossia che non apporta un ulteriore reddito da lavoro in famiglia).

Dunque, gli alunni degli istituti professionali e, in misura minore, di quelli tecnici hanno maggiori chance di provenire da ambienti domesticamente svantaggiati, in quanto è più probabile che un solo genitore abbia un lavoro retribuito e che tale lavoro sia collocato in una posizione relativamente bassa nella scala occupazionale; a ciò si aggiunga che le stesse famiglie hanno anche, come si è visto, maggiori probabilità di avere più componenti. E il contrario vale, evidentemente, per ragazze e ragazzi che hanno scelto di frequentare un liceo classico o scientifico. Se ne evince che le origini familiari dei giovani esercitano effetti non trascurabili sulle loro scelte formative.

Se si articola l'esame delle condizioni occupazionali dei genitori per il genere degli studenti, non emerge alcuna differenziazione marcata (tab. 3.4) – tranne che per un profilo leggermente più «alto» per le ragazze (le quali «rischiano» in misura minore – rispetto ai ragazzi – di avere padri operai o madri casalinghe). Le differenze sono comunque contenute, specie in confronto a quelle rilevate fra i diversi tipi di scuola (e illustrate nella tab. 3.3).

Un altro modo per gettare luce sulle eventuali differenze nelle origini sociali di alunne e alunni attiene al livello di istruzione dei loro genitori. Il titolo di studio conseguito da madri e padri non solo costituisce una risorsa centrale per l'ottenimento di posizioni lavorative più vantaggiose, ma – quel che più conta in questa sede – indica anche il possesso di competenze *culturali* rilevanti per le carriere e scelte formative dei figli e delle figlie. A parità di altri fattori, pare del tutto ragionevole ritenere che genitori più istruiti siano più capaci di trasmettere a figlie e figli maggiori capacità linguistiche, di aiutare loro nei compiti scolastici, di riconoscere i loro punti di forza e di debolezza e di sapere valorizzare i primi e porre rimedio ai secondi, di tramandare un maggiore amore per lo studio e di incentivare l'impegno in questo senso, di veicolare l'idea che l'istruzione costituisce un valido investimento, e così via. Quanto meno, genitori più istruiti – anche solo per una questione di prestigio sociale – cercheranno di motivare la prole a conseguire un livello di istruzione non inferiore al loro.

TAB. 3.4. *Occupazione dei genitori delle ragazze e dei ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
<i>Occupazione paterna</i>			
Operaio e affini	24,5	28,1	26,3
Artigiano / commerciante	23,9	21,7	22,8
Impiegato	19,8	16,3	18,1
Dirigente, lib. prof.ista, imprenditore	29,8	28,5	29,1
Non ha mai lavorato	0,2	1,1	0,6
Non indica	1,8	4,3	3,0
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<i>Occupazione materna</i>			
Operaia e affini	13,2	13,2	13,2
Artigiana / commerciante	10,3	10,0	10,1
Impiegata	40,9	35,7	38,4
Dirigente, lib. prof.ista, imprenditrice	12,9	12,3	12,6
Non ha mai lavorato / casalinga	21,4	24,5	22,9
Non indica	1,3	4,3	2,7
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
(N)	(2.311)	(2.188)	(4.499)

Ebbene, il livello di istruzione dei genitori dei soggetti intervistati manifesta gradi di variabilità piuttosto sostenuti. Fra i padri degli alunni degli istituti professionali industriali, i diplomati non raggiungono neppure la soglia del 20%, mentre costituiscono la maggioranza fra i padri degli alunni e delle alunne dei licei scientifici e classici (tab. 3.5). All'incirca un terzo dei liceali classici e scientifici ha addirittura un padre laureato. Profili analoghi caratterizzano il livello di istruzione delle madri: spostato verso il basso negli istituti professionali industriali, un po' più alto nei licei socio-psico-pedagogici e decisamente orientato verso l'alto nei licei scientifici e classici.

Se consideriamo congiuntamente i titoli di studio di entrambi i genitori, otteniamo un indice di livello culturale della famiglia di origine (parte bassa della tab. 3.5). Fra gli studenti che hanno scelto il liceo classico, quasi la metà proviene da una famiglia di «elevato» livello culturale (in cui, cioè, secondo la definizione qui applicata, almeno uno dei genitori è laureato). Anche nel liceo scientifico è cospicua (oltre il 40%) l'incidenza di figli e figlie di genitori laureati.

TAB. 3.5. *Livello di istruzione dei genitori delle ragazze e dei ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Titolo di studio paterno</i>							
Fino a licenza elementare	17,6	8,1	4,7	5,9	1,7	1,3	5,6
Licenza media / avviamento	43,0	34,5	35,9	30,9	15,7	16,6	28,0
Diploma qualifica professionale	20,3	31,6	27,9	25,9	25,6	26,1	26,5
Diploma di maturità	11,9	17,7	22,6	21,9	26,0	18,5	20,7
Laurea	7,2	8,1	8,9	15,4	31,0	37,5	19,2
Totale (N)	100 (472)	100 (690)	100 (786)	100 (741)	100 (968)	100 (710)	100 (4.367)
<i>Titolo di studio materno</i>							
Fino a licenza elementare	14,2	5,6	5,8	4,3	0,7	1,3	4,6
Licenza media / avviamento	43,8	29,8	32,1	24,0	12,2	10,9	23,8
Diploma qualifica professionale	18,6	25,9	26,8	26,4	22,6	23,2	24,2
Diploma di maturità	17,1	28,9	28,2	32,1	35,9	28,9	29,5
Laurea	6,3	9,8	7,1	13,2	28,6	35,7	17,9
Totale (N)	100 (473)	100 (684)	100 (787)	100 (742)	100 (968)	100 (714)	100 (4.368)
<i>Livello culturale della famiglia</i>							
Basso (nessun genitore oltre la licenza media)	60,8	42,6	40,6	36,7	17,4	17,9	33,6
Medio-basso	15,6	21,0	21,7	18,1	14,6	15,1	17,6
Medio-alto (almeno un genitore diplomato)	14,5	24,4	26,1	25,4	27,2	19,9	23,7
Elevato (almeno un genitore laureato)	9,1	12,0	11,7	19,8	40,8	47,1	25,0
Totale (N)	100 (482)	100 (692)	100 (794)	100 (747)	100 (973)	100 (715)	100 (4.403)

All'estremo opposto abbiamo gli istituti professionali industriali, dove sei alunni su dieci provengono da famiglie di «basso» livello culturale (ossia in cui il genitore più istruito non è andato oltre alla scuola media inferiore). Istituti tecnici e licei socio-psico-pedagogici occupano posizioni intermedie

TAB. 3.6. *Livello di istruzione dei genitori delle ragazze e dei ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
<i>Titolo di studio paterno</i>			
Fino a licenza elementare	5,0	6,2	5,6
Licenza media / avviamento	28,0	28,0	28,0
Diploma qualifica professionale	26,8	26,3	26,5
Diploma di maturità	21,7	19,5	20,7
Laurea	18,5	20,0	19,2
Totale	100	100	100
(N)	(2.269)	(2.098)	(4.367)
<i>Titolo di studio materno</i>			
Fino a licenza elementare	3,9	5,3	4,6
Licenza media / avviamento	23,2	24,3	23,8
Diploma qualifica professionale	26,0	22,3	24,2
Diploma di maturità	29,4	29,7	29,5
Laurea	17,5	18,4	17,9
Totale	100	100	100
(N)	(2.277)	(2.091)	(4.368)
<i>Livello culturale della famiglia</i>			
Basso	32,9	34,4	33,6
Medio-basso	18,1	17,2	17,6
Medio-alto	24,2	23,2	23,7
Elevato	24,9	25,2	25,0
Totale	100	100	100
(N)	(2.288)	(2.115)	(4.403)

fra questi due estremi.

I giovani che finiscono negli istituti professionali e, in misura minore, in quelli tecnici hanno maggiori probabilità, insomma, di essere svantaggiati anche su un piano strettamente culturale, ossia di avere genitori anche apprezzabilmente meno istruiti dei loro coetanei, in particolare di quelli che frequentano licei classici e scientifici. E acquista ulteriore vigore la tesi secondo la quale le origini familiari dei giovani influiscono sulle loro scelte formative.

Come si era visto anche in relazione alla condizione occupazionale dei genitori, il livello di istruzione di questi ultimi – e dunque il livello culturale

della famiglia di origine – non presenta differenze di rilievo fra ragazzi e ragazze (tab. 3.6). Le origini familiari – in termini di esperienze formative e condizione occupazionale dei genitori – sembrano pertanto «pesare» molto sulle scelte scolastiche dei ragazzi e delle ragazze, ma non ad introdurre distinzioni fra i primi e le seconde.

### 3.2. *Risorse informatiche*

Nel corso degli ultimi anni il sistema scolastico italiano ha dedicato molte risorse all'adozione di tecnologie didattiche al fine di migliorare la qualità dell'istruzione. L'ingresso nella scuola delle tecnologie informatiche è stato accompagnato da atteggiamenti talvolta acritici e da una riflessione carente sulle loro implicazioni per la didattica e l'apprendimento. Ad esempio, ci si chiedeva se il corpo docente italiano fosse capace di gestire i nuovi strumenti e percorsi cognitivi; se vi erano le risorse e la volontà richieste per eludere l'incipiente obsolescenza che strutturalmente connota la sfera dell'informatica; se la multimedialità non rischiasse di aggravare le disegualianze esistenti o di introdurne di nuove fra le diverse categorie di studenti.

Se si ritiene che la possibilità di accedere a un personal computer a casa propria – o, meglio, l'alfabetismo informatico che, si suppone, essa implica – costituisca una risorsa nel campo dell'apprendimento, diventa importante accertare quanto sia diffuso il possesso di un computer da parte degli studenti e come lo strumento venga usato. Nel complesso, il personal computer in ambiente familiare è molto diffuso: quasi nove intervistati su dieci dichiarano di avere accesso a un computer a casa e di usarlo (tab. 3.7). Fra i corpi studenteschi di due tipi di scuola, tuttavia, si registra una minoranza rilevante di giovani privi di dotazione informatica domestica: fra ragazzi e ragazze dei licei socio-psico-pedagogici oltre il 15% non ha un computer in casa; fra i ragazzi degli istituti professionali industriali tale quota supera il 30%.

Quel che più colpisce nei risultati riferiti al possesso o meno di un computer, tuttavia, è la differenza di genere. In ciascun tipo di scuola i maschi hanno una probabilità maggiore delle ragazze di avere accesso a un pc in casa (tab. 3.7). Se la divergenza è relativamente contenuta (inferiore ai tre punti percentuali) nelle scuole liceali, negli istituti tecnici e professionali il divario è decisamente più marcato. Se ne potrebbe inferire che le famiglie dei liceali non sembrano tracciare differenze fra figlie e figli quando si tratta di decidere se acquistare un computer (o incoraggiarne l'uso), mentre questa differenza acquista maggiore peso nelle famiglie (dotate, come si è visto, di un minore livello «culturale») dei ragazzi e delle ragazze degli istituti tecnici e professionali.

TAB. 3.7. *Incidenza percentuale di ragazze e ragazzi delle classi prime che hanno e usano un computer a casa, per tipo di scuola e per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Liceo classico	92,4	95,3	93,0
Liceo scientifico	93,0	93,9	93,4
Liceo socio-psico-pedagogico	84,0	85,4*	84,2
Istituto tecnico commerciale	88,3	96,0	91,2
Istituto tecnico industriale	84,8*	92,7	92,4
Istituto professionale industriale	59,1*	71,2	69,1
Totale	87,8	89,2	88,5

\* La base di calcolo della percentuale è inferiore a 100 casi.

Le uniche attività che interessano la maggioranza degli studenti e delle studentesse che possiedono pc domestici sono l'uso di internet (74,4%) e la videoscrittura (58,6%); molto diffuso (48,5%) anche il ricorso al pc per giochi di ruolo e di strategia (tab. 3.8). La consultazione di dizionari e cd-rom, così come la posta elettronica, sono funzioni di cui si avvalgono meno di un terzo dei soggetti dotati di pc domestico. Si osservano alcune differenze fra i corpi studenteschi dei diversi tipi di scuola: il videogioco e i software specialistici sono più diffusi fra coloro che frequentano istituti tecnici industriali e, in particolar modo, istituti professionali industriali (ma ciò, come vedremo, dipende dalla forte prevalenza di maschi in queste scuole); i liceali sono più propensi ad usare il computer per la videoscrittura e per la consultazione di dizionari e cd-rom. Alunni e alunne degli istituti tecnici commerciali presentano un profilo «intermedio», tranne che per la tendenza più spiccata all'elaborazione di testi.

Molto nette sono le differenze di genere per quanto concerne le modalità di fruizione del computer (tab. 3.8). Fra coloro che hanno accesso a un computer, infatti, il consumo ludico e l'utilizzo di software specializzati sono una prerogativa maschile (e ciò a prescindere dal tipo di scuola); rispetto ai loro compagni di classe, le ragazze manifestano invece una maggiore propensione ad usi più «tradizionali» (la redazione di testi e la consultazione di opere di riferimento) – che si avvantaggiano meno delle caratteristiche più innovative delle tecnologie informatiche – ma anche alla connettività in rete (internet e posta elettronica).

A queste differenze di genere nelle modalità di fruizione del personal computer corrispondono convinzioni circa una «superiorità» di uno dei due generi in fatto di competenze informatiche? Ai soggetti intervistati è stato



TAB. 3.8. *Modalità d'uso del computer da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori percentuali, solo tra coloro che hanno e usano un pc a casa)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Navigare in internet	66,9	71,6	74,0	72,4	78,0	78,5	74,4
Videoscrittura	39,0	49,1	68,6	59,6	60,7	63,4	58,6
Giochi di strategia e di ruolo	65,4	68,9	50,2	33,8	48,8	31,5	48,5
Consultazione dizionari, cd-rom	16,9	25,0	28,8	37,4	29,8	35,1	29,8
Posta elettronica	20,3	19,5	26,8	30,3	30,5	34,8	27,8
Giochi di riflessi	36,6	29,1	18,4	13,3	15,6	11,8	19,2
Software, applicazioni particolari	17,7	21,8	12,9	9,3	13,4	8,7	13,6
Programmazione, linguaggi specialistici	5,8	8,3	5,0	3,8	5,6	2,7	5,2
(N)	(344)	(652)	(719)	(633)	(912)	(669)	(3.929)
<i>Differenze ragazzi – ragazze*</i>							
Navigare in internet	+2	=	-1	-7	+1	-6	-3
Videoscrittura	-11	10	-10	-11	-14	-6	-14
Giochi di strategia e di ruolo	+29	+35	+33	+42	+41	+44	+41
Consultazione dizionari	-12	-15	-10	-13	-12	-15	-14
Posta elettronica	-10	-13	-14	-20	-17	-18	-16
Giochi di riflessi	+23	+4	+17	+1	+16	+17	+18
Software, applicazioni particolari	+3	+4	+8	+10	+8	+7	+10
Programmazione, linguaggi specialistici	+0	-15	+4	+5	+7	+1	+4

\* Differenza, in punti percentuali, fra diffusione di una determinata modalità di uso fra i maschi e la sua diffusione fra le femmine.

sottoposto il seguente quesito: «Secondo te chi è più bravo nell'uso del computer e di altri strumenti informatici: ragazze o ragazzi?». Per sei soggetti su dieci fra maschi e femmine non vi è alcuna differenza (tab. 3.9). Tuttavia, fra i rimanenti rispondenti si registra un forte sbilanciamento a favore dei maschi: per ogni intervistato che pensa che i ragazzi siano più «bravi» ce n'è uno solo che pensa invece che siano le ragazze ad essere più competenti. Com'era forse prevedibile, il preconcetto della superiorità maschile in campo informatico è molto più diffuso fra i maschi medesimi (circa uno su due ne sottoscrive la tesi) che non fra le femmine, ma persino tra queste ultime è

TAB. 3.9. *Opinione sulla competenza superiore di maschi o femmine nell'uso dei computer, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere e per livello culturale della famiglia (valori percentuali)*

	Livello culturale della famiglia				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Elevato	
<i>Nel complesso</i>					
Ragazze più brave	4,4	3,4	2,8	2,7	3,5
Ragazzi più bravi	32,7	34,4	37,1	43,5	36,7
Non c'è differenza	62,9	62,2	60,0	53,8	59,9
Totale (N)	100 (843)	100 (712)	100 (956)	100 (1.005)	100 (4.095)
<i>Ragazze</i>					
Ragazze più brave	4,8	5,1	3,6	3,2	4,2
Ragazzi più bravi	24,1	24,2	27,3	31,1	26,5
Non c'è differenza	71,1	70,7	69,0	65,7	69,2
Totale (N)	100 (692)	100 (389)	100 (523)	100 (527)	100 (2.152)
<i>Ragazzi</i>					
Ragazze più brave	4,0	1,2	1,8	2,1	2,6
Ragazzi più bravi	41,8	46,7	49,0	57,1	47,9
Non c'è differenza	54,2	52,0	49,2	40,8	49,5
Totale (N)	100 (648)	100 (323)	100 (433)	100 (478)	100 (1.943)

diffusa la percezione della maggiore bravura dei ragazzi (26,5%).

Sorprendono, invece, i risultati articolati per livello di istruzione dei genitori degli intervistati (tab. 3.9). Sembrerebbe ragionevole attendersi che ragazze e ragazzi provenienti da ambienti familiari presumibilmente più «illuminati» (ossia con genitori dotati di titoli di studio più elevati) fossero meno propensi ad abbracciare tesi fondate su differenze di genere. Invece, all'aumentare del livello di istruzione dei genitori cresce la quota di rispondenti convinti della superiorità maschile in campo informatico, così come diminuisce la quota di coloro che dichiarano che «non c'è differenza» fra maschi e femmine.

Non solo: benché il pregiudizio di genere sia più diffuso sia tra le ra-

gazze che tra i ragazzi provenienti da famiglie più dotate «culturalmente», l'effetto «educativo» (o, se si vuole, «diseducativo») esercitato dai genitori sembra essere molto più marcato sui ragazzi che non sulle ragazze. Se confrontiamo le famiglie di livello «elevato» con quelle di livello «basso», infatti, notiamo come l'incidenza della risposta secondo la quale «non c'è differenza» è di 5,4 punti percentuali fra le ragazze di estrazione «bassa», contro i 13,4 punti fra i ragazzi. Analogamente, la risposta secondo la quale i ragazzi avrebbero maggiori talenti informatici presenta una differenza, quando si confronto le famiglie «alte» e «basse», di appena 7,0 punti percentuali tra le ragazze, contro i 15,3 punti tra i ragazzi.

### 3.3. *Libertà e costrizioni*

L'ultimo paragrafo di questo capitolo è dedicato ad esaminare le relazioni che intercorrono fra i ragazzi e le ragazze interpellate e i loro genitori per quanto attiene ai margini di autonomia concessi a questi ultimi in alcuni ambiti di attività quotidiana e in occasione di importanti decisioni.

La tab. 3.10 riporta, in maniera sintetica, i risultati ottenuti per una decina di ambiti. Nel complesso sia ragazzi che ragazze dichiarano che i loro genitori riconoscono loro ampi margini di libertà, anche in sfere di un certo rilievo come le amicizie (valore medio di 3,5 su una scala 1-4) e i programmi per il futuro (3,4). Gli unici ambiti per i quali si lamenta una certa ingerenza da parte dei genitori attengono alla possibilità di fare le vacanze senza la famiglia (2,3) e, in misura minore, all'opportunità di rimanere fuori la sera fino a tardi (2,7).

I genitori non sembrano, tuttavia, riservare lo stesso trattamento a figli e figlie (o quanto meno questi ultimi sono egualmente propensi a riconoscere un pari trattamento). Infatti, per la maggior parte degli aspetti valutati, le ragazze paiono godere di una maggiore autonomia dei loro coetanei maschi (tab. 3.10). Tuttavia, su due aspetti specifici si riscontra, al contrario, un'apprensione più spiccata dei genitori nei confronti delle figlie che non dei figli: l'opportunità di fare le vacanze da sole/i e l'orario del rientro serale. Si tratta di due ambiti in cui, evidentemente, scatta in maniera differenziata un meccanismo di difesa, in base alla convinzione che, in contesti non sorvegliati (le vacanze senza la famiglia e le frequentazioni a tarda sera), le ragazze correbbero più «rischi» dei ragazzi.

La libertà concessa ai genitori in merito al «tipo di studi» varia apprezzabilmente a seconda del tipo di studi effettivamente intrapreso. Fra coloro che si sono iscritti a un liceo classico, ad esempio, l'autonomia nella scelta scolastica assume un valore medio di 3,5 (su una scala 1-4); il valore scende

TAB. 3.10. *Grado di libertà concesso dai genitori a ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, rispetto ad alcuni aspetti della vita, per genere (valori medi su una scala da 1 = nessuna a 4 = molta)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Scelta delle amicizie	3,6	3,5	3,5
Scelta dell'abbigliamento	3,5	3,3	3,4
Programmi per il futuro	3,5	3,4	3,4
Uso del tempo libero	3,4	3,3	3,3
Scelta del tipo di studi	3,4	3,2	3,3
Invitare persone a casa	3,4	3,2	3,3
Uso del proprio denaro	3,1	3,1	3,1
Orario di rientro serale	2,6	2,9	2,7
Fare vacanze da solo/a	2,2	2,3	2,3
Nel complesso (N minimo)	3,3 (2.155)	3,3 (2.002)	3,3 (4.157)

TAB. 3.11. *Atteggiamenti assunti da padri e madri in occasione di decisioni importanti riguardanti ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Atteggiamento del...			
	Padre		Madre	
	Ragazze	Ragazzi	Ragazze	Ragazzi
Mi lascia libero/a di decidere e interviene con consigli	40,8	42,5	34,9	34,4
Ne discutiamo e cerchiamo la soluzione insieme	42,9	42,3	48,0	52,3
Ma lascia libero/a di decidere ma pone condizioni	13,7	12,0	13,1	11,3
Decide per me	2,6	3,2	3,9	2,0
Totale (N)	100 (2.231)	100 (2.087)	100 (2.277)	100 (2.105)

mano a mano che si passa a coloro che invece hanno scelto i licei scientifici o socio-psico-pedagogici (3,4), gli istituti tecnici commerciali (3,3), gli istituti tecnici industriali (3,2), per raggiungere il suo minimo negli istituti professionali industriali (3,1). È ipotizzabile che i genitori intervengano poco

sugli orientamenti dei figli e delle figlie nella misura in cui questi si incentrano su un liceo, e che invece si attivino per scoraggiare la decisione di iscriversi a un istituto tecnico o professionale.

Infine, ad alunne e alunni si è chiesto di descrivere l'atteggiamento assunto da ciascuno dei genitori «quando c'è da prendere una decisione importante che ti riguarda». I risultati (tab. 3.11) indicano, in conformità con quanto appena visto in relazione alla libertà concessa in alcuni ambiti specifici, che la maggior parte dei genitori sono rispettosi dell'autonomia di figli e figlie e si astengono dal decidere per loro o dal «porre condizioni». La grande maggioranza dei rispondenti afferma, a proposito di entrambi i genitori, che i loro interventi si limitano al dare consigli, al discutere, al cercare soluzioni insieme. Dalle risposte emerge una maggiore propensione delle madri a collaborare attivamente alle decisioni, sia dei figli che delle figlie, mentre i padri tendono ad adottare una strategia più «consultiva». Inoltre, le ragazze denunciano un maggiore controllo imposto dai genitori, ma si tratta di differenze esigue rispetto a quanto dichiarato dai ragazzi. Coerentemente a quanto documentato in relazione alla scelta del tipo di scuola, alunni e alunne degli istituti tecnici industriali e, più marcatamente, degli istituti professionali industriali segnalano una maggiore tendenza dei genitori a «decidere loro» (questo comportamento è evidenziato da quasi il 7% degli iscritti ai professionali).



## 4. Scelte formative

In questo capitolo vengono indagate alcune dimensioni sottese alla scelta della scuola secondaria superiore che i ragazzi e le ragazze intervistate hanno compiuto di recente. In primo luogo, vengono analizzate alcune caratteristiche della precedente carriera scolastica (presso la scuola media inferiore): la qualità della preparazione ivi ricevuta e il profitto scolastico effettivamente realizzato, così come risulta dal giudizio di licenza media (par. 4.1). Poi passeremo ad esplorare i fattori che, secondo alunne e alunni, contribuiscono alla riuscita negli studi (par. 4.2), specie in relazione ai percorsi di studio effettivamente intrapresi. Nel paragrafo successivo (par. 4.3) l'attenzione viene rivolta ai criteri che hanno effettivamente governato la scelta della scuola secondaria superiore. Infine, il par. 4.4 ha per oggetto le figure, familiari e non, che secondo gli scolari interpellati, hanno partecipato in qualche modo ai processi decisionali che li hanno portati ad optare per un tipo di scuola piuttosto che altre

### 4.1. Istruzione secondaria inferiore

In questo paragrafo si prende in esame l'esperienza scolastica precedente all'avvio del percorso di istruzione secondaria superiore. In particolare, volgeremo lo sguardo sull'esperienza di scuola media inferiore, e ciò da due punti di vista. In primo luogo, vedremo qual è stata, agli occhi degli intervistati stessi, la preparazione ricevuta nel corso dell'istruzione secondaria inferiore in relazione ad alcune competenze specifiche; in secondo luogo, analizzeremo il giudizio effettivamente ricevuto in occasione dell'esame di licenza media.

Alle ragazze e ai ragazzi interpellati si è chiesto di esprimere un giudizio sulla qualità della preparazione impartita in sette ambiti disciplinari: ragionare con i numeri; esprimersi correttamente in italiano; usare computer, internet, ecc.; sapere usare una lingua straniera; scienze; storia italiana ed europea; letteratura. Poiché il giudizio è stato espresso sotto forma di un punteggio lungo una scala che va da 1 («del tutto insufficiente») a 10 («ottima»), si può anche dire che è stato sollecitato un «voto».

Le competenze più compiutamente sviluppate grazie alla scuola media sono la capacità di esprimersi correttamente in italiano e quella di ragionare con i numeri; per entrambe le competenze – che si possono ragionevolmente ritenere le più fondamentali – il campione restituisce voti medi che si aggirano intorno al «7» (tab. 4.1). Largamente adeguata anche la formazione offer-

TAB. 4.1. *Percezione della qualità della preparazione ricevuta in alcuni ambiti nel corso dell'istruzione secondaria inferiore, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala 1-10 e incidenza percentuale di punteggi  $\geq 6$ )*

	Valore medio (scala 1-10)			% voti $\geq 6$		
	Ragazze	Ragazzi	Totale	Ragazze	Ragazzi	Totale
Esprimersi correttamente in italiano	7,3	6,8	7,1	87,2	79,6	83,6
Ragionare con i numeri	6,9	6,8	6,9	78,2	77,8	78,0
Storia italiana ed europea	6,9	6,9	6,9	83,1	82,7	82,9
Letteratura: storia, analisi, ecc.	7,1	6,6	6,8	84,9	77,9	81,5
Usare una lingua straniera	7,0	6,4	6,7	80,2	73,0	76,7
Scienze	6,4	6,3	6,4	75,9	73,9	74,9
Usare computer, internet, ecc.	4,9	5,1	5,0	46,2	48,6	47,4
(N minimo)	(2.279)	(2.140)	(4.419)	(2.279)	(2.140)	(4.419)

ta nell'ambito dell'insegnamento della storia (media di 6,9), della letteratura (6,8) e della lingua straniera (6,7). L'apprendimento scientifico appare leggermente più debole (6,4). Infine, la formazione all'uso di strumenti informatici viene giudicata particolarmente carente, con un «voto» medio di molto inferiore alla sufficienza (5,0).

Se, anziché analizzare i punteggi medi, si esamina l'incidenza di valutazioni negative (ossia di punteggi non superiori a «5») emergono alcuni elementi di preoccupazione. Persino per le materie più caratterizzanti dell'ordinamento scolastico italiano, un quinto circa delle ragazze e dei ragazzi teme che la preparazione offerta dalla scuola media possa essere inadeguata (tab. 4.1). Nell'insegnamento delle lingue straniere e delle scienze e i giudizi negativi sono più comuni. Nel caso dello sviluppo di competenze informatiche, i giudizi negativi sono addirittura più numerosi di quelli positivi.

Le ragazze – in linea generale – dichiarano di avere beneficiato di un'azione didattica migliore rispetto ai ragazzi, con la sola eccezione delle competenze informatiche (dove i maschi sono leggermente più soddisfatti, o – per meglio dire – meno insoddisfatti). Il divario fra femmine e maschi è particolarmente marcato in corrispondenza della capacità linguistica (sia italiana che straniera) e della letteratura. Il quadro complessivo induce a pensare che l'esperienza scolastica abbia rivestito elementi più positivi per le ragazze che non per i ragazzi.



TAB. 4.2. *Giudizio di licenza media conseguito da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Ottimo	2,7	8,6	13,4	9,8	44,1	47,3	23,0
Distinto	5,4	18,1	27,6	25,6	37,8	30,2	25,8
Buono	24,3	36,8	38,4	41,4	15,6	17,8	28,7
Sufficiente	67,6	36,5	20,7	23,1	2,5	4,7	22,5
Totale (N)	100 (522)	100 (707)	100 (794)	100 (753)	100 (985)	100 (719)	100 (4.480)

La qualità dell'insegnamento pregresso (o, quanto meno, la sua *percezione* da parte dei giovani) presenta alcuni legami con le successive scelte scolastiche. In primo luogo, gli alunni degli istituti professionali industriali ritengono che la loro preparazione sia stata mediamente inferiore a quella degli altri soggetti interpellati in tutte le discipline sondate, ad eccezione delle competenze informatiche, per le quali si registra addirittura un livello di soddisfazione apprezzabilmente superiore. In secondo luogo, in linea di massima si osserva un miglioramento nella (percezione della) preparazione scolastica presecondaria mano a mano che si passa dagli istituti professionali ai tecnici e, poi, da questi ai licei. Tuttavia, coloro che attualmente frequentano un istituto tecnico commerciale – che, come si è visto nel capitolo precedente, hanno un profilo «sociale» relativamente basso rispetto ai gruppi liceali – presentano un profilo formativo superiore al previsto, e comunque migliore di quello descritto da studenti e studentesse del liceo socio-psico-pedagogico.

Le percezioni degli intervistati circa la qualità dei loro precedenti percorsi formativi trovano conferma in sede di valutazione istituzionale, costituita dal giudizio conseguito in occasione del superamento dell'esame di licenza media? Il campione nel suo complesso si distribuisce in maniera piuttosto equilibrata fra le quattro categorie di giudizio (tab. 4.2): sufficiente (22,5%), buono (28,7%), distinto (25,8%) e ottimo (23,0%).

Tutt'altro che equilibrata, invece, è la distribuzione dei giudizi entro i sottogruppi di studentesse e studenti definiti in funzione dei tipi di scuola. Nei licei classici e scientifici, poco meno di metà dei soggetti iscritti ha gua-

TAB. 4.3. *Giudizio di licenza media conseguito da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per livello culturale della famiglia (valori percentuali)*

	Livello culturale della famiglia				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Elevato	
Ottimo	13,8	21,0	25,2	35,4	23,0
Distinto	22,2	26,8	28,0	29,1	25,8
Buono	30,7	29,9	29,7	24,2	28,7
Sufficiente	33,2	22,2	17,1	11,3	22,5
Totale	100	100	100	100	100
(N)	(1.474)	(775)	(1.041)	(1.097)	(4.480)

dagnato il giudizio più elevato, «ottimo», e la grande maggioranza ha ricevuto almeno «distinto». In ciascuno dei rimanenti tipi di scuola i giudizi di licenza media si osserva, al contrario, una distribuzione asimmetrica che privilegia le valutazioni più basse. Il grado di asimmetria varia, però, sensibilmente: nei licei socio-psico-pedagogici e negli istituti tecnici commerciali solo due terzi circa delle alunne e degli alunni non sono andati oltre il giudizio «buono» (e un quinto circa si è fermato a «sufficiente»); negli istituti tecnici industriali «buono» è un limite non varcato da quasi tre quarti degli scolari (e oltre un terzo di questi ultimi è risultato solo «sufficiente»); negli istituti professionali, infine, le categorie di giudizio «buono» e «sufficiente» danno conto di ben oltre il 90% degli studenti e delle studentesse, e il solo «sufficiente» ne ospita oltre due terzi.

Insomma, come già si era visto nel cap. 3 per alcune caratteristiche attinenti alle origini socio-familiari dei corpi studenteschi, i giudizi di licenza media evidenziano una struttura «gerarchica» sottesa agli indirizzi di studio secondario superiore, con il liceo classico collocato al vertice e l'istituto professionale posto al fondo. Questo forse non costituisce un risultato sorprendente, ma è davvero rimarchevole la distanza che separa i tipi di scuola. L'entità delle differenze nei profili di preparazione rilevati nei vari licei e istituti induce a pensare che di fatto sia in vigore un efficace meccanismo di orientamento tale per cui studentesse e studenti «bravi» vengano fatti confluire sui licei, quelli dotati di un livello medio di talento sui licei socio-psico-pedagogici e gli istituti tecnici e quelli mediocri sugli istituti professionali. Le «eccezioni» sono così infrequenti da far pensare che la libera scelta degli individui svolga un ruolo tutto sommato ristretto nella determinazione dei destini scolastici degli individui (ma questa dimensione verrà esplorata me-

TAB. 4.4. *Giudizio di licenza media conseguito da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere e per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Ragazze</i>							
Ottimo	2,2	12,5	15,9	9,4	51,2	51,0	29,0
Distinto	9,7	18,8	27,6	26,4	37,2	30,3	29,0
Buono	29,0	40,6	39,4	41,3	9,9	15,8	27,9
Sufficiente	59,1	28,1	17,1	22,9	1,7	2,9	14,1
Totale (N)	100 (93)	100 (32)	100 (492)	100 (663)	100 (473)	100 (551)	100 (2.304)
<i>Ragazzi</i>							
Ottimo	2,8	8,4	9,3	13,3	37,5	35,1	16,5
Distinto	4,4	18,1	27,5	20,0	38,3	29,8	22,4
Buono	23,3	36,6	36,8	42,2	20,9	24,4	29,6
Sufficiente	69,5	36,9	26,5	24,4	3,3	10,7	31,4
Totale (N)	100 (429)	100 (675)	100 (302)	100 (90)	100 (512)	100 (168)	100 (2.176)

glio nel par. 4.3).

Questa impressione non viene smentita da un esame della distribuzione dei giudizi di licenza media articolata per livello culturale della famiglia d'origine (tab. 4.3). All'aumentare del grado di istruzione dei genitori cresce il giudizio. Il 64,0% delle ragazze e dei ragazzi i cui genitori non sono andati oltre alla licenza media ottengono tutt'al più «buono», mentre fra coloro che hanno almeno un genitore laureato la stessa quota consegue almeno «distinto». Il connubio di due fatti finora emersi dai risultati dell'indagine – il fatto che giovani provenienti da famiglie con maggiori dotazioni culturali esprimano rendimenti apprezzabilmente migliori nell'istruzione secondaria inferiore e il fatto che i livelli di preparazione attestati all'uscita dalla scuola media sembrano influire sulle scelte compiute in merito all'indirizzo secondario superiore – contribuisce a dar conto della diversificata composizione sociale dei vari tipi di scuola documentata nel cap. 3. È curioso notare, fra l'altro, come le stesse ragazze e ragazzi siano molto restii a riconoscere il ruolo svolto dal-

la famiglia nel contribuire al successo scolastico (vedi oltre, al par. 4.2).

Alla differenziazione dei giudizi di licenza media per tipo di scuola e per livello culturale della famiglia di origine si aggiunge quella per genere. Come mostrano i risultati riportati in tab. 4.4, le ragazze conseguono giudizi nettamente migliori di quelli dei loro compagni maschi. La proporzione di ragazze che conquistano la mera sufficienza (14,1%) è meno della metà di quella riferita ai ragazzi (31,4%); viceversa, la quota di valutazioni almeno «buone» è pari al 58,0% per le ragazze, contro il 39,0% dei ragazzi. La superiorità femminile si registra a parità di livello culturale familiare e anche entro ogni categoria di scuola (tab. 4.4). Costituisce un'eccezione il liceo socio-psico-pedagogico, dove il profilo maschile e quello femminile sono alquanto simili; ciò è dovuto al fatto che le ragazze meno «brave» – a differenza dei ragazzi meno bravi – preferiscono indirizzarsi sul liceo socio-psico-pedagogico. Questa preferenza «disciplinare», unitamente al profitto scolastico relativamente buono delle ragazze, dà conto della scarsa presenza di queste ultime negli istituti tecnici industriali e negli istituti professionali.

#### 4.2. *Fattori di successo scolastico*

Nel paragrafo precedente si è accennato al ruolo che le risorse culturali della famiglia d'origine possono svolgere nel determinare il successo scolastico dei giovani (e, per mezzo di ciò, nelle scelte scolastiche postobbligo). In questo capitolo prenderemo in esame i fattori che – secondo gli stessi giovani – influiscono sul successo.

Alle ragazze e ai ragazzi intervistati è stato chiesto quali fossero gli «aspetti più necessari per avere a successo scolastico», da scegliere da un elenco di 13 qualità (tab. 4.5). Alcune di queste qualità attengono all'impegno profuso da parte dei discenti: prestare attenzione in classe, sapersi organizzare, studiare molto. Altre qualità sono caratteristiche ascrittive, acquisite alla nascita o comunque per caso: fortuna, avere una famiglia che aiuta, nascere con buone capacità. Alcune qualità sono «di confine», interpretabili sia in termini di merito individuale che di talento «naturale»: avere buona memoria, saper scrivere, saper parlare, capacità di ragionamento e riflessione. Infine, le rimanenti qualità attengono a competenze latamente sociali: intrattenere buoni rapporti con gli insegnanti, oppure con i compagni e le compagne di studio, essere capaci di affrontare le situazioni con coraggio.

Benché fosse possibile indicare più qualità (e in media gli intervistati ne abbiano effettivamente scelto tre), su nessuna di queste si è formato un consenso ampio, con la sola eccezione dello «stare attenti in classe», segnalato da ben tre rispondenti su quattro (tab. 4.5). Altre caratteristiche ritenute rela-

TAB. 4.5. *Aspetti necessari per avere successo a scuola, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Stare attenti in classe	79,8	80,6	77,7	75,9	67,8	69,0	74,5
Sapersi organizzare	31,6	48,5	53,3	55,2	57,8	65,8	53,3
Capacità di ragionamento e riflessione	30,8	42,5	43,9	43,0	49,8	47,1	43,8
Studiare molto	28,4	37,0	37,2	36,2	31,0	34,5	34,2
Buona memoria	26,7	27,3	27,3	23,5	22,4	20,9	24,5
Essere bravi a parlare	16,1	13,4	12,6	13,1	18,6	18,0	15,4
Buoni rapporti con insegnanti	31,9	17,6	14,8	14,7	10,3	9,7	15,4
Buoni rapporti con i compagni	17,8	12,8	10,9	10,1	10,6	10,2	11,7
Una famiglia che aiuta	11,0	13,5	9,2	10,2	11,1	11,5	11,0
Saper affrontare con coraggio le situazioni	10,8	8,7	6,9	9,3	10,2	12,2	9,6
Fortuna	8,5	10,8	5,9	4,2	5,0	4,4	6,3
Nascere con buone capacità	4,9	6,0	4,0	3,6	3,8	4,8	4,4
Essere bravi a scrivere	3,2	3,1	2,1	1,7	1,7	1,2	2,1
(N)	(529)	(711)	(795)	(756)	(986)	(722)	(4.499)

tivamente centrali includono il «sapersi organizzare» (53,3%), le «capacità di ragionamento e di riflessione» (43,8%) e lo «studiare molto» (34,2%). In linea generale, dunque, a dispetto della mancata convergenza delle risposte su pochi fattori, si riscontra una robusta convinzione circa la dipendenza della riuscita negli studi da elementi controllati direttamente dagli stessi studenti e studentesse: il successo scolastico è determinato soprattutto dalla *volontà*.

Se il profilo complessivo delle opinioni degli intervistati è incoraggiante (alla luce dello scorso rilievo accordato a fattori genetici o casuali), emergono anche alcuni aspetti più inquietanti. Ad esempio, è quasi nulla l'importanza attribuita alla capacità di esprimersi efficacemente per mezzo della scrittura. Fatto più rilevante, tuttavia, è la diversificazione dei profili articolati per tipo di scuola (tab. 4.5). Mano a mano che si passa dai licei agli istituti tecnici e da questi agli istituti professionali si attribuisce progressivamente minore peso ad alcuni fattori del successo scolastico – segnatamente ilapersi orga-

TAB. 4.6. *Aspetti necessari per avere successo a scuola, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Stare attenti in classe	71,8	77,4	74,5
Sapersi organizzare	59,0	47,3	53,3
Capacità di ragionamento e riflessione	47,1	40,3	43,8
Studiare molto	36,0	32,3	34,2
Buona memoria	23,4	25,6	24,5
Essere bravi a parlare	14,8	16,0	15,4
Buoni rapporti con insegnanti	12,2	18,9	15,4
Buoni rapporti con i compagni	10,6	12,9	11,7
Una famiglia che aiuta	9,6	12,5	11,0
Affrontare con coraggio le situazioni	10,0	9,3	9,6
Fortuna	3,5	9,2	6,3
Nascere con buone capacità	3,3	5,6	4,4
Essere bravi a scrivere	1,9	2,3	2,1
(N)	(2.311)	(2.188)	(4.499)

nizzare, la capacità di ragionamento, lo studio assiduo – e altri acquisiscono, al contrario, maggiore risalto – avere buoni rapporti con gli insegnanti e con i compagni, fortuna ma anche lo stare attenti in classe. Negli istituti professionali la qualità dei rapporti intrattenuti con i docenti costituisce addirittura il secondo fattore più importante. Insomma, nei corpi studenteschi degli istituti professionali e di quelli tecnici – che, come si è visto nel cap. 3, sono più svantaggiati dal punto di vista dell'estrazione sociale – è relativamente più diffusa l'idea che il successo scolastico sia condizionato da elementi «ingovernabili», che hanno poco a fare con l'applicazione nello studio e con il merito<sup>5</sup>.

In maniera analoga, ragazze e ragazzi abbracciano visioni parzialmente diverse circa le qualità che influiscono sulla riuscita negli studi (tab. 4.6). In particolare, le ragazze sono più propense a sostenere che per avere successo occorrono competenze organizzative, capacità di ragionamento e dedizione allo studio; viceversa i ragazzi tendono ad indicare con maggiore frequenza

<sup>5</sup> Il fatto che lo «stare attenti in classe» sia più importante negli istituti tecnici e professionali e fra i maschi, e si differenzi da questo punto di vista dalle altre qualità fondate sull'iniziativa individuale, è verosimilmente dovuto al suo essere una forma di impegno relativamente *passiva* rispetto alle altre.

quasi tutte le altre voci, specie l'aver buoni rapporti con gli insegnanti e la buona sorte.

Anche l'analisi delle risposte articolate per giudizio di licenza media conferma la tesi secondo la quale alunne e alunni più bravi preferiscono attribuire a se stessi i buoni risultati, mentre i soggetti con un profitto più inadeguato tendono ad assegnare i loro cattivi esiti a fonti esterne.

#### 4.3. *Criteri di scelta per l'istruzione secondaria superiore*

Quali sono i principi che guidano le decisioni degli adolescenti e delle loro famiglie quando, conclusa la scuola media inferiore, si tratta di stabilire quale indirizzo di istruzione secondaria superiore intraprendere? In parte si sono già individuati alcuni fattori che sembrano essere associati a questa scelta: le origini familiari, la precedente riuscita negli studi, la percezione degli elementi che danno impulso al successo scolastico. Ma quali sono le motivazioni che gli stessi ragazzi e ragazze identificano quando vengono specificamente sollecitati a questo proposito?

I motivi decisionali sottoposti ai soggetti intervistati (e riportati nella tab. 4.7) ineriscono a un ampio ventaglio di dimensioni: la formazione culturale (interessamento agli insegnamenti offerti a scuola, prosecuzione degli studi a livello universitario), l'inserimento nel mercato occupazionale (prospettive di lavoro, preparazione professionale), la socialità (prestigio, rimanere con gli amici), la convenienza (facilità degli studi, prossimità dell'istituto alla propria residenza) e, infine, la sottomissione (o quanto meno la mancanza di propositi forti: volontà dei genitori)<sup>6</sup>.

Com'era forse prevedibile, le ragioni culturali e quelle professionalizzanti sono quelle dominanti (tab. 4.7): l'interesse per le materie insegnate è stato menzionato dal 70,3% del campione complessivo; seguono le prospettive di lavoro (58,9%), l'intenzione di frequentare l'università (41,5%) e la buona preparazione professionale (31,9%). Altrettanto atteso è il fatto che il peso relativo di queste motivazioni varia a seconda del tipo di studi effettivamente intrapresi.

Nei licei scientifici e in quelli classici si registrano livelli di risposta particolarmente elevati relativi all'interesse per le materie (73,0 e 86,3%, rispettivamente) e all'opportunità di proseguire gli studi a livello universitario (68,6 e 66,9%). Viceversa, il carattere immediatamente professionalizzante

---

<sup>6</sup> Il carattere relativamente esaustivo di questo insieme di motivazioni è testimoniato dall'esiguo ricorso alla categoria residuale «altro», di cui si è avvalso appena il 2,7% degli intervistati. Tra le risposte «altre», per giunta, non emerge alcun gruppo di giustificazioni particolarmente degno di nota.

TAB. 4.7. *Motivazioni della scelta del tipo di scuola secondaria superiore da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Interesse per le materie insegnate	44,4	60,9	64,0	85,2	73,0	86,3	70,3
Prospettive di lavoro	71,8	84,4	80,3	52,6	40,8	32,0	58,9
Possibilità di continuare gli studi a livello universitario	9,3	16,7	24,7	45,4	68,6	66,9	41,5
Buona preparazione professionale	40,1	43,6	44,2	18,9	23,8	25,2	31,9
Prestigio della scuola	3,6	15,2	12,3	6,1	18,9	21,7	13,6
Frequentare la stessa scuola degli amici	14,0	16,5	10,6	7,9	10,5	3,7	10,4
Relativa facilità degli studi	43,1	5,3	5,9	8,3	2,7	2,2	9,3
Volontà dei genitori	8,9	7,3	7,3	3,7	6,0	5,1	6,2
Vicinanza a casa / comodità di raggiungimento	7,0	5,8	6,9	2,6	3,8	2,5	4,6
Altro	3,6	3,4	2,1	2,5	2,2	2,8	2,7
(N)	(529)	(711)	(795)	(756)	(986)	(722)	(4.499)

della formazione offerta da queste scuole viene indicata da quote relativamente contenute di iscritti e iscritte: 40,8 e 32,0%, rispettivamente, per le prospettive di lavoro; 23,8 e 25,2% per la preparazione professionalizzante. Per i due licei, inoltre, si osserva un rilievo non trascurabile del prestigio della scuola, indicato da circa un intervistato su cinque (tab. 4.7).

I licei socio-psico-pedagogici presentano un profilo diverso da quello degli altri licei, caratterizzato da un elevatissimo interesse per le materie insegnate (voce prescelta dall'85,2% delle alunne e degli alunni) ma anche per le prospettive di lavoro (52,6%). Questa considerazione per le componenti sia culturali che professionalizzanti dell'istruzione, tuttavia, non implicano necessariamente né la continuazione degli studi a livello universitario (indicata da solo il 45,4%), né il riconoscimento della preparazione professionale offerta dalle scuole ex-magistrali (18,9%). Sembra quasi che le ragazze e i (pochi) ragazzi che frequentano i licei socio-psico-pedagogici siano animati



dall'apprezzamento per gli insegnamenti che vi vengono impartiti e dal desiderio di affacciarsi poi sul mercato del lavoro, senza che vi sia un forte legame fra le due cose.

Negli istituti tecnici commerciali e industriali la struttura delle motivazioni si capovolge rispetto a quanto descritto per i licei classici e scientifici. La scelta della scuola è giustificata soprattutto dalle prospettive di lavoro (segnalate rispettivamente dall'80,3 e dall'84,4%) e, in misura minore, dalla preparazione professionale (44,2 e 43,6%). L'interesse per le materie insegnate, nonostante assuma un rilievo centrale (64,0 e 60,9%), è comunque avvertito in misura inferiore che non nei licei (tab. 4.7). La volontà di iscriversi all'università dopo aver concluso gli studi scolastici caratterizza solo piccole minoranze degli iscritti e delle iscritte agli istituti tecnici (24,7% nei commerciali, 16,7% negli industriali).

Gli istituti professionali, infine, costituiscono un destino scolastico per giovani interessati soprattutto a una sistemazione occupazionale e a un'esperienza scolastica *non* impegnativa (tab. 4.7). Ben il 71,9% dei rispondenti (quasi tutti maschi, come si ricorderà) cita le prospettive di lavoro – una quota comunque inferiore a quella registrata negli istituti tecnici – e il 40,1% addita la preparazione professionale. L'interesse per le materie insegnate è menzionato da meno di metà degli intervistati (44,4%). Come ci si poteva aspettare, il desiderio di proseguire gli studi a livello universitario è dichiarato da meno di un decimo dei ragazzi. Particolarmente significativo il fatto che una quota cospicua di studenti (43,1%) ammette di avere optato per l'istituto professionale per la «facilità degli studi» che si aspettavano di trovarvi.

La comprensione della struttura motivazionale sottesa alle scelte scolastiche viene ulteriormente chiarita dall'esame delle differenze fra le ragioni addotte da ragazze e ragazzi (tab. 4.8). Le ragazze, in misura sensibilmente superiore ai ragazzi, dichiarano di essere animate da intenti culturali: l'interesse per le materie è indicato dal 78,5% (contro il 61,7% dei ragazzi); ha deciso di frequentare il tipo di scuola anche in vista dei successivi studi universitari il 50,3% delle ragazze (contro il 32,1% dei ragazzi). In maniera speculare, i disegni occupazionali di breve termine sono più rilevanti per ragazzi che non per le ragazze: le prospettive di lavoro sono citate dal 65,7% dei ragazzi (contro il 52,4% delle coetanee), la preparazione professionale dal 35,2% (contro il 28,7%)<sup>7</sup>. I maschi sono anche più propensi ad accordare un ruolo ad altre motivazioni, come il prestigio della scuola e la volontà dei genitori. Particolarmente marcata la differenza di genere per quanto attiene alla facilità degli studi e alla volontà di frequentare lo stesso istituto degli

---

<sup>7</sup> Costituisce una parziale eccezione il liceo socio-psico-pedagogico, dove i (pochi) ragazzi sembrano essere *meno* motivati dagli sbocchi occupazionali rispetto alle loro compagne di studio.

TAB. 4.8. *Motivazioni della scelta del tipo di scuola secondaria superiore da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Interesse per le materie insegnate	78,5	61,7	70,3
Prospettive di lavoro	52,4	65,7	58,9
Continuazione degli studi all'università	50,3	32,1	41,5
Buona preparazione professionale	28,7	35,2	31,9
Prestigio della scuola	11,5	15,9	13,6
Frequentare la stessa scuola degli amici	6,4	14,5	10,4
Relativa facilità degli studi	5,4	13,5	9,3
Volontà dei genitori	5,4	7,2	6,2
Vicinanza a casa / comodità	2,9	6,4	4,6
Altro	2,3	3,2	2,7
(N)	(2.311)	(2.188)	(4.499)

amici: si tratta di motivazioni marginali, le quali però vengono richiamate dai ragazzi in misura più che doppia rispetto alle ragazze.

I profili motivazionali appena illustrati (e i risultati esposti nelle pagine precedenti) potrebbero indurre a pensare che gli adolescenti e le loro famiglie abbiano compiuto le loro scelte formative entro un orizzonte relativamente ristretto, ossia senza contemplare tutti gli indirizzi di studio effettivamente offerti dall'ordinamento scolastico italiano. Questa aspettativa viene, però, disattesa dalle risposte a un altro quesito somministrato alle alunne e agli alunni delle prime classi, cui si chiesto se, prima di iscriversi alla scuola effettivamente frequentata, avessero preso o no in considerazione altre alternative (tab. 4.9). Poco meno della metà dei soggetti intervistati (45,8%) dichiara di aver esaminato la possibilità di iscriversi anche ad altri tipi di scuola. La quota di «incerti», per così dire, è particolarmente alta (costituisce una maggioranza) fra coloro che sono finiti per iscriversi presso un istituto tecnico commerciale o un liceo socio-psico-pedagogico. Per un terzo circa del campione, il processo decisionale si è limitato alla valutazione di scuole diverse appartenenti alla stessa categoria; questa opzione è un po' più diffusa tra coloro che hanno scelto di iscriversi a un liceo classico o scientifico, per i quali, evidentemente, l'identità del singolo istituto svolge un ruolo non marginale (si ricordi che gli stessi studenti e studentesse accordano, rispetto ai loro coetanei, maggiore importanza al prestigio della scuola).

Infine, per circa un quinto del campione la scelta è stata relativamente

TAB. 4.9. *Considerazione o meno di altri tipi di scuola al momento della scelta del tipo di scuola secondaria superiore da frequentare da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Non considerate altre alternative	36,0	24,5	16,5	19,7	19,3	20,1	21,7
Considerata scuola diversa (dello stesso tipo)	27,1	32,0	31,1	28,3	39,2	34,5	32,6
Considerato tipo diverso di scuola	36,9	43,6	52,4	52,1	41,5	45,4	45,6
Totale (N)	100 (520)	100 (707)	100 (790)	100 (753)	100 (985)	100 (721)	100 (4.476)

semplice, in quanto non sarebbe stata considerata «alcuna altra alternativa» oltre alla scuola effettivamente prescelta (tab. 4.9). Questa apparente risolutezza – che verosimilmente corrisponde piuttosto a un atteggiamento di indifferenza e a una rinuncia ad impegnare energie in una scelta vissuta come poco saliente – si osserva in misura maggiore tra coloro che frequentano gli istituti tecnici industriali (24,5%) e, soprattutto, gli istituti professionali (36,0%).

I divari di genere sono relativamente contenuti. Benché, com'era prevedibile, i ragazzi ammettano di aver effettuato ricognizioni meno articolate delle ragazze, le differenze fra le quote di rispondenti che dichiarano di avere contemplato anche altri tipi di scuola o, viceversa, di non aver esaminato alcuna alternativa non oltrepassano la soglia dei 6 punti percentuali.

#### 4.4. *Fonti di influenza*

In quest'ultimo paragrafo del capitolo dedicato alle scelte scolastiche volgeremo lo sguardo all'influenza che, secondo le ragazze e i ragazzi, alcune figure hanno esercitato sulle loro scelte in merito all'istruzione secondaria superiore. Alcuni indizi su questo argomento sono già emersi nelle pagine precedenti. Ad esempio, nel par. 3.3, si è visto che i genitori concedono am-

TAB. 4.10. *Grado di influenza esercitata da alcune figure sulla scelta della scuola secondaria superiore, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala da 1 = nessuna a 4 = moltissima)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Madre	2,2	2,2	2,2
Insegnanti di scuola media	2,2	2,1	2,1
Padre	1,9	2,1	2,0
Servizi e incontri di orientamento	2,0	1,8	1,9
Amiche femmine	1,8	1,5	1,7
Altri familiari o amici di famiglia	1,6	1,6	1,6
Amici maschi	1,3	1,8	1,6
Fratelli	1,3	1,5	1,4
Sorelle	1,4	1,4	1,4
(N minimo per fratelli o sorelle)	(1.580)	(1.468)	(3.048)
(N minimo per altre figure)	(2.265)	(2.108)	(4.376)

pia autonomia alle figlie e ai figli per quanto attiene alla scelta del tipo di studi da intraprendere (tab. 3.10). Ancora, nel par. 4.2, si è potuto constatare come la «famiglia che aiuta» sia considerata un fattore marginale nel dare conto del successo scolastico dei giovani (tab. 4.5) e come la «volontà dei genitori» non abbia influito sulla scelta di scuola.

Tra le potenziali fonti di influenza qui prese in esame vi sono, oltre ai genitori, altre figure familiari (fratelli e sorelle), amici e amiche, insegnanti, altri adulti e servizi di orientamento (tab. 4.10). Conformemente ai risultati appena richiamati, studenti e studentesse sono molto avversi a riconoscere di aver subito l'influenza di altre persone (tab. 4.10)<sup>8</sup>. Infatti, a *ciascuna* delle voci sottoposte agli intervistati la maggioranza (che varia dal 64,8 al 90,2%) ha accordato «poco» o «nessun» peso. Entro questo quadro teso a ridimensionare il ruolo di figure «altre», emergono però alcuni risultati degni di nota.

Le figure che più contribuiscono ad orientare le scelte scolastiche sono i genitori (la madre più del padre) e gli insegnanti di scuola media inferiore. Le madri sembrano incidere in misura uniforme sulle decisioni sia dei figli

<sup>8</sup> Nella tab. 4.10 le distribuzioni di frequenza delle risposte sono state sintetizzate mediante il calcolo di un valore medio su una scala da 1 («nessuna influenza») a 4 («moltissima influenza»); il valore centrale lungo questa scala è dunque pari a 2,5, soglia che nessun valore medio riportato nella tabella arriva a sfiorare.

maschi che delle figlie. I padri, invece, paiono godere di un rapporto privilegiato con i figli maschi. Le ragazze, più dei loro coetanei maschi, accettano di essere indirizzati e consigliati dagli insegnanti.

I rapporti amicali e quelli con (eventuali) fratelli e sorelle rivestono un ruolo marginale. Tuttavia, vale la pena di sottolineare come fra le ragazze siano le amiche ad aver più influenza di amici maschi, così come fra i ragazzi sia più diffusa la ricerca di sostegni da amici maschi che non fra amiche. Insomma, entro i gruppi amicali è più facile che una fonte di influenza sia caratterizzata dallo stesso genere del soggetto destinatario dell'influenza. Fra fratelli e sorelle la situazione è leggermente diversa: le sorelle (come già le madri) svolgono un ruolo (limitato) più o meno equilibrato nei confronti di maschi e femmine, mentre vige un rapporto privilegiato fra fratelli e intervistati maschi (analogamente a quanto testé osservato in merito al rapporto tra padri e figli maschi).

I servizi e gli incontri di orientamento occupano una pozione intermedia – e comunque marginale<sup>9</sup> – tra genitori e docenti, da una parte, e, dall'altra, amiche/amici e fratelli/sorelle. Peraltro, queste iniziative istituzionali incidono meno proprio laddove servirebbero forse di più: fra gli studenti e le studentesse degli istituti professionali e tecnici industriali, dove si concentrano giovani con esiti scolastici meno brillanti, di bassa estrazione sociale, poco desiderosi di impegnarsi nello studio e poco propensi a valutare tutte le proposte formative messe a disposizione dal sistema scolastico-formativo.

Vale la pena, infine, di porre in evidenza la contraddizione fra le percezioni e le convinzioni delle ragazze e dei ragazzi, che tendono ad escludere che le loro famiglie contribuiscano a determinare i loro percorsi scolastici, e la marcata caratterizzazione sociale – specie in termini di origini familiari – degli indirizzi di studio, così com'è stata documentata nel cap. 3.

---

<sup>9</sup> Il 43,4% del campione assegna «nessuna» influenza ai servizi di orientamento, e un ulteriore 30,4% attribuisce loro soltanto «poca» influenza.



## 5. L'esperienza scolastica

Questo capitolo è dedicato all'illustrazione delle informazioni raccolte con l'ausilio del questionario somministrato alle classi prime, in particolare per quel che concerne l'esperienza delle ragazze e dei ragazzi nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore. In linea di massima si tratta di un'esperienza relativamente breve, di durata inferiore a un anno (tranne che per i ripetenti). Nel par. 5.1 prenderemo in esame alcune forme di disagio che possono insidiare la regolarità dei percorsi formativi. L'impegno di studio, nelle sue diverse espressioni, costituiscono l'oggetto per par. 5.2. Nel par. 5.3, infine, ci si sofferma sull'interesse per lo studio, sulle prestazioni scolastiche e sulla soddisfazione dei ragazzi e delle ragazze per alcuni elementi dell'istruzione secondaria superiore.

### 5.1. Ripetenze e trasferimenti

Lo strumento di rilevazione sviluppato per l'inchiesta campionaria non è focalizzato sulle forme di disagio scolastico se non per alcuni aspetti limitati: la ripetenza e il trasferimento. Ciascuno di questi fenomeni ha, evidentemente, un impatto negativo sui percorsi scolastici. Poiché, tuttavia, i soggetti interpellati si trovano al primo anno del ciclo di istruzione secondaria superiore, la possibilità che siano già incorsi in uno di questi «incidenti» di percorso è ancora relativamente ridotta.

La ripetenza è senz'altro il fenomeno più grave, in quanto viene determinata dalla formarsi in seno al corpo docente di giudizi piuttosto negativi circa le prestazioni scolastiche di un alunno o di un'alunna. Non solo, ma la ripetenza – nella migliore delle ipotesi – allunga la durata del percorso formativo di un intero anno, e sovente costituisce addirittura l'anticamera dell'abbandono degli studi. Per questo motivo, è verosimile ritenere che la decisione di non promuovere una ragazza o un ragazzo all'anno successivo di corso venga presa solo in situazioni di estrema inadeguatezza del profitto formativo. Eppure, il fenomeno è piuttosto diffuso fra gli iscritti e le iscritte al primo anno: l'8,7% del campione dichiara di avere ripetuto almeno un anno di scuola nel corso dell'istruzione secondaria (tab. 5.1).

Alla luce del livello culturale delle famiglie d'origine, del precedente successo scolastico, della percezione dei fattori che portano alla riuscita agli studi e dei criteri di scelta dei percorsi formativi postobbligo che contraddistinguono i corpi studenteschi dei vari tipi di scuola secondaria superiore (capp. 3 e 4), è ragionevole attendersi che l'esperienza della ripetenza sia più diffusa fra coloro che attualmente frequentano istituti professionali e, in mi-

TAB. 5.1. *Incidenza percentuale, fra le ragazze e i ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, di esperienze di ripetenza e di trasferimento, per tipo di scuola (attuale) e per genere*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Ripetenza</i>							
– Nel complesso	27,9	12,8	7,4	7,6	2,1	2,7	8,7
– Ragazze	21,1	12,1	5,8	6,8	1,5	2,2	5,0
– Ragazzi	29,4	12,8	10,2	13,3	2,8	4,3	12,6
(N)	(501)	(697)	(779)	(736)	(981)	(710)	(4.404)
<i>Trasferimento</i>							
– Nel complesso	20,4	3,1	2,9	5,4	1,0	0,7	4,6
– Ragazze	18,9*	3,1*	2,2	4,7	1,1	0,6	3,0
– Ragazzi	20,7	3,1	4,0	10,1*	1,0	1,2	6,3
(N)	(511)	(700)	(788)	(745)	(970)	(708)	(4.422)

\* La base di calcolo della percentuale è inferiore a 100 casi.

sura minore, istituti tecnici e licei socio-psico-pedagogici. Infatti, queste attese si dimostrano alquanto fondate: presso gli istituti professionali oltre un quarto degli alunni e delle alunne è già stato oggetto di una mancata promozione all'anno successivo (tab. 5.1). Nei licei classici e scientifici, di converso, si registra un'incidenza di ripetenti (o ex-ripetenti) apprezzabilmente inferiore, contenuta entro la soglia del 3%.

Un'altra aspettativa ragionevole, alla luce dei risultati esposti nei capitoli precedenti, e confortata dai valori della tab. 5.1 attiene alle differenze di genere: i maschi esprimono tassi di ripetenza più che doppi rispetto a quelli femminili. L'entità della differenza, a dir il vero, è meno marcata entro i singoli tipi di scuola; la differenza complessiva è dovuta dalla preponderanza dei maschi negli istituti professionali e tecnici industriali, dove è più diffusa la ripetenza. Ad ogni modo, in ciascun indirizzo di studio la ripetenza è più diffusa fra i ragazzi che non fra le ragazze.

Il trasferimento costituisce una forma di disagio più ambigua. Mentre la ripetenza è quasi sempre sia effetto che causa di difficoltà, il trasferimento può essere originata da difficoltà (si cambia scuola per il malessere provato – a qualsiasi titolo – nell'istituto di prima iscrizione, ma anche per motivi lega-



ti alla mobilità residenziale, ecc.), così come può dare luogo a difficoltà (di inserimento nel nuovo istituto ad anno di corso avviato), ma può anche non essere associato ad alcun problema.

Questa interpretazione trova qualche sostegno empirico nel fatto che, presso il 4,6% del campione che ha già cambiato scuola nel corso del (breve) percorso di istruzione secondaria superiore, tre casi di trasferimento su quattro sono consistiti non solo nel trasferimento da un istituto a un altro ma addirittura anche a un cambiamento dell'indirizzo di studio. Non solo: oltre 6 trasferiti su 10 si sono imbattuti in una ripetenza, ed è plausibile inferire da questa circostanza che la decisione di trasferirsi presso un altro istituto è stata motivata proprio da una «bocciatura».

Studenti e studentesse provenienti da altre scuole sono concentrati, in particolare, negli istituti professionali (dove il 20,4% degli iscritti e delle iscritte originariamente frequentano un'altra scuola) e, in misura minore, nei licei socio-psico-pedagogici (5,4%). Come per le ripetenze, il trasferimento interessa i maschi molto più delle femmine, anche se in alcuni tipi di scuola (istituti tecnici industriali e licei scientifici) non si riscontra alcuna differenza fra ragazze e ragazzi.

## 5.2. *Impegno nello studio*

La diligenza con cui alunne e alunni affrontano le attività scolastiche è stata esplorata da diversi punti di vista: la puntualità nel presentarsi in classe, l'assenteismo e, infine, il tempo dedicato allo studio fuori dalle aule scolastiche.

Poco più di metà dei soggetti interpellati dichiara di non arrivare «mai» in ritardo a scuola, e solo il 6,3% ammette di essere «spesso» ritardatario (tab. 5.2). Si rilevano livelli di puntualità relativamente elevati nei licei scientifici e classici e negli istituti tecnici commerciali. Se si focalizza l'attenzione sull'incidenza del ritardo cronico (ossia della propensione ad essere «spesso» in ritardo), emerge anche una differenza di genere tale per cui le ragazze si rivelano più puntuali dei ragazzi. Questa tendenza complessiva, tuttavia, non «tiene» entro ciascuna categoria di scuola (tab. 5.2): le ragazze si dichiarano ritardatarie in misura superiore dei compagni maschi negli istituti tecnici industriali (dove le ragazze sono comunque poche) e commerciali (dove, però, è esiguo il divario fra ragazze e ragazzi).

Naturalmente, il ritardo non è necessariamente determinato dal comportamento individuale e può dipendere da vincoli oggettivi legati alla qualità dei trasporti pubblici e delle infrastrutture. Che questo aspetto influisca in qualche misura è confermato da un indicatore indiretto dell'entità di questi

TAB. 5.2. *Propensione al ritardo nel presentarsi a lezione, fra ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Non arriva «mai» in ritardo	40,1	44,2	55,6	48,6	65,4	56,0	53,1
Arriva in ritardo «qualche volta»	45,7	47,0	40,6	44,9	30,8	40,1	40,7
Arriva in ritardo «spesso»	14,2	8,8	3,8	6,5	3,8	3,9	6,3
Totale (N)	100 (521)	100 (702)	100 (790)	100 (755)	100 (984)	100 (721)	100 (4.473)
<i>Incidenza del ritardo cronico</i>							
Nel complesso	14,2	8,8	3,8	6,5	3,8	3,9	6,3
Ragazze	8,6*	12,1*	3,9	5,7	3,0	3,8	4,5
Ragazzi	15,4	8,7	3,7	12,2*	4,5	4,1	8,1

\* La base di calcolo della percentuale è inferiore a 100 casi.

TAB. 5.3. *Durata del viaggio casa-scuola per ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali e medi)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Fino a 10 minuti	21,5	22,6	20,8	18,5	31,8	27,6	24,3
11-20 minuti	17,3	22,3	22,7	28,4	29,9	25,8	25,1
21-40 minuti	26,5	25,5	32,8	28,1	22,1	26,1	26,7
Oltre 40 minuti	34,7	29,6	23,7	25,0	16,2	20,6	23,9
Totale	100	100	100	100	100	100	100
Durata media (in minuti) (N)	34,2 (502)	32,1 (699)	30,2 (789)	30,4 (747)	24,3 (981)	27,3 (714)	29,2 (4.432)

vincoli oggettivi: il tempo necessario per percorrere il tragitto casa-scuola al mattino. Come evidenzia la tab. 5.3, in media agli studenti e alla studentesse delle scuole secondarie superiori occorre una trentina di minuti per raggiun-

TAB. 5.4. *Assenteismo scolastico (numero di assenze fino alla pausa di primavera), fra ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Fino a 4 assenze	15,3	17,7	24,6	19,3	29,2	25,6	22,7
5-9 assenze	16,9	28,1	27,9	31,4	31,7	31,2	28,7
10-14 assenze	17,5	21,7	21,2	24,5	21,7	26,1	22,4
15-24 assenze	28,7	22,0	19,9	20,5	13,7	14,1	19,0
25 o più assenze	21,6	10,6	6,4	4,3	3,7	3,0	7,3
Totale	100	100	100	100	100	100	100
(N)	(491)	(691)	(782)	(742)	(966)	(708)	(4.380)

gere la scuola. Dietro questa media si celano, però differenze anche notevoli. Un soggetto su quattro impiega meno 10 minuti per andare a scuola, e uno su quattro necessita di oltre 40 minuti. Inoltre, i licei classici e (in particolare) scientifici richiedono, in media, relativamente poco tempo perché i loro iscritti e iscritte li raggiungano al mattino; mentre è più dispendioso, in termini di tempo, recarsi presso gli istituti professionali (a un terzo degli alunni e alunne servono oltre 40 minuti). Si può ipotizzare che la collocazione fisica delle scuole (tendenzialmente in centro i licei «storici», in periferia gli istituti professionali) influisca sulla lunghezza dei percorsi casa-scuola e, di conseguenza, anche, in parte, sull'incidenza dei ritardi.

Più pertinente, in termini di impegno nello studio, è il fenomeno dell'assenteismo: la presenza fisica in classe è evidentemente una preconditione dell'efficacia dell'azione didattica dei docenti. Alle ragazze e ai ragazzi coinvolti nell'inchiesta campionaria è stato chiesto di indicare (anche per mezzo di una stima) il numero di giorni di assenza accumulati nel corso dell'anno (fino alla pausa primaverile per mantenere costante il periodo di riferimento per tutte le classi interpellate). Oltre un quarto del campione (26,3%) dichiara di aver mancato – nel periodo in parola – le lezioni di almeno 15 giorni (tab. 5.4). L'incidenza di questo livello relativamente elevato di assenze diminuisce mano a mano che si passa dagli istituti professionali ai licei classici: istituti professionali, 50,3%; istituti tecnici industriali, 32,6%;

TAB. 5.5. *Assenteismo scolastico (numero di assenze fino alla pausa di primavera), fra ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Fino a 4 assenze	24,1	21,3	22,7
5-9 assenze	29,8	27,4	28,7
10-14 assenze	24,0	20,5	22,4
15-24 assenze	17,5	20,6	19,0
25 o più assenze	4,5	10,2	7,3
Totale	100	100	100
(N)	(2.272)	(2.108)	(4.380)

istituti tecnici commerciali, 26,3%; licei socio-psico-pedagogici 24,8%; licei scientifici 17,4%; licei classici, 17,1%. Va sottolineato come negli istituti professionali la metà degli scritti sia mancato da scuola almeno 15 giorni, e oltre un quinto sia mancato addirittura almeno 25 giorni. Non sorprende, infine, constatare che i ragazzi sono molto meno assidui, nella frequenza scolastica, delle loro coetanee (tab. 5.5): almeno 15 assenze sono state accumulate dal 30,8% dei ragazzi, contro il 22,0% delle ragazze.

Il tipo di impegno cruciale che alunne e alunni possono manifestare riguarda, evidentemente, il dedicarsi allo studio e ai compiti. Anche in relazione a questa dimensione dell'impegno scolastico si registrano forti differenze in funzione dell'indirizzo di studio e del genere. Negli istituti professionali tre quarti (74,6%) degli scolari dichiarano di dedicare meno di 5 ore settimanali alle attività di studio fuori dalle aule scolastiche, contro il 28,6% nel campione complessivo<sup>10</sup>. Negli istituti tecnici industriali e commerciali e nei licei socio-psico-pedagogici, la maggioranza del corpo studentesco impiega non più di 10 ore settimanali a studiare a casa e a svolgere i compiti. Nei licei scientifici e classici, al contrario, almeno 10 ore vengono dedicate allo studio da oltre 70% dei soggetti interpellati (tab. 5.6). Nella tab. 5.6 viene riportata anche una stima della media settimanale di ore dedicate allo

<sup>10</sup> Si potrebbe argomentare – al fine di rendere conto di questa smisurata differenza fra istituti professionali e altri indirizzi – che le competenze che l'istruzione professionale si prefigge di trasmettere ai giovani richiedono, in misura maggiore di altre attività formative, la partecipazione attiva dei discenti in aula, e che le attività di studio fuori dagli ambienti scolastici riveste un rilievo marginale. Se si accettasse questa argomentazione, però, andrebbe valutato in maniera ancora più severa l'elevato assenteismo registrato proprio fra alunni e alunne dell'istruzione professionale.

TAB. 5.6. *Tempo settimanale dedicato allo studio e ai compiti da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Meno di 5 ore	74,6	37,1	30,8	27,2	11,6	9,7	28,6
Da 5 a 10 ore	12,2	31,1	32,8	26,3	25,5	17,1	24,9
Da 10 a 15 ore	7,8	21,6	25,3	29,5	32,9	29,6	25,8
Da 15 a 20 ore	3,3	7,3	8,3	12,9	22,2	28,9	14,7
Più di 20 ore	2,1	2,8	2,8	4,1	7,8	14,7	6,0
Totale	100	100	100	100	100	100	100
N. medio di ore settimanali (N)	4,8 (516)	7,8 (708)	8,4 (793)	9,5 (753)	11,8 (985)	13,4 (720)	9,6 (4.475)

studio domestico in ogni indirizzo di studio, le quali evidenziano in maniera più sintetica le notevoli differenze tra indirizzi: si va da un minimo di 4,8 ore settimanali negli istituti professionali a un massimo di 13,4 ore (quasi il triplo) nei licei classici.

A livello complessivo, le ragazze sembrano essere apprezzabilmente più dedite allo studio dei ragazzi, al punto che si osserva un divario nel numero medio di ore che sfiora le tre ore settimanali (tab. 5.7). L'entità di questo scarto, riferito all'intero campione, è in parte un artefatto dovuto alla diversa composizione per genere dei tipi di scuola. Tuttavia, anche entro ogni indirizzo di studio i divari rimangono notevoli, pari all'ora settimanale circa negli istituti professionali e tecnici e alle 2 ore circa nelle tre categorie di liceo.

Se si considerano congiuntamente i livelli di impegno rilevati in termini di presenza in aula e tempo dedicato allo studio, le distanze – sia fra i vari tipi di scuola che fra ragazze e ragazzi – sono ancora più accentuate di quanto appaia qui.

Vale la pena richiamare ancora una volta l'influenza delle origini socio-familiari. Il tempo riservato allo studio varia sensibilmente a seconda del livello di istruzione dei genitori: fra figli e figlie di genitori con un basso livello culturale (nessun genitore oltre alla licenza media), il numero medio di ore settimanali passate a fare compiti ammonta ad 8,4; con un livello culturale

TAB. 5.7. *Tempo settimanale dedicato allo studio e ai compiti da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Ragazze</i>							
Meno di 5 ore	64,5	33,3	27,9	25,8	8,1	8,5	20,1
Da 5 a 10 ore	16,1	18,2	32,2	25,9	19,1	16,3	23,0
Da 10 a 15 ore	11,8	33,3	28,1	30,7	35,0	27,7	29,6
Da 15 a 20 ore	6,5	15,2	8,8	13,3	27,5	31,2	19,3
Più di 20 ore	1,1	0,0	3,1	4,4	10,4	16,3	8,0
Totale	100	100	100	100	100	100	100
N. medio di ore settimanali (N)	5,7 (93)	9,0 (33)	8,8 (491)	9,7 (664)	13,0 (472)	13,8 (552)	11,0 (4.305)
<i>Ragazzi</i>							
Meno di 5 ore	76,8	37,3	35,4	38,2	14,8	13,7	37,6
Da 5 a 10 ore	11,3	31,7	33,8	29,2	31,4	19,6	26,9
Da 10 a 15 ore	6,9	21,0	20,9	20,2	31,0	35,7	21,7
Da 15 a 20 ore	2,6	7,0	7,6	10,1	17,3	21,4	9,9
Più di 20 ore	2,4	3,0	2,3	2,2	5,5	9,5	3,8
Totale	100	100	100	100	100	100	100
N. medio di ore settimanali (N)	4,6 (423)	7,8 (675)	7,8 (302)	7,9 (89)	10,8 (513)	12,0 (168)	8,2 (2.170)

\* La base di calcolo della percentuale è inferiore a 100 casi.

medio-basso si passa a 9,7 ore; con un livello medio-elevato (almeno un genitore diplomato ma nessuno laureato), 10,0; chi ha un genitore dotato di laurea, infine, impiega in media 11,1 ore settimanali per attività di studio fuori aula.

TAB. 5.8. *Grado di interesse per alcune aree disciplinari espresso da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori medi su una scala da 1 = per niente a 4 = molto)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Lingue straniere	2,6	2,7	3,2	3,1	3,1	3,4	3,0
Informatica	3,0	3,3	3,4	2,8	3,0	2,5	3,0
Lettere	2,5	2,5	2,7	3,1	2,7	3,4	2,8
Matematica, statistica	2,5	2,7	2,8	2,3	3,2	2,2	2,7
Storia	2,4	2,4	2,4	2,6	2,7	3,0	2,6
Chimica, biologia, sc. della terra	2,3	2,4	2,2	2,2	2,8	2,2	2,4
Diritto	2,1	2,3	2,6	2,3	1,8	2,1	2,2
Filosofia	1,5	1,5	1,7	2,6	2,4	3,0	2,2
Economia, ragioneria	1,9	2,1	2,8	1,8	1,9	1,6	2,0
(N)	(487)	(659)	(748)	(726)	(961)	(698)	(4.289)

### 5.3. Interesse, rendimento e soddisfazione

In quest'ultimo paragrafo del capitolo esploreremo il livello di interesse manifestato da alunni e alunne nei confronti di alcune aree disciplinari tipiche dell'istruzione secondaria superiore, il grado di soddisfazione per alcune dimensioni dell'esperienza scolastica e, infine, l'adeguatezza delle prestazioni scolastiche così come risulta dalle votazioni riportate in pagella.

Ai giovani cui è stato somministrato il questionario strutturato è stato chiesto di indicare l'interesse (su una scala a quattro categorie: per niente / poco / abbastanza / molto) per ciascuno di un insieme di materie (tipiche dell'istruzione secondaria superiore, anche se non necessariamente insegnate nell'istituto effettivamente frequentato): matematica e statistica; lettere; informatica; economia e ragioneria; storia; chimica, biologia e scienze della terra; diritto; filosofia; lingue straniere.

In linea generale, le lingue straniere e l'informatica costituiscono gli oggetti di insegnamento più apprezzati da alunne e alunni delle scuole secondarie superiori (tab. 5.8): entrambe le materie hanno realizzato un punteggio medio di 3,0 (lungo una scala 1-4). Il gradimento non è, però, uni-

TAB. 5.9. *Grado di interesse per alcune aree disciplinari espresso da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori medi su una scala da 1 = per niente a 4 = molto)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Ragazze</i>							
Lingue straniere	2,9	3,0	3,3	3,2	3,3	3,4	3,3
Informatica	3,1	3,1	3,3	2,7	2,7	2,4	2,8
Lettere	2,6	2,5	2,9	3,1	2,9	3,5	3,1
Matematica, statistica	2,7	2,8	2,8	2,3	3,2	2,2	2,6
Storia	2,3	2,1	2,3	2,6	2,5	2,9	2,6
Chimica, biologia, sc. della terra	2,4	2,8	2,1	2,1	2,8	2,2	2,3
Diritto	2,5	2,3	2,6	2,3	1,9	2,1	2,2
Filosofia	1,8	2,1	1,8	2,7	2,6	3,1	2,5
Economia, ragioneria	2,0	2,2	2,8	1,8	1,7	1,5	2,0
(N minimo)	(89)	(33)	(460)	(640)	(467)	(531)	(2.220)
<i>Ragazzi</i>							
Lingue straniere	2,6	2,7	2,9	2,8	2,9	3,1	2,8
Informatica	3,0	3,3	3,5	3,2	3,2	2,8	3,2
Lettere	2,5	2,5	2,5	2,8	2,5	3,2	2,5
Matematica, statistica	2,5	2,7	2,9	2,5	3,1	2,1	2,7
Storia	2,4	2,4	2,5	2,9	2,8	3,2	2,6
Chimica, biologia, sc. della terra	2,3	2,4	2,4	2,6	2,8	2,3	2,5
Diritto	2,0	2,3	2,6	2,4	1,8	2,1	2,1
Filosofia	1,5	1,5	1,7	2,3	2,1	2,7	1,8
Economia, ragioneria	1,9	2,1	2,9	2,1	2,0	1,8	2,1
(N minimo)	(398)	(626)	(288)	(84)	(494)	(167)	(2.069)

formemente elevato in tutti gli indirizzi di studio: le lingue straniere sono ben viste soprattutto nei licei e negli istituti tecnici commerciali (dove occupano una posizione non marginale nei programmi di insegnamento), mentre l'informatica raccoglie maggiori consensi negli istituti tecnici, nei licei scientifici e negli istituti professionali (tab. 5.8) e si rivela particolarmente debole nei licei classici (punteggio medio di 2,5, corrispondente al valore centrale della scala 1-4).



Anche per le altre materie si registrano variazioni in funzione del tipo di scuola prescelto da studentesse e studenti (tab. 5.8), variazioni che riflettono in qualche modo i profili dei corrispondenti programmi di insegnamento. Le materie letterarie (media di 2,8) sono valorizzate soprattutto nei licei classici e socio-psico-pedagogici e viste con meno favore negli istituti tecnici industriali e professionali. Le discipline matematico-statistiche (2,7) piacciono soprattutto a coloro che frequentano licei scientifici e, con intensità minore, istituti tecnici commerciali, mentre non sono gradite da chi è iscritto a un liceo classico o socio-psico-pedagogico. Gli insegnamenti storici (2,6) suscitano maggiore interesse tra i liceali.

Le rimanenti discipline realizzano punteggi medi che denotano un apprezzamento relativamente ridotto (ossia inferiori al valore centrale della scala 1-4: 2,5). Le materie scientifiche (2,4) piacciono, tendenzialmente, soltanto nei licei scientifici; il diritto (2,2) unicamente negli istituti tecnici commerciali; la filosofia (2,2) solo nei licei classici e socio-psico-pedagogici. Gli insegnamenti economici e ragionieristici, particolarmente sgraditi (punteggio medio di 2,0), riscuotono consensi generalmente favorevoli esclusivamente fra coloro che frequentano gli istituti tecnici commerciali (tab. 5.8).

Alla luce, da una parte, del nesso fra interesse per determinate aree disciplinari e indirizzi di studio e, dall'altra, della diversa composizione per genere degli indirizzi medesimi, non è imprevedibile la scoperta che ragazze e ragazzi esprimono profili di interesse differenziati (tab. 5.9). Le discrepanze più rilevanti hanno a che fare con il maggiore apprezzamento, tra le ragazze, per le materie letterarie e filosofiche e per l'apprendimento delle lingue straniere e, tra i ragazzi, per l'informatica.

Se l'interesse per alcune aree disciplinari lascia a desiderare, la soddisfazione di studenti e studentesse per l'esperienza scolastica assume un segno largamente positivo. Agli scolari è stato chiesto di valutare sei aspetti dell'esperienza scolastica (lungo una scala a quattro categorie: per niente soddisfatto / poco / abbastanza / molto): la capacità dei docenti; i rapporti intrattenuti con gli insegnanti e con i compagni di classe; le prospettive di lavoro intraviste dopo aver conseguito il diploma; l'interesse per le materie insegnate; la qualità delle strutture di cui è dotato l'istituto frequentato. Cinque delle sei dimensioni sottoposte a valutazione hanno realizzato punteggi positivi (tab. 5.10); l'unica parziale eccezione concerne la qualità delle strutture (che, con un punteggio di 2,6 su una scala 1-4, consegue un giudizio intermedio, sostanzialmente né positivo né negativo).

La dimensione più apprezzata riguarda i rapporti con i coetanei in aula (punteggio medio di 3,4), i quali costituiscono l'elemento di maggiore soddisfazione in tutti gli indirizzi di studio. Seguono le capacità degli insegnanti, le prospettive di lavoro e l'interesse per le materie (ciascuno dei tre aspetti presenta un valore medio di 3,1). È interessante richiamare l'attenzione sul

TAB. 5.10. *Grado di soddisfazione per alcune dimensioni dell'esperienza scolastica espresso da ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori medi su una scala da 1 = per niente a 4 = molto)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Nel complesso</i>							
Rapporti con i compagni	3,0	3,3	3,4	3,3	3,5	3,5	3,4
Capacità degli insegnanti	2,8	3,0	2,9	3,0	3,2	3,3	3,1
Prospettive di lavoro	2,9	3,2	3,2	2,9	3,0	3,1	3,1
Interesse delle materie	2,8	3,0	3,0	3,3	3,2	3,5	3,1
Rapporti con insegnanti	2,7	2,8	2,9	2,9	2,9	3,0	2,9
Qualità delle strutture	2,4	2,5	2,7	2,1	2,8	2,8	2,6
(N minimo)	(499)	(680)	(774)	(738)	(970)	(716)	(4.391)
<i>Ragazze</i>							
Rapporti con i compagni	2,5	2,4	2,7	2,2	2,9	2,7	2,6
Capacità degli insegnanti	3,0	3,0	3,4	3,3	3,5	3,5	3,4
Prospettive di lavoro	3,1	3,2	3,0	3,0	3,2	3,3	3,1
Interesse delle materie	2,8	3,3	3,3	2,9	3,1	3,1	3,1
Rapporti con insegnanti	3,1	3,2	3,1	3,3	3,3	3,5	3,3
Qualità delle strutture	3,0	3,2	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0
(N minimo)	(90)	(32)	(478)	(650)	(467)	(549)	(2.272)
<i>Ragazzi</i>							
Rapporti con i compagni	3,0	3,3	3,4	3,1	3,5	3,3	3,3
Capacità degli insegnanti	2,7	2,9	2,9	3,1	3,1	3,2	3,0
Prospettive di lavoro	2,9	3,2	3,1	2,8	3,0	3,0	3,1
Interesse delle materie	2,8	2,9	3,0	3,1	3,1	3,3	3,0
Rapporti con insegnanti	2,7	2,8	2,8	2,9	2,8	2,9	2,8
Qualità delle strutture	2,4	2,5	2,7	2,0	2,7	2,8	2,6
(N minimo)	(409)	(647)	(296)	(88)	(503)	(167)	(2.119)

fatto che le prospettive di lavoro, pur avendo motivato in misura variabile le scelte per ciascun tipo di scuola, non vengono valutate in maniera apprezzabilmente differenziata. Anche i rapporti con gli insegnanti (3,0) suscitano

giudizi piuttosto uniformi entro ogni categoria di istituto. La qualità delle strutture, che nel complesso – come si è detto – dà luogo a valutazioni intermedie, è oggetto di atteggiamenti critici nei licei socio-psico-pedagogici e negli istituti professionali. In linea generale, alunne e alunni che frequentano i licei classici sono tendenzialmente più appagati della loro esperienza; lo sono relativamente meno gli scolari degli istituti professionali.

L'omogeneità dei livelli di soddisfazione riscontrata nei diversi tipi di scuola non si ripropone nel confronto dei giudizi espressi da ragazze e ragazzi. In termini generali, le ragazze sembrano essere più soddisfatte della scuola, e lo sono in misura particolarmente accentuata a proposito delle capacità degli insegnanti, dei rapporti con questi ultimi e della qualità delle strutture. Ma il divario di genere più cospicuo attiene ai rapporti con i compagni di classe, fonte di particolare compiacimento per i ragazzi (3,3) e, viceversa, elemento di debolezza per le ragazze (2,6), specie se iscritte a un liceo socio-psico-pedagogico.

L'ultimo aspetto esaminato in questo capitolo riguarda il profitto scolastico, così come viene valutato in sede istituzionale. «Qual è stata la media dei tuoi voti sull'ultima pagella?» è il testo del quesito rivolto a studentesse e studenti. Quasi il 30% dei soggetti interpellati ha preferito non dare alcuna risposta a questa domanda (forse per non riconoscere esplicitamente l'inadeguatezza delle proprie prestazioni scolastiche, o forse unicamente per tutelare informazioni percepite come riservate), ma la base empirica rimane comunque consistente. Pare essere ridotta l'incidenza di profili di insufficienza, dichiarati dal 13,7% dei rispondenti (tab. 5.11), ma evidentemente vi è la possibilità che le insufficienze siano molto diffuse tra gli intervistati che hanno deciso di non fornire alcuna informazione. Voti medi inferiori a 6/10 sono particolarmente diffusi fra gli scolari degli istituti tecnici industriali (25,5%) e professionali (32,2%). Negli istituti tecnici commerciali e nei licei scientifici e classici, al contrario, una maggioranza di 60-70% dichiara di aver conseguito una media di pagella di almeno 7/10.

Il liceo socio-psico-pedagogico assume una posizione intermedia, caratterizzata da un'incidenza contenuta di voti «estremi», non importa se alti o bassi. Lo stesso tipo di scuola costituisce una sorta di eccezione anche da un altro punto di vista, per il fatto che vi si registra alcun divario significativo nella distribuzione dei voti di ragazzi e ragazze. Nel liceo socio-psico-pedagogico i (pochi) maschi quasi manifestano livelli di apprendimento più elevati di quelli femminili. Negli altri indirizzi di studio, al contrario, si assiste a una netta superiorità delle ragazze (tab. 5.10), come si evince sia dalla bassa incidenza di insufficienze, sia dalla forte presenza di voti medi eguali o superiori a 8/10.

TAB. 5.11. *Voto medio di pagella di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori medi su una scala da 1 = per niente a 4 = molto)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Nel complesso</i>							
Inferiore a 6	32,2	25,5	9,1	10,9	7,4	7,8	13,7
6 o più ma meno di 7	32,8	43,8	31,0	39,9	29,7	21,6	33,0
7 o più ma meno di 8	26,8	23,8	40,4	37,6	46,4	41,0	37,4
8 o più	8,2	6,9	19,5	11,6	16,5	29,6	15,9
Totale (N)	100 (317)	100 (509)	100 (493)	100 (606)	100 (741)	100 (551)	100 (3.217)
<i>Ragazze</i>							
Inferiore a 6	32,8	19,2	6,6	11,5	4,0	5,2	8,4
6 o più ma meno di 7	24,1	38,5	28,0	39,6	23,1	20,8	28,9
7 o più ma meno di 8	22,4	30,8	42,7	37,3	51,7	42,2	41,8
8 o più	20,7	11,5	22,7	11,6	21,1	31,9	20,9
Totale (N)	100 (58)	100 (26)	100 (286)	100 (541)	100 (346)	100 (427)	100 (1.684)
<i>Ragazzi</i>							
Inferiore a 6	32,0	25,9	12,6	6,2	10,4	16,9	19,6
6 o più ma meno di 7	34,7	44,1	35,3	43,1	35,4	24,2	37,4
7 o più ma meno di 8	27,8	23,4	37,2	40,0	41,8	37,1	32,6
8 o più	5,4	6,6	15,0	10,8	12,4	21,8	10,4
Totale (N)	100 (259)	100 (483)	100 (207)	100 (65)	100 (395)	100 (124)	100 (1.533)

## 6. Orientamenti per il futuro e immagini del lavoro

In questo, l'ultimo capitolo dedicato a presentare i risultati tratti dai dati raccolti per mezzo del questionario somministrato in classe a un ampio campione di alunni e alunne delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, ci si sofferma sul «dopo», su ciò che succederà in seguito alla conclusione (regolare o anticipata) degli studi. Nel par. 6.1 vengono prese in esame le previsioni degli intervistati circa la durata dei loro studi, nonché i loro atteggiamenti nei confronti dell'obbligo scolastico e dell'interruzione degli studi. Si passa poi (par. 6.2) alle intenzioni e alle aspettative dei giovani nei confronti del lavoro, specie per quanto attiene alla sua ricerca. Il par. 6.3 è dedicato alla desiderabilità di alcuni ruoli occupazionali e alla probabilità di andarli a ricoprire. Infine, si analizza la percezione della condizione delle donne e degli uomini nel mondo del lavoro (tab. 6.4).

### 6.1. Conclusione e prosecuzione degli studi

Le ragazze e i ragazzi iscritti a classi prime di scuole secondarie superiori si aspettano di terminare il ciclo di istruzione nella cui fase iniziale si trovano? Se no, quando prevedono di abbandonare gli studi? E, se sì, intendono proseguire gli studi all'università? Com'era prevedibile, le intenzioni e le previsioni dipendono del tipo di scuola in cui i rispondenti si trovano attualmente impegnati. Chi frequenta un liceo è assai determinato non solo a portare a termine gli studi secondari superiori (oltre il 95%), ma – nella grande maggioranza dei casi (addirittura il 90% circa nei licei scientifici e classici) – anche a conseguire una laurea (tab. 6.1). Negli istituti tecnici e professionali i traguardi formativi sono meno ambiziosi: un'ampia maggioranza intende guadagnarsi il diploma, ma solo minoranze relativamente contenute prevedono di proseguire gli studi a livello universitario.

In ciascun tipo di scuola esiste una quota di studentesse e studenti che si aspettano di abbandonare gli studi prima di conseguire un titolo. Se tale quota è esigua nei licei (1,5% nei classici e scientifici, 4,8% nei socio-psicopedagogici) e negli istituti tecnici commerciali (4,5%), essa assume dimensioni critiche negli istituti tecnici industriali (10,1%) e addirittura allarmanti negli istituti professionali (32,9%).

Com'era prevedibile, la propensione ad abbandonare gli studi è più diffusa fra chi proviene da famiglie meno dotate di risorse culturali, manifesta meno interesse per l'istruzione, esprime prestazioni scolastiche deludenti, ecc. Com'era altrettanto prevedibile, ragazze e ragazzi presentano profili in-

TAB. 6.1. *Previsioni circa gli impegni di studio di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
<i>Si pensa di finire definitivamente gli studi probabilmente...</i>							
Alla fine dell'anno	10,7	3,2	1,8	1,9	1,2	0,8	2,8
Fra 2-3 anni	22,2	6,9	2,7	2,9	0,3	0,7	4,8
Con il diploma	58,0	68,1	66,8	26,7	9,4	6,4	36,8
Con la laurea	9,1	21,7	28,8	68,6	89,1	92,1	55,7
Totale (N)	100 (505)	100 (709)	100 (791)	100 (754)	100 (983)	100 (721)	100 (4.463)
<i>Ragazze</i>							
Alla fine dell'anno	11,5	0,0	1,6	1,5	0,2	0,2	1,3
Fra 2-3 anni	14,9	0,0	2,4	3,0	0,0	0,9	2,2
Con il diploma	55,2	72,7	66,3	27,4	8,2	6,0	28,3
Con la laurea	18,4	27,3	29,6	68,1	91,5	92,9	68,2
Totale (N)	100 (87)	100 (33)	100 (490)	100 (665)	100 (473)	100 (552)	100 (2.300)
<i>Ragazzi</i>							
Alla fine dell'anno	10,5	3,4	2,0	4,5	2,2	3,0	4,3
Fra 2-3 anni	23,7	7,2	3,0	2,2	0,6	0,0	7,5
Con il diploma	58,6	67,9	67,4	21,3	10,4	7,7	45,9
Con la laurea	7,2	21,4	27,6	71,9	86,9	89,3	42,3
Totale (N)	100 (418)	100 (676)	100 (301)	100 (89)	100 (510)	100 (169)	100 (2.163)

tenzionali piuttosto diversi (tab. 6.1): il 96,5% delle prime si ripromette di conseguire almeno il diploma (e il 68,2% addirittura la laurea), contro l'88,2% (e il 42,3%) dei secondi. Tuttavia, se si esaminano le differenze di genere entro ogni indirizzo di studio non emergono scarti di particolare rilievo, il che induce a pensare che il nesso fra genere e intenzioni di medio-lungo termine ha esercitato i suoi effetti più importanti sulla scelta del tipo di

scuola da frequentare.

L'estensione dell'obbligo di formarsi è stata oggetto di diversi provvedimenti normativi negli ultimi anni. Ma i ragazzi e le ragazze destinatarie di queste misure ritengono che sia giusto obbligare i giovani ad impegnarsi in attività di formazione, per quanto queste siano nell'interesse loro e della società, oppure pensano di dover essere liberi di rinunciare allo studio? E, in quest'ultimo caso, a quali condizioni (se ve ne sono) i giovani dovrebbero avere la possibilità di non proseguire il loro impegno formativo? Ogni intervistato è stato sollecitato ad indicare quale, fra cinque frasi, si avvicinasse di più al suo modo di vedere le cose:

- se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero/a di farlo senza condizioni;
- se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero/a di farlo solo se i genitori sono d'accordo;
- se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero/a di farlo solo se ha trovato un lavoro;
- se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero/a di farlo solo se ha dimostrato di non essere bravo/a negli studi;
- se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere comunque obbligato/a a continuare almeno fino a quando non compie 18 anni.

Come si può constatare da un esame delle alternative di risposta, gli intervistati potevano concedere la «libertà» *incondizionata* di non studiare, oppure *vincolarla* a diversi elementi – il consenso dei genitori, l'aver trovato un'occupazione, la scarsa attitudine allo studio – oppure negarla *in toto* fino al raggiungimento della maggiore età. La domanda non è stata formulata sotto forma di valutazione di un preciso provvedimento, bensì in termini generali, il che giustifica l'esclusione di soluzioni come l'alternanza scuola-lavoro fra le opzioni di risposta.

Come si evince dalla tab. 5.2, solo una minoranza, seppure consistente (23,2%), di alunni e alunne approva l'obbligo scolastico *tout court* e lo imporrebbe a tutti i giovani senza condizioni. La grande maggioranza dei soggetti interpellati crede, dunque, nella libertà di *non* continuare la formazione oltre ai 15 anni. Un intervistato su sette arriva a sostenere che la facoltà di interrompere gli studi non andrebbe sottoposta ad alcun vincolo («senza condizioni»). Il 24,4% legherebbe l'abbandono anticipato degli studi al consenso dei genitori. Una quota superiore (27,2%), invece, consentirebbe di lasciare la scuola solo per impegnarsi in un'attività lavorativa. Solo il 10,5%, infine, accetterebbe il mero fatto di non essere «portati» per lo studio come giustificazione della mancata prosecuzione dell'impegno formativo.

Peraltro, questo profilo generale di risposte *non* presenta variazioni degne di nota quando viene articolato per tipo di scuola. Com'era ragionevole

TAB. 6.2. *Atteggiamenti di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna verso l'obbligo proseguire gli studi oltre al 15° anno di età, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Libero/a senza condizioni	15,7	16,1	11,0	15,0	17,2	12,5	14,6
Solo se i genitori sono d'accordo	26,8	31,9	24,7	21,9	23,6	18,9	24,4
Solo se ha trovato lavoro	25,4	24,1	30,3	26,7	26,8	29,4	27,2
Solo se non bravo/a negli studi	7,8	9,3	11,5	11,6	10,4	11,3	10,5
Obbligato/a fino ai 18 anni	24,3	18,6	22,5	24,8	22,0	27,9	23,2
Totale	100	100	100	100	100	100	100
(N)	(503)	(706)	(790)	(753)	(978)	(714)	(4.444)

TAB. 6.3. *Atteggiamenti di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna verso l'obbligo proseguire gli studi oltre al 15° anno di età, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Libero/a senza condizioni	12,4	17,0	14,6
Solo se i genitori sono d'accordo	19,2	30,1	24,4
Solo se ha trovato lavoro	29,5	24,8	27,2
Solo se non bravo/a negli studi	12,5	8,4	10,5
Obbligato/a fino ai 18 anni	26,5	19,8	23,2
Totale	100	100	100
(N)	(2.291)	(2.153)	(4.444)

attendarsi, i soggetti che prevedono di non arrivare in fondo al ciclo di istruzione secondaria superiore tendono ad abbracciare la tesi della libertà incondizionata di abbandonare gli studi (e a non accettare quella dell'«obbligo senza eccezioni»). Anche ragazze e ragazzi la pensano diversamente. Congruentemente con la loro maggiore «prossimità» e apprezzamento per la scuola, così come testimoniano i risultati esposti nei capitoli precedenti, le ragazze sono più propense ad imporre l'obbligo scolastico (26,5%) che non i loro coetanei maschi (19,8%), e meno propense a sostenere l'opzione «libertà



TAB. 6.4. *Percezione della gravità del mancato conseguimento del diploma da parte degli intervistati, dei loro padri e delle loro madri, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
<i>Da parte dell'intervistato/a</i>			
Per niente o poco grave	2,8	8,7	5,6
Abbastanza grave	14,2	20,0	17,0
Molto grave	33,2	32,7	33,0
Gravissimo	49,8	38,5	44,4
Totale	100	100	100
(N)	(2.293)	(2.135)	(4.428)
<i>Da parte del padre</i>			
Per niente o poco grave	3,5	4,1	3,8
Abbastanza grave	19,8	19,3	19,6
Molto grave	38,5	33,8	36,2
Gravissimo	38,2	42,8	40,4
Totale	100	100	100
(N)	(2.266)	(2.112)	(4.378)
<i>Da parte della madre</i>			
Per niente o poco grave	1,5	2,7	2,1
Abbastanza grave	15,0	15,0	15,0
Molto grave	39,2	32,3	35,9
Gravissimo	44,3	50,0	47,1
Totale	100	100	100
(N)	(2.288)	(2.127)	(4.415)

senza condizioni» (tab. 6.3). Fra le varie «giustificazioni condizionate» dell'abbandono si osserva un'ulteriore differenza connessa al genere: i ragazzi sono più inclini delle ragazze a considerare l'assenso dei genitori come una legittimazione dell'interruzione degli studi.

Gli atteggiamenti dei genitori verso l'ipotesi di abbandonare gli studi sono stati indagati per mezzo di una domanda del questionario diretta a rilevare la percezione della gravità del mancato conseguimento del diploma da parte dell'intervistato stesso, del padre e della madre (tab. 6.4). Nel complesso, l'eventuale assunzione della condizione di *drop-out* verrebbe interpretata come un fenomeno quanto meno «molto grave» da parte della grande mag-

TAB. 6.5. *Interesse per i corsi di formazione professionale di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
È interessato/a a frequentare	41,3	37,4	39,4
Non è interessato/a a frequentare	13,4	23,3	18,2
Non sa se è interessato/a a frequentare	33,2	27,1	30,2
Non sa cosa sia un corso di formazione professionale	12,1	12,2	12,2
Totale	100	100	100
(N)	(2.295)	(2.162)	(4.457)

gioranza degli alunni e delle alunne, così come da parte dei loro genitori (dalle madri più che dai padri – e dalle madri persino più che dagli intervistati medesimi). L'ipotesi dell'abbandono degli studi suscita, come ci si poteva attendere, reazioni apprezzabilmente più negative fra le ragazze che non fra i ragazzi. I due gruppi articolati secondo il genere esprimono atteggiamenti diversi anche per quanto attiene al previsto giudizio dei genitori: i maschi si aspettano che i genitori (sia i padri che le madri) sarebbero più critici della decisione di quanto non pensino le ragazze. Questa maggiore aspettativa, nutrita dai maschi, di reazioni negative da parte dei genitori getta luce sul fatto, cui si accennato poco fa, che i ragazzi sono più inclini ad indicare il consenso dei genitori quale requisito dell'interruzione degli studi prima di compiere i 18 anni.

Superfluo precisare che alunni e alunne che prevedono di non conseguire il diploma sono molto più propensi a non considerare «grave» questa eventualità e ad aspettarsi che i genitori condividano questa valutazione.

L'istruzione scolastica, evidentemente, non esaurisce la gamma delle attività formative a disposizione dei giovani. Fra le opzioni si annovera, tra l'altro, la formazione professionale, che ha costituito l'oggetto di un quesito di approfondimento sottoposto agli intervistati. Solo il 12,2% del campione dichiara di non sapere cosa sia un «corso di formazione professionale» (tab. 6.5), e una quota relativamente ridotta esclude di poter essere interessato a frequentarne uno (a prescindere dall'intenzione di proseguire gli studi scolastici). Dunque, nel complesso, le opportunità di formazione professionale suscitano una certa attrattiva: il 39,4% dei soggetti interpellati afferma di essere interessato, e il 30,2% confessa di non essere in grado di valutare (ma

quanto meno non esclude di poter fruire di questa offerta formativa).

Forse inatteso è il fatto che l'interesse per la formazione professionale non varia in funzione dell'indirizzo di studio. In particolare, iscritti e iscritte agli istituti professionali non si distinguono dai coetanei negli altri tipi di scuola (uno dei pochi casi in cui ciò accade!). Inoltre, la propensione a continuare o ad abbandonare la scuola non mostra alcun nesso con l'interessamento alla formazione professionale: chi pensa di non conseguire il diploma non è, rispetto ad altri, né più né meno attratto dai corsi di formazione professionale. Sorprendente è anche il fatto che le ragazze esprimono maggiore curiosità dei ragazzi (tab. 6.5); si tratta verosimilmente di un riflesso della maggiore valorizzazione delle opportunità educative che le ragazze manifestano in generale.

## 6.2. *Il lavoro futuro*

Il tema dell'abbandono o della conclusione regolare degli studi scolastici evoca, naturalmente, la prospettiva dell'inserimento nel mondo del lavoro. In che misura questa prospettiva ha preso forma nei progetti di vita dei giovani intervistati, e quali sono i criteri che plasmano la loro concezione del lavoro «ideale»?

La maggioranza dei giovani interpellati (57,9%) dichiara di avere un'idea almeno «abbastanza precisa» del ruolo occupazionale che intende ricoprire (tab. 6.6). La strutturazione dell'immagine della futura attività lavorativa è elevata, come ci si poteva attendere, fra chi frequenta istituti professionali e tecnici industriali, indirizzi caratterizzati da una spiccata vocazione professionalizzante; in maniera speculare, fra coloro che frequentano licei classici e scientifici (e che sono pertanto destinati in larga parte a continuare gli studi all'università), i contorni del lavoro ambito (che in termini temporali è ancora distante) sono relativamente nebulosi. Studenti e studentesse dei licei socio-psico-pedagogici e degli istituti tecnici commerciali esprimono un profilo intermedio, forse in ragione di una presunta maggiore varietà degli sbocchi occupazionali messi a disposizione dalle loro specializzazioni disciplinari.

I ragazzi sembrano avere idee più chiare delle ragazze in merito al loro avvenire occupazionale (tab. 6.7): il 64,1% dei maschi dichiara di avere un'idea almeno «abbastanza precisa» del lavoro che andranno a svolgere, contro il 52,1% delle femmine. Questa differenza è in parte dovuta al fatto che i maschi costituiscono una parte cospicua dei corpi studenteschi degli indirizzi a maggiore vocazione professionalizzante; il divario fra ragazzi e ragazze, tuttavia, si rileva anche *entro* ogni tipo di scuola.

TAB. 6.6. *Strutturazione dell'immagine del lavoro futuro secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori percentuali)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Idea molto precisa	32,8	20,4	15,3	15,1	13,3	15,4	17,6
Idea abbastanza precisa	43,0	47,4	38,6	40,4	38,1	35,9	40,3
Nessuna idea precisa	17,4	25,0	37,8	36,0	36,2	39,7	33,1
Nessuna idea	6,8	7,2	8,3	8,5	12,4	9,0	9,0
Totale (N)	100 (512)	100 (707)	100 (792)	100 (755)	100 (984)	100 (721)	100 (4.471)

TAB. 6.7. *Strutturazione dell'immagine del lavoro futuro secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Idea molto precisa	13,9	21,7	17,6
Idea abbastanza precisa	38,2	42,4	40,3
Nessuna idea precisa	38,6	27,3	33,1
Nessuna idea	9,4	8,6	9,0
Totale (N)	100 (2.303)	100 (2.168)	100 (4.471)

Il prospettarsi di un abbandono degli studi nel breve termine esercita un effetto limitato sull'ideazione del lavoro futuro: fra i giovani che pensano di non concludere la scuola secondaria superiore non si osserva una maggiore inclinazione ad avere disegni precisi; però, nella misura in cui c'è una progettualità, essa tende ad assumere contorni «molto» anziché «abbastanza» precisi.

Ma quali sono esattamente i contorni dell'occupazione «ideale»? I giovani interpellati sono stati invitati ad indicare il grado di importanza (su una scala a quattro categorie: per niente / poco / abbastanza / molto) di un insieme di caratteristiche potenzialmente desiderabili attinenti ad attività lavorati-

TAB. 6.8. *Aspetti considerati importanti per la futura attività lavorativa, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori medi su una scala da 1 = nessuna importanza a 4 = molta importanza)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Sicurezza del posto di lavoro	3,4	3,5	3,5	3,6	3,5	3,5	3,5
Possibilità di far carriera	3,3	3,6	3,5	3,4	3,5	3,5	3,5
Buoni rapporti con i superiori	3,2	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4
Possibilità aumenti di guadagno	3,3	3,5	3,5	3,4	3,4	3,3	3,4
Stipendio, reddito iniziale	3,2	3,4	3,4	3,3	3,3	3,2	3,3
Buoni rapporti con i colleghi	3,2	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3
Autorealizzazione	3,0	3,1	3,2	3,4	3,4	3,5	3,3
Condizioni di lavoro	3,2	3,2	3,3	3,2	3,3	3,3	3,2
Imparare cose nuove	3,3	3,2	3,2	3,2	3,1	3,3	3,2
Orario di lavoro	3,1	3,1	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1
Prestigio, stima degli altri	3,0	3,1	3,1	3,1	3,1	3,2	3,1
Viaggiare molto	2,6	2,5	2,7	2,8	2,7	2,8	2,7
(N minimo)	(504)	(696)	(787)	(751)	(980)	(717)	(4.438)

ve. Quasi tutte le caratteristiche sottoposte al campione (ed elencate nella tab. 6.8) sono state valutate positivamente: l'unico aspetto non considerato, mediamente, almeno «abbastanza» importante è l'opportunità di viaggiare molto (che comunque realizza un punteggio complessivo ampiamente positivo: 2,7 su una scala 1-4). Le caratteristiche più apprezzate ineriscono alla sicurezza del posto, alla possibilità di percorrere una carriera ascendente, all'intrattenere buone relazioni con i superiori e alla retribuzione (iniziale e prospettata).

In linea generale, chi frequenta un istituto professionale conferisce minore importanza a tutti gli aspetti valutati, con la sola eccezione della possibilità di «imparare cose nuove», il che forse testimonia più che altro il desiderio di cambiamento (ma anche l'incapacità dell'istruzione scolastica di soddisfare questa domanda formativa). Il pessimismo evocato dal profilo dei ragazzi e delle (poche) ragazze degli istituti professionali si aggrava ulteriormente se si considera che l'aspetto in relazione al quale si registra il più consistente deficit rispetto al campione complessivo è l'«autorealizzazione»

TAB. 6.9. *Aspetti considerati importanti per la futura attività lavorativa, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala da 1 = nessuna importanza a 4 = molta importanza)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Sicurezza posto lavoro	3,6	3,4	3,5
Possibilità di far carriera	3,4	3,5	3,5
Buoni rapporti con superiori	3,4	3,4	3,4
Possibilità aumenti di guadagno	3,4	3,5	3,4
Stipendio, reddito iniziale	3,3	3,3	3,3
Buoni rapporti con colleghi	3,3	3,3	3,3
Autorealizzazione	3,4	3,2	3,3
Condizioni di lavoro	3,3	3,2	3,2
Imparare cose nuove	3,3	3,2	3,2
Orario di lavoro	3,1	3,1	3,1
Prestigio, stima degli altri	3,1	3,1	3,1
Viaggiare molto	2,8	2,6	2,7
(N minimo)	(2.291)	(2.147)	(4.438)

(tab. 6.8). L'autorealizzazione, purtroppo, pare essere un obiettivo «lussuoso» cui ambiscono soprattutto i liceali (specie al classico, dove questo aspetto è addirittura il più importante in assoluto).

Ragazze e ragazzi nutrono aspettative e aspirazioni non dissimili, anche se emerge una maggiore predilezione maschile per gli aspetti retributivi e carrieristici del lavoro (tab. 6.9).

Quali sono i modi in cui si può giungere a svolgere il lavoro desiderato? Le ragazze e i ragazzi delle prime classi sono stati sollecitati a fornire diversi tipi di informazioni a questo proposito: la percezione dell'utilità di maggiori contatti fra scuola e mondo del lavoro; l'individuazione dei fattori che agevolano il ritrovamento di un buon lavoro; l'adeguatezza di alcuni canali di ricerca del lavoro.

Una cospicua maggioranza (78,2%) di alunni e alunne ritiene che un aumento dei contatti della scuola con il mondo del lavoro sia auspicabile (tab. 6.10). Fra chi non abbraccia questa tesi, peraltro, sono prevalenti gli «incerti», che dichiarano di non sapere se possano giovare o meno nessi più sviluppati con la realtà del lavoro. L'ipotesi di un avvicinamento della scuola al mondo produttivo è appoggiata soprattutto da chi frequenta un istituto tecnico o un liceo socio-psico-pedagogico. La relativa avversione dei liceali scientifici e classici, da una parte, e, dall'altra, degli alunni degli istituti pro-

TAB. 6.10. *Utilità dello sviluppo di maggiori contatti fra scuola e mondo del lavoro, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola e per genere (incidenza percentuale di coloro che ritengono che sia utile l'aumento dei contatti)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Nel complesso	73,3	82,1	83,9	84,7	71,9	73,3	78,2
Ragazze	78,5*	93,9*	87,2	86,2	76,5	75,6	81,7
Ragazzi	72,2	81,6	78,5	73,3*	67,6	65,7	74,5
(N)	(529)	(711)	(794)	(756)	(986)	(722)	(4.498)

\* La base di calcolo della percentuale è inferiore a 100 casi.

fessionali verosimilmente si basa su motivazioni diverse: fra i primi, in amplissima parte intenzionati ad iscriversi all'università, vi è scarso interesse per un contatto «premature» con il mondo del lavoro; è probabile che fra i secondi sia diffusa una certa rassegnazione (oppure una fiducia – eccessiva? – nella propria professionalizzazione e occupabilità). In ogni tipo di scuola, infine, le ragazze mostrano, rispetto ai ragazzi, un apprezzamento più marcato per il rafforzamento delle iniziative di incontro con il mondo del lavoro (tab. 6.10).

Fra i giovani è diffusa la consapevolezza che per trovare un buono lavoro serviranno competenze trasversali, specie quelle attinenti alla relazionalità: saper comunicare e saper lavorare con gli altri. Infatti, queste competenze relazionali sono risultate essere le più importanti in un gruppo di aspetti sottoposti al campione affinché valutasse la loro importanza sul piano dell'occupabilità a venire (tab. 6.11). Su una scala a quattro categorie (per niente / poco / abbastanza / molto), le competenze relazionali hanno realizzato un punteggio medio di 3,5 (su una scala 1-4, per l'appunto). Le ragazze sono ancora più convinte del vantaggio procurato dalla padronanza di queste abilità (tab. 6.12).

Quasi allo stesso livello di importanza vengono collocate le competenze relative allo specifico ruolo occupazionale (punteggio medio di 3,5). Al possesso di una laurea viene riconosciuto un effetto vantaggioso sul piano dell'occupabilità (punteggio medio di 3,3), anche da chi esclude di intraprendere gli studi universitari. Com'è naturale, l'utilità della laurea è soste-

TAB. 6.11. *Importanza di alcune caratteristiche per trovare un buon lavoro in futuro, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori medi su una scala da 1 = per niente importante a 4 = molto importante)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Competenze relazionali	3,2	3,3	3,6	3,6	3,5	3,7	3,5
Competenze specifiche per lavoro	3,3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
Avere una laurea	3,0	3,2	3,2	3,4	3,5	3,5	3,3
Buoni voti scolastici	3,1	3,2	3,2	3,1	3,0	3,0	3,1
Conoscere persone giuste	2,9	3,0	2,9	2,8	2,9	2,8	2,9
Essere flessibili	2,6	2,8	2,8	2,8	3,0	3,0	2,8
Il caso, la fortuna	2,3	2,2	2,2	2,3	2,3	2,3	2,3
(N minimo)	(497)	(686)	(783)	(745)	(978)	(714)	(4.407)

TAB. 6.12. *Importanza di alcune caratteristiche per trovare un buon lavoro in futuro, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala da 1 = per niente importante a 4 = molto importante)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Competenze relazionali	3,7	3,4	3,5
Competenze specifiche per lavoro	3,5	3,5	3,5
Avere una laurea	3,3	3,3	3,3
Buoni voti scolastici	3,1	3,1	3,1
Conoscere persone giuste	2,8	3,0	2,9
Essere flessibili	2,9	2,8	2,8
Il caso, la fortuna	2,2	2,3	2,3
(N minimo)	(2.277)	(2.130)	(4.407)

nuta soprattutto da chi frequenta un liceo (e, di conseguenza, ha maggiori probabilità e intenzioni di conseguirla).

La «flessibilità» (2,8, su una scala 1-4) e la capacità di entrare in contatto con le «persone giuste» (2,9) sono relativamente meno cruciali per trovare un buon lavoro. Le due caratteristiche mostrano profili divergenti quando si



TAB. 6.13. *Utilità di alcuni canali per trovare lavoro, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per tipo di scuola (valori medi su una scala da 1 = per niente utile a 4 = molto utile)*

	Professionale	Tecnico industriale	Tecnico commerciale	Socio-psico-pedagogico	Scientifico	Classico	Totale
Fare un tirocinio in impresa	2,8	3,0	3,2	3,1	3,1	3,1	3,0
Aiuto della scuola frequentata	3,0	3,0	3,2	2,9	2,9	2,9	2,9
Visitare imprese di persona	2,8	3,0	3,0	2,8	2,9	2,9	2,9
Aiuto di amici e parenti	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7
Scrivere alle imprese	2,6	2,7	2,8	2,6	2,7	2,6	2,7
Concorsi pubblici	2,4	2,4	2,6	2,7	2,7	2,8	2,6
Agenzie private di collocamento	2,4	2,5	2,6	2,6	2,5	2,5	2,5
Centri di impiego	2,3	2,3	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4
Rispondere ad annunci giornali	2,3	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3	2,3
Partiti, sindacati, parrocchie	2,2	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2
(N minimo)	(491)	(681)	(778)	(740)	(963)	(713)	(4.367)

esaminano i giudizi di studentesse e studenti di indirizzi di studio diversi. Conoscere le «persone giuste», e quindi godere di «meriti» estranei alla competenza professionale intesa in senso stretto, viene valorizzato soprattutto da chi frequenta un istituto tecnico o professionale (e dai maschi (tab. 6.12). Il riguardo per la flessibilità, al contrario, raggiunge i suoi massimi tra i liceali. La sorte è l'unico elemento sottoposto a giudizio che suscita risposte tendenzialmente negative (media di 2,3, inferiore dunque al valore centrale della scala: 2,5), tese a sminuirne l'importanza.

Analogamente a quanto visto nell'esame delle caratteristiche più apprezzate in un lavoro, anche qui si osserva un tendenziale scoramento fra i ragazzi e le ragazze dell'istruzione professionale, che danno relativamente meno importanza a tutti gli aspetti valutati, tranne che alla conoscenza delle «persone giuste» e alla fortuna. Si osserva, fra questi giovani, un'inquietante predisposizione ad affidare i propri destini occupazionali ad agenzie esterne.

La centralità delle competenze nell'immagine del lavoro coltivata dai giovani riceve un'ulteriore conferma dai risultati relativi alla percezione dell'utilità di alcuni mezzi per trovare lavoro (tab. 6.13). A ragazze e ragazzi si

TAB. 6.14. *Utilità di alcuni canali per trovare lavoro, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala da 1 = per niente utile a 4 = molto utile)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
Fare un tirocinio in impresa	3,1	2,9	3,0
Aiuto della scuola frequentata	3,0	2,9	2,9
Visitare imprese di persona	2,9	2,9	2,9
Aiuto di amici e parenti	2,6	2,8	2,7
Scrivere alle imprese	2,7	2,7	2,7
Concorsi pubblici	2,7	2,5	2,6
Agenzie private di collocamento	2,6	2,5	2,5
Centri di impiego	2,5	2,3	2,4
Rispondere ad annunci giornali	2,3	2,4	2,3
Partiti, sindacati, parrocchie	2,2	2,2	2,2
(N minimo)	(2.258)	(2.109)	(4.367)

è chiesto di valutare – con il solito schema scala a quattro categorie (per niente / poco / abbastanza / molto) – l’adeguatezza di un insieme di canali per individuare occasioni occupazionali. L’aver svolto tirocini presso imprese – con un punteggio medio di 3,0 su una scala 1-4 – è considerato il tramite più efficace per trovare lavoro (chi frequenta un istituto tecnico industriale o professionale è, però, meno persuaso da questa modalità di ricerca: tab. 6.13). Quasi altrettanto vantaggioso viene ritenuto il recarsi di persona presso le aziende (media di 2,9). Insomma, il contatto non mediato con i datori di lavoro è considerato un modo di procedere particolarmente idoneo. A questi due canali si aggiunge anche lo scrivere alle imprese (2,7), un metodo indiretto che però si ispira allo stesso principio. L’utilità, sotto questo profilo, dei tirocini e dei contatti avviati con le imprese è apprezzata in misura ancora più accentuata da parte di chi auspica un maggiore sviluppo dei contatti fra scuola e lavoro.

Molta fiducia viene riposta nell’assistenza da parte della scuola (2,9), specie da parte degli iscritte e iscritte ad istituti professionali e tecnici, che evidentemente sperano che la vocazione professionalizzante dei loro indirizzi di studio si manifesti anche sul versante strumentale della ricerca di un lavoro. Intermedia la valutazione accordata all’aiuto di amici e parenti (2,7) e ai concorsi pubblici (2,6). Molto tiepide, infine, le aspettative nutrite nei confronti delle agenzie di collocamento (2,5, su una scala 1-4), dei centri per

l'impiego (2,4), del rispondere agli annunci pubblicati sulla stampa periodica (2,3) e, infine, di quelle agenzie di socializzazione secondaria che sono i partiti, le parrocchie, i sindacati (2,2). Oltre a quelle già menzionate, non si riscontrano variazioni significative in funzione né dell'indirizzo di studio, né per genere (tab. 6.14).

### 6.3. *Occupazioni desiderabili e probabili*

Nei precedenti due paragrafi di questo capitolo si è avuto modo di indagare su quanto l'affacciarsi sul mercato del lavoro possa diventare incombente per effetto di un abbandono scolastico, con quanta precisione i giovani riescano a percepire il loro futuro occupazionale, quali caratteristiche di un lavoro sono più gradite e quali risorse si possano fare valere per trovare un lavoro. Ma di *quali* lavori si sta parlando esattamente?

Per comprendere meglio i ruoli occupazionali che abitano l'immaginario degli scolari, un elenco di 26 professioni è stato sottoposto ad ogni intervistato con l'invito di esprimere, su una scala da 0 a 10, la *desiderabilità* di ciascuna professione. Come si inferisce dai risultati riportati in tab. 6.15, nessuna professione riceve punteggi molto elevati, ma parecchie ne ricevono di bassi. In altre parole, pare vigere più consenso sulle professioni *indesiderate* che non su quelle appetibili<sup>11</sup>.

Molti dei lavori più ambiti fanno capo, in senso lato, all'«industria culturale»: manager di una casa discografica, attore/attrice, regista, giornalista, stilista, dirigente di villaggio turistico, tecnici nel settore informatico. Esercitano un richiamo forte, com'era prevedibile, anche alcune occupazioni dotate di grande prestigio sociale: manager di una multinazionale, capo ufficio studi presso una banca. Tuttavia, alcuni lavori che presumibilmente godono di un'elevata «stima» sociale riscuotono poco successo, o comunque un successo minore del previsto: agente di borsa, assicuratore, pilota di aereo, ingegnere, medico, ufficiale militare.

Nel complesso, inoltre, si coglie una certa avversione per lavori inequi-

---

<sup>11</sup> Questa impressione è confermata da un'analisi delle deviazioni standard riportate nella tab. 6.15. La deviazione standard, si ricorda, è un valore caratteristico che rileva la dispersione di un insieme di valori intorno alla loro media: più è elevato il valore della deviazione standard di una variabile, più i dati relativi a quella variabile tendono ad allontanarsi dalla media (o, per le variabili commentate in questa sede, più sono divergenti i giudizi sulla desiderabilità di un ruolo occupazionale). Nel complesso, le deviazioni standard riportate nella tab. 6.15 sono più elevate in corrispondenza delle occupazioni che ricevono punteggi medi più elevati, o – detto in altri termini – le attività lavorative più desiderate sono anche quelle che provocano maggiori discrepanze nelle valutazioni degli intervistati. Il coefficiente di correlazione fra i due insiemi di valori – punteggi medi e deviazioni standard – è pari a +0,56.

TAB. 6.15. *Desiderabilità di alcune attività lavorative, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna (valori medi su una scala da 0 = per niente desiderabile a 10 = molto desiderabile, e deviazioni standard)*

	Punteggio medio	Deviazione standard
Manager di un'azienda discografica	6,2	3,0
Attore/attrice teatrale o di cinema	6,2	3,4
Manager di un'impresa multinazionale	5,8	3,2
Capo ufficio studi di una grande banca	5,8	3,2
Esperto/a di grafica computerizzata	5,7	3,1
Regista televisivo/a	5,6	3,2
Giornalista per un quotidiano nazionale	5,5	3,0
Progettista di siti internet	5,4	3,3
Stilista di moda	5,4	3,5
Allenatore/trice di squadra sportiva	5,4	3,3
Direttore/trice di un villaggio turistico	5,3	3,2
Ricercatore/trice universitario/a	4,9	2,9
Interprete di lingue straniere all'Onu	4,9	3,4
Medico di pronto soccorso	4,6	3,1
Ingegnere nelle telecomunicazioni	4,5	3,3
Magistrato/a	4,3	3,2
Capo della polizia di una grande città	4,2	3,3
Pilota di aereo di linea	4,1	3,4
Titolare di un'agenzia di assicurazioni	4,0	3,0
Agente di cambio in borsa	3,9	3,1
Ufficiale di carriera nelle forze armate	3,9	3,5
Docente di scuola media inferiore	3,9	3,1
Funzionario/a di un assessorato comunale	3,8	2,8
Operaio/a specializzato/a di metalmeccanica	3,1	3,0
Elettricista	3,1	2,9
Portiere di abitazione	1,7	2,2
(N minimo)	(4.448)	

vocabilmente collocati nell'ambito della pubblica amministrazione: ufficiale militare, capo della polizia, funzionario/a di assessorato, magistrato/a.

Alcune occupazioni danno luogo a giudizi di desiderabilità molto diversi fra ragazzi e ragazze (tab. 6.16). I lavori che risultano più graditi alle ragazze che non ai ragazzi sono: stilista di moda, attrice, interprete alle Nazioni Unite, dirigente di villaggio turistico, docente di scuola media inferiore.

TAB. 6.16. *Desiderabilità di alcune attività lavorative, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori medi su una scala da 0 = per niente desiderabile a 10 = molto desiderabile)*

	Ragazze	Ragazzi	Differenza ragazze – ragazzi
Manager di un'azienda discografica	6,4	6,0	+0,4
Attore/attrice teatrale o di cinema	7,0	5,4	+1,6
Manager di un'impresa multinazionale	5,5	6,1	-0,6
Capo ufficio studi di una grande banca	5,5	6,0	-0,5
Esperto/a di grafica computerizzata	5,0	6,4	-1,4
Regista televisivo/a	5,6	5,5	+0,1
Giornalista per un quotidiano nazionale	5,8	5,1	+0,7
Progettista di siti internet	4,6	6,2	-1,6
Stilista di moda	6,9	3,8	+3,1
Allenatore/trice di squadra sportiva	4,8	6,0	-1,2
Direttore/trice di un villaggio turistico	6,0	4,7	+1,2
Ricercatore/trice universitario/a	5,2	4,6	+0,6
Interprete di lingue straniere all'Onu	5,6	4,1	+1,5
Medico di pronto soccorso	5,0	4,3	+0,7
Ingegnere nelle telecomunicazioni	3,5	5,6	-2,1
Magistrato/a	4,5	4,1	+0,3
Capo della polizia di una grande città	3,8	4,7	-0,8
Pilota di aereo di linea	3,3	4,9	-1,7
Titolare di un'agenzia di assicurazioni	3,7	4,3	-0,7
Agente di cambio in borsa	3,3	4,6	-1,4
Ufficiale di carriera nelle forze armate	2,9	5,0	-2,0
Docente di scuola media inferiore	4,4	3,3	+1,1
Funzionario/a di un assessorato comunale	3,6	4,1	-0,5
Operaio/a specializzato/a metalmeccanica	1,8	4,5	-2,6
Elettricista	1,7	4,6	-2,9
Portiere di abitazione	1,3	2,2	-0,9
(N minimo)	(2.298)	(2.150)	

Di converso, i ragazzi trovano attraenti, in misura superiore alle ragazze, i seguenti lavori: elettricista, operaio specializzato nel settore della metalmeccanica, ingegnere nelle telecomunicazioni, ufficiale di carriera, pilota, progettista di siti internet, agente di borsa, esperto di grafica computerizzata,

TAB. 6.17. *Dieci occupazioni più desiderate in ogni tipo di scuola (valori medi su una scala da 0 = per niente desiderabile a 10 = molto desiderabile)*

<i>Istituto professionale</i>		<i>Liceo socio-psico-pedagogico</i>	
Allenatore/trice squadra sportiva	5,6	Attore/attrice teatrale o di cinema	7,0
Progettista di siti internet	5,6	Stilista di moda	6,5
Esperto/a grafica computerizzata	5,5	Manager azienda discografica	6,4
Attore/attrice teatrale o di cinema	5,5	Direttore/trice villaggio turistico	6,1
Manager azienda discografica	5,5	Regista televisivo/a	5,6
Capo ufficio studi grande banca	5,3	Giornalista quotidiano nazionale	5,6
Elettricista	5,2	Allenatore/trice squadra sportiva	5,2
Capo polizia di grande città	4,9	Manager impresa multinazionale	5,1
Manager impresa multinazionale	4,9	Capo ufficio studi grande banca	5,1
Operaio/a spec. metalmeccanica	4,9	Interprete lingue straniere Onu	5,0
<i>Istituto tecnico industriale</i>		<i>Liceo scientifico</i>	
Esperto/a grafica computerizzata	6,7	Manager azienda discografica	6,2
Progettista di siti internet	6,5	Manager impresa multinazionale	6,0
Ingegnere telecomunicazioni	6,4	Attore/attrice teatrale o di cinema	6,0
Manager azienda discografica	6,0	Esperto/a grafica computerizzata	6,0
Capo ufficio studi grande banca	5,9	Ricercatore/trice universitario/a	5,8
Manager impresa multinazionale	5,9	Giornalista quotidiano nazionale	5,8
Allenatore/trice squadra sportiva	5,9	Regista televisivo/a	5,7
Elettricista	5,4	Capo ufficio studi grande banca	5,7
Operaio/a spec. metalmeccanica	5,4	Progettista di siti internet	5,5
Ufficiale di carriera forze armate	5,3	Allenatore/trice squadra sportiva	5,3
<i>Istituto tecnico commerciale</i>		<i>Liceo classico</i>	
Capo ufficio studi grande banca	7,1	Attore/attrice teatrale o di cinema	7,0
Manager azienda discografica	6,8	Giornalista quotidiano nazionale	6,6
Manager impresa multinazionale	6,6	Manager azienda discografica	6,2
Esperto/a grafica computerizzata	6,4	Regista televisivo/a	6,1
Attore/attrice teatrale o di cinema	6,3	Stilista di moda	6,1
Direttore/trice villaggio turistico	6,2	Ricercatore/trice universitario/a	5,9
Stilista di moda	6,1	Interprete lingue straniere Onu	5,9
Progettista di siti internet	6,1	Manager impresa multinazionale	5,6
Regista televisivo/a	5,5	Medico di pronto soccorso	5,3
Allenatore/trice squadra sportiva	5,5	Capo ufficio studi grande banca	5,2

allenatore di squadra sportiva. Fra le occupazioni che provocano i giudizi più differenziati tra ragazzi e ragazze ve ne sono sia di gradite che di disprezzate.

Se si prendono in esame le occupazioni più desiderate in ciascun indirizzo di studio, risulta che le differenze sono relativamente contenute (tab.

6.17): sono più o meno le stesse attività lavorative ad esercitare la maggiore attrattiva sui giovani, a prescindere dal tipo di scuola da essi frequentati. Alcune professioni vengono menzionate tra le più desiderabili in tutte e sei le categorie di scuola: manager di multinazionale; discografico; capo ufficio studi in una banca. Altre professioni compaiono al vertice delle professioni in cinque indirizzi su sei: attore/attrice, allenatore/trice. Alcune attività lavorative sono ambite solo in alcuni tipi di scuola: elettricista e operaio/a di metalmeccanica solo negli istituti professionali e tecnici industriali; interprete solo nei licei socio-psico-pedagogici e classici; ricercatore/trice unicamente nei licei scientifici e classici.

Desiderare di ricoprire un determinato ruolo professionale non significa, naturalmente, avere elevate chance di farlo davvero. Ai giovani intervistati si è chiesto di indicare, dallo stesso elenco di 26 attività lavorative, quelle che – nella loro percezione – avranno maggiori probabilità di svolgere all'età di 30 anni (ossia, per quasi tutti i soggetti interpellati, all'incirca fra 15 anni). Le attività lavorative che almeno il 20% delle alunne e alunni ritiene di avere buone chance di poter svolgere comprendono: allenatore/trice sportivo/a, esperto/a di grafica computerizzata; giornalista; progettista di siti internet; direttore/trice di villaggio turistico; docente di scuola media inferiore; attore/attrice; manager di una multinazionale; capo ufficio studi in una grande banca (tab. 6.18).

I risultati evidenziano un nesso significativo fra le aspettative e i desideri dei giovani; in altre parole, si osserva una convergenza non trascurabile fra professioni desiderate e lavori plausibili<sup>12</sup>. Questa convergenza è verosimilmente dovuta al fatto che ai rispondenti è stato concesso di indicare fino a sei professioni «probabili», il che ha forse spinto molti a segnalare *anche* il tendenzialmente irrealizzabile «sogno nel cassetto»<sup>13</sup>: allenatore/trice di una squadra sportiva (che risulta essere l'occupazione con le migliori «probabilità» di concretizzarsi, essendo stato prescelto dal 29,6% del campione), attore/attrice (22,3%), stilista (18,4%). Ad ogni modo, alcune occupazioni manifestano una «probabilità» parecchio inferiore alla loro desiderabilità; fra questi si possono menzionare le attività di regista, manager discografico, attore/attrice. Altre occupazioni, viceversa, si contraddistinguono per una «probabilità» apprezzabilmente superiore alla desiderabilità: elettricista, operaio/a specializzato/a, docente di scuola media inferiore.

La «graduatoria» complessiva riportata nella tab. 6.18 rischia di essere fuorviante. Uno sguardo anche rapido rivela, infatti, che ragazze e ragazzi

---

<sup>12</sup> Il coefficiente di correlazione calcolato fra, da una parte, punteggi medi relativi alla desiderabilità delle 26 attività lavorative e percentuali di intervistati che ritengono probabile svolgere in futuro le stesse attività è pari a +0,65.

<sup>13</sup> In media, gli intervistati hanno indicato dalle quattro alle cinque attività lavorative «probabili».

TAB. 6.18. *Attività lavorative più probabili, all'età di 30 anni, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali; ammesse più risposte)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale	Differenza ragazze – ragazzi
Allenatore/trice di squadra sportiva	25,1	34,3	29,6	-9,2
Esperto/a di grafica computerizzata	18,2	39,8	28,6	-21,6
Giornalista per un quotidiano nazionale	33,6	17,2	25,7	+16,4
Progettista di siti internet	13,8	38,3	25,6	-24,6
Direttore/trice di un villaggio turistico	31,9	15,4	24,0	+16,5
Docente di scuola media inferiore	33,2	12,2	23,1	+21,1
Attore/attrice teatrale o di cinema	29,8	14,2	22,3	+15,6
Manager di un'impresa multinazionale	17,9	23,4	20,5	-5,4
Capo ufficio studi di una grande banca	19,3	21,6	20,4	-2,3
Medico di pronto soccorso	26,0	13,4	19,9	+12,7
Ingegnere nelle telecomunicazioni	8,9	30,5	19,3	-21,6
Manager di un'azienda discografica	19,7	18,5	19,1	+1,2
Ricercatore/trice universitario/a	22,7	14,7	18,9	+8,1
Stilista di moda	28,7	7,3	18,4	+21,4
Interprete di lingue straniere all'Onu	27,6	8,6	18,4	+19,0
Elettricista	2,0	36,0	18,3	-34,0
Operaio/a specializzato/a metalmeccanica	3,6	26,8	14,7	-23,2
Ufficiale di carriera nelle forze armate	6,9	19,8	13,1	-12,8
Magistrato/a	15,0	9,0	12,2	+6,0
Regista televisivo/a	11,1	13,0	12,0	-1,9
Titolare di un'agenzia di assicurazioni	10,3	11,6	10,9	-1,3
Capo della polizia di una grande città	7,7	13,2	10,4	-5,5
Agente di cambio in borsa	7,9	12,3	10,0	-4,4
Pilota di aereo di linea	5,4	14,9	10,0	-9,5
Funzionario/a assessorato comunale	6,7	7,3	7,0	-0,6
Portiere di abitazione	4,0	6,4	5,2	-2,5
(N)	(2.274)	(2.111)	(4.385)	

presentano profili divergenti (in misura maggiore di quanto osservato per le occupazioni «desiderate»). Fra le occupazioni ritenute più probabili dalle ragazze vanno annoverate anche: stilista; interprete; medico; ricercatrice universitaria. Per i ragazzi, invece, vanno segnalati anche: elettricista; ingegnere delle telecomunicazioni; operaio metalmeccanico; ufficiale di carriera nelle forze armate. Anche per le occupazioni meno probabili si registrano diffe-



renze di non poco conto fra maschi e femmine. In termini generali, e forse eccessivamente semplificatrici, si può affermare che le attività lavorative dei ragazzi si distinguono da quelle delle ragazze per una maggiore componente tecnologica (ingegnere, progettista siti, grafica computerizzata), di manualità (elettricista, operaio) o di potenziale coercizione (polizia, forze armate); quelle delle ragazze, invece, sono caratterizzate dall'attenzione per le relazioni sociali (interprete, direttrice di villaggio turistico), per il lavoro di cura e assistenza (medico, insegnante) e per il nesso con la creatività e l'industria culturale (attrice, giornalista, stilista).

#### 6.4. *Donne e uomini nel mercato del lavoro*

Dunque, come si è visto nel paragrafo precedente, differenze di genere esistono in merito alle preferenze occupazionali: alcuni lavori appaiono – sul piano della desiderabilità, su quello della probabilità o su entrambi – più «femminili», altri più «maschili». Tuttavia, non è detto che queste caratterizzazioni – per quanto siano tratte dalle loro risposte – siano effettivamente condivise da parte dei soggetti intervistati. In altre parole, benché ragazze e ragazzi abbiano fornito indicazioni in parte divergenti circa i lavori desiderati e plausibili, potrebbero anche respingere la tesi che alcuni lavori siano più adatti a un genere piuttosto che a un altro, oppure identificare come sessuate occupazioni diverse da quelle individuate nel paragrafo precedente. Per sondare questa dimensione, agli intervistati è stato chiesto, di nuovo a partire dall'elenco descritto nel precedente paragrafo, di scegliere le occupazioni «più adatte alle donne» e quelle «più adatte agli uomini».

Le occupazioni «più adatte alle donne» non riservano sorprese (tab. 6.19): stilista di moda (definito lavoro «per donne» da oltre il 70% del campione); insegnante, giornalista, attrice, interprete (segnalati da circa metà degli intervistati); medico, ricercatrice, direttrice di villaggio turistico (menzionati da circa un rispondente su tre). Si tratta, in gran parte, delle stesse attività lavorative che le ragazze ritengono di finire per svolgere, con alta probabilità, fra una quindicina di anni.

Peraltro, vi è una certa convergenza fra le vedute delle ragazze e quelle dei ragazzi. È vero che le ragazze pensano che le occupazioni di allenatrice sportiva e di interprete sono più adatte per le donne di quanto non lo pensino i ragazzi, e che questi ultimi sono più propensi a concepire come femminili i lavori di medico di pronto soccorso e di portiere (tab. 6.19). Ma si tratta di differenze relative marginali, e per il resto non si colgono divari di particolare rilievo.

TAB. 6.19. *Attività lavorative ritenute più adatte per le donne, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali; ammesse più risposte)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale	Differenza ragazze – ragazzi
Stilista di moda	73,9	66,4	70,3	+7,4
Docente di scuola media inferiore	57,8	52,9	55,4	+4,9
Giornalista per un quotidiano nazionale	52,8	50,7	51,8	+2,0
Attore/attrice teatrale o di cinema	48,2	49,4	48,8	-1,2
Interprete di lingue straniere all'Onu	52,3	43,1	47,9	+9,1
Medico di pronto soccorso	28,7	41,3	34,8	-12,6
Ricercatore/trice universitario/a	31,1	36,3	33,6	-5,2
Direttore/trice di un villaggio turistico	32,3	28,6	30,5	+3,7
Allenatore/trice di squadra sportiva	24,3	11,9	18,3	+12,5
Magistrato/a	12,9	13,8	13,3	-0,9
Manager di un'impresa multinazionale	12,4	8,7	10,6	+3,7
Manager di un'azienda discografica	11,9	8,3	10,1	+3,7
Capo ufficio studi di una grande banca	10,2	9,5	9,8	+0,7
Regista televisivo/a	8,0	11,4	9,6	-3,4
Portiere di abitazione	5,5	13,9	9,6	-8,4
Funzionario/a assessorato comunale	5,5	11,2	8,3	-5,7
Agente di cambio in borsa	6,0	10,1	8,0	-4,2
Esperto/a di grafica computerizzata	6,6	8,1	7,3	-1,5
Titolare di un'agenzia di assicurazioni	6,8	7,9	7,3	-1,1
Ingegnere nelle telecomunicazioni	3,4	5,1	4,2	-1,7
Operaio/a specializzato/a metalmeccanica	2,4	5,9	4,1	-3,5
Ufficiale di carriera nelle forze armate	3,6	4,4	4,0	-0,9
Progettista di siti internet	3,3	4,6	3,9	-1,3
Elettricista	1,6	6,3	3,9	-4,7
Capo della polizia di una grande città	3,7	3,7	3,7	-
Pilota di aereo di linea	2,2	5,2	3,7	-3,0
(N)	(2.249)	(2.109)	(4.358)	

Pochi imprevisti anche fra le occupazioni «più adatte agli uomini» (tab. 6.20). I lavori ritenuti più maschili sono: elettricista (69,3%), ufficiale di carriera nelle forze armate (56,3%), pilota di aereo di linea (46,3%), operaio specializzato (42,2%), allenatore sportivo (38,5%), capo della polizia (36,5%); regista (29,7%). Con l'eccezione di pilota e capo della polizia, si tratta di lavori comunque desiderabili e persino realistici agli occhi dei ragazzi. Anche

TAB. 6.20. *Attività lavorative ritenute più adatte per gli uomini, secondo ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali; ammesse più risposte)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale	Differenza ragazze – ragazzi
Elettricista	77,0	61,0	69,3	+16,0
Ufficiale di carriera nelle forze armate	57,7	54,8	56,3	+2,9
Pilota di aereo di linea	51,5	40,7	46,3	+10,9
Operaio/a specializzato/a metalmeccanica	47,8	36,2	42,2	+11,6
Allenatore/trice di squadra sportiva	32,7	44,7	38,5	-12,0
Capo della polizia di una grande città	36,4	36,7	36,5	-0,3
Regista televisivo/a	28,3	31,1	29,7	-2,8
Esperto/a di grafica computerizzata	26,9	24,9	25,9	+2,0
Agente di cambio in borsa	26,3	21,7	24,1	+4,6
Medico di pronto soccorso	20,9	21,0	21,0	-0,1
Magistrato/a	20,9	20,1	20,5	+0,9
Portiere di abitazione	25,1	12,6	19,0	+12,5
Progettista di siti internet	18,0	18,3	18,1	-0,3
Ingegnere nelle telecomunicazioni	17,9	18,0	17,9	-0,1
Capo ufficio studi di una grande banca	13,4	16,3	14,8	-2,9
Manager di un'impresa multinazionale	10,0	18,7	14,2	-8,7
Giornalista per un quotidiano nazionale	7,2	12,4	9,7	-5,2
Manager di un'azienda discografica	6,1	12,7	9,3	-6,6
Funzionario/a assessorato comunale	9,0	7,4	8,3	+1,6
Titolare di un'agenzia di assicurazioni	7,5	8,5	8,0	-1,0
Direttore/trice di un villaggio turistico	4,3	8,9	6,5	-4,5
Ricercatore/trice universitario/a	4,8	7,3	6,0	-2,5
Interprete di lingue straniere all'Onu	3,1	7,5	5,3	-4,4
Stilista di moda	3,6	6,8	5,2	-3,2
Attore/attrice teatrale o di cinema	3,7	6,5	5,1	-2,9
Docente di scuola media inferiore	2,6	5,0	3,8	-2,5
(N)	(2.263)	(2.108)	(4.371)	

le occupazioni «da uomini» sono più o meno tali secondo sia le ragazze che i ragazzi. Anzi, i lavori più tipicamente maschili sono considerati tali più dalle ragazze che dai ragazzi. Le maggiori eccezioni attengono alla professione di allenatore/trice sportivo/a, che le ragazze non riconoscono come ambito prettamente maschile (peraltro, le ragazze hanno rivendicato la femminilità di questo compito in occasione dell'individuazione delle occupazioni «adatte

TAB. 6.21. *Percezione della parità tra uomini e donne sul mercato del lavoro, da parte di ragazze e ragazzi delle classi prime delle scuole secondarie superiori in Emilia-Romagna, per genere (valori percentuali)*

	Ragazze	Ragazzi	Totale
C'è parità tra uomini e donne	48,1	55,4	51,6
Non c'è parità tra uomini e donne:	51,9	44,6	48,4
– perché le donne sono soggette a discriminazioni	21,5	19,8	20,7
– perché le donne devono occuparsi anche della famiglia	30,0	20,5	25,4
– perché le donne sono meno interessate alla carriera e si impegnano meno	0,4	4,4	2,3
Totale	100	100	100
(N)	(2.278)	(2.126)	(4.404)

per le donne»), e al lavoro di portiere di abitazione (che le ragazze tendono ad attribuire agli uomini, così come i ragazzi cercano di «rifilarlo» alle donne).

L'ultimo aspetto indagato per mezzo del questionario strutturato che verrà esplorato in questo volume attiene alla percezione della parità fra uomini e donne nel mondo del lavoro. Sollecitati su questo argomento, circa metà degli intervistati hanno affermato che «c'è parità tra uomini e donne nel mercato del lavoro». Questa convinzione è leggermente più diffusa fra i ragazzi, ma la differenza rispetto alle risposte date dalle ragazze è ridotta e comunque inferiore a quanto si potesse forse attendere (tab. 6.21).

Una maggiore differenza fra le percezioni di ragazze e ragazzi emerge quando si esaminano gli argomenti addotti per spiegare perché non ci sarebbe parità tra i sessi. Agli intervistati sono state offerte tre motivazioni:

- le donne sono soggette a discriminazioni nei luoghi di lavoro;
- le donne devono occuparsi anche della famiglia;
- le donne sono meno interessate alla carriera.

Secondo la prima tesi, la mancata parità nasce sul luogo di lavoro, dove le donne subiscono trattamenti iniqui per mano dei colleghi e dei superiori. La seconda tesi postula che la parità non si realizza ragioni che hanno le loro radici a «casa», in funzione della distribuzione ineguale dei compiti domestici tra uomini e donne, a danno di queste ultime. La terza tesi, infine, sostiene che la mancata parità vada attribuita alle stesse donne, che si impegnerebbe-

ro poco in ambito professionale.

La seconda fonte di disparità («le donne devono occuparsi anche della famiglia») è quella segnalata con maggiore frequenza; in particolare, essa viene additata più dalle ragazze che dai ragazzi. In maniera speculare, la terza fonte di disparità (la scarsa attitudine delle donne per il mondo del lavoro), che comunque è sottoscritta da pochissimi intervistati, viene indicata quasi unicamente da ragazzi.



## PARTE TERZA

### 7. Un approfondimento su orientamento e scelte scolastiche

Il progetto di ricerca descritto nel cap. 1 prevedeva anche l'effettuazione di due *focus group* con capi d'istituto di scuola media superiore e di diciotto interviste individuali, rispettivamente a sei insegnanti di scuola media superiore che svolgono attività di orientamento, sei responsabili di centri di orientamento giovanile e sei giovani (quattro ragazzi e due ragazze), di età compresa fra i 16 e i 19 anni, che hanno interrotto gli studi prima di conseguire un titolo di scuola secondaria superiore.

I focus group sono stati condotti in due diverse province, Bologna e Ferrara, e le interviste a Bologna, Piacenza e in Romagna, per tener conto delle differenze a livello territoriale che caratterizzano l'Emilia-Romagna. In ognuno dei tre ambiti territoriali sono stati intervistati due dei tre tipi di soggetti previsti. I temi affrontati possono essere raggruppati in tre grandi aree: le iniziative di orientamento, i fattori che influiscono sulle scelte scolastiche e formative e le differenze di genere nelle scelte scolastiche. I focus group e le interviste sono stati effettuati nel mese di ottobre 2004.

Come ci si poteva aspettare, le informazioni e le valutazioni raccolte presentano una certa differenziazione a seconda del tipo di intervistato (insegnanti e presidi, operatori nei servizi di orientamento, giovani).

Visto l'oggetto della ricerca, una particolare attenzione è stata posta sulle differenze di genere. Sembra pertanto opportuno evidenziare che – sia nel corso dei focus group sia delle interviste in profondità – il tema del genere non è stato in un primo momento introdotto esplicitamente dal moderatore o dall'intervistatore. Questo allo scopo di stabilire se e in che termini il tema venisse affrontato dagli intervistati e quanto venisse considerato cruciale. Nel caso non fosse menzionato, erano previste domande relative ad aspetti come le differenze di genere e le scelte scolastiche, il rendimento scolastico, l'importanza attribuita all'istruzione e le aspettative nei confronti del lavoro.

Come si vedrà più nel dettaglio nei prossimi paragrafi, il tema delle differenze di genere *non* è emerso spontaneamente nel corso delle interviste. E ciò non perché non esistano o vengano riconosciute tali differenze nelle scelte scolastiche, nel rendimento scolastico, ecc., ma piuttosto perché tali differenze non sembrano costituire un'area di criticità agli occhi dei soggetti interpellati.

### 7.1. *La scuola e la molteplicità di iniziative nel campo dell'orientamento*

Le interviste agli insegnanti e i focus group con i presidi hanno confermato che nella scuola le attività di orientamento hanno acquisito nel corso degli ultimi anni una crescente rilevanza. È possibile raggruppare queste attività in tre grandi categorie:

- l'orientamento in entrata, destinato a studenti e studentesse delle scuole medie inferiori che si devono iscrivere alle scuole superiori;
- l'orientamento *in itinere*, rivolto a studentesse e studenti che si trovano a dover scegliere fra i diversi indirizzi di studio che una scuola offre o per sostenerli nel corso degli studi;
- l'orientamento in uscita, anch'esso rivolto a studenti e studentesse che stanno per concludere gli studi (quarto e quinto anno).

Da questa sommaria presentazione emerge che un aspetto che distingue le varie attività di orientamento sono i destinatari che sono, rispettivamente, gli alunni e le alunne delle scuole medie inferiori e i loro genitori, i propri scolari durante gli studi e alla loro conclusione. Si tratta di soggetti con esigenze eterogenee, che si trovano in fasi diverse sia del percorso scolastico che dello sviluppo individuale e che presentano anche una diversa consapevolezza di quali sono le loro attitudini e interessi.

Differenti sono anche i soggetti con cui le scuole si trovano ad interagire. Ciò vale soprattutto per l'orientamento in entrata e in uscita. Nel caso del primo, importante è il rapporto con le scuole medie inferiori; del secondo, con le università e il mondo del lavoro. Una prima questione critica riguarda l'esigenza di differenziare le attività di orientamento per tararle sui destinatari. Inoltre, alcune attività di orientamento (in entrata e in uscita) sono un po' più consolidate, mentre l'orientamento *in itinere* è più recente.

In generale, all'interno di ogni ambito di orientamento, le scuole organizzano una molteplicità di iniziative. In questo caso è possibile trovare tendenze comuni in tutte le scuole. Nel caso dell'orientamento in ingresso, esse vanno dalla predisposizione di materiale informativo (accessibile anche via web), alla partecipazione ad incontri rivolti agli studenti delle scuole medie inferiori e ai loro genitori (organizzati dalle stesse scuole medie inferiori), alle fiere. Inoltre, sempre più le scuole tendono ad organizzare visite che prevedono la frequenza per un tempo limitato da parte degli studenti delle medie inferiori di lezioni e/o la partecipazione a laboratori. Queste ultime, secondo molti intervistati, riscuotono un certo successo da parte dei giovani per il loro carattere pragmatico e operativo, che consente di avere una percezione più concreta del percorso di studio offerto da una scuola.

Stiamo tentando di valorizzare la cultura del laboratorio. Una delle battaglie che si è svolta in questo liceo è stata proprio quello di costruire un impianto di liceo scienti-



fico che non fosse più soltanto quello dell'indirizzo tradizionale, cioè le scienze portate agli studenti e spiegate agli studenti, ma proprio la didattica per il laboratorio. Quindi abbiamo lavorato molto sul laboratorio, non semplicemente facendo visitare il laboratorio, ma costruendo dei piccoli moduli di lavoro in laboratorio. Ad esempio, abbiamo un laboratorio di chimica e un laboratorio di biologia: allora nello specifico i ragazzi della terza media fanno dei lavori sulle sostanze che ci sono, per esempio – che ne so – nella frutta. Vengono nel laboratorio e guardano, osservano con i microscopi, ecc.

Lo stesso vale per gli *open day*, vale a dire le visite alle scuole.

Le iniziative che riscontrano maggior interesse per l'orientamento in entrata sono gli open day perché metti a contatto i ragazzi con la scuola, la vedono, stringono con mano, fanno una lezione, non so, di lingua inglese per il linguistico in cuffia, cominciano a vedere il mondo da grandi.

L'intervento che preferiamo è fare visitare ai ragazzi la scuola perché riteniamo che i ragazzi seguano i discorsi un po' distrattamente, non riescono mai a comprendere senza vedere quello che nel concreto una scuola offre.

Le informazioni richieste dai giovani sono di diverso tipo, ma riguardano principalmente aspetti di base come le materie e l'orario delle lezioni.

Meno diffuso e più recente è l'orientamento *in itinere* che prevede un momento di accoglienza dei nuovi studenti al loro arrivo nella nuova scuola, la presentazione dei diversi indirizzi offerti nel caso delle scuole che ne presentano più di uno, un servizio di consulenza individuale per gli studenti che incontrano difficoltà nel corso degli studi. L'orientamento *in itinere*, quindi, tende a sostenere in forme e modi diversi gli studenti nel corso degli studi e si basa sul presupposto che, in molti casi, è l'impatto difficile con la scuola superiore o gli insuccessi scolastici a spingere ad abbandonare gli studi.

Per quanto concerne l'orientamento in uscita, come si può intuire, le scuole agiscono principalmente come fornitrici di informazioni relative a soggetti esterni, soprattutto le università. Anche le iniziative organizzate sono di diverso tipo e vanno dall'organizzazione di incontri all'interno delle scuole, alla partecipazione a fiere, alle visite alle singole facoltà.

Più complesso è il rapporto con il mondo del lavoro. In questo caso è possibile notare una netta differenziazione a seconda del tipo di scuola. I licei privilegiano il rapporto con le università, visto che è più probabile che i loro iscritti proseguano gli studi. Invece, gli istituti tecnici e professionali cercano di stabilire contatti con le imprese attraverso visite aziendali e l'organizzazione di incontri con dirigenti ed esperti: iniziative che, però, spesso riescono – secondo alcuni intervistati – con una certa difficoltà a suscitare l'interesse degli studenti.

Io ho pensato di fare un orientamento nel mondo del lavoro chiamando degli artigiani, dei piccoli industriali, ecc. per presentare la loro storia, la loro vita. Magari è

gente che si è fatta da sola, ecc. Dopo avere fatto venti incontri ed avere realizzato che l'unico interessato ero io e non gli studenti... Uno fa le capriole per cercare di tenere vivo, interessante l'ambiente, ma ai ragazzini non interessa assolutamente nulla. Anche le visite aziendali: vengono fatte, però ti accorgi che nessuno ti viene dietro e che sono tutti al bar a prendersi un caffè, a fumarsi la sigaretta, perché interviene il fattore psicologico che i ragazzi scelgono all'ultimo momento: non c'è lungimiranza, non c'è progetto per il futuro.

Inoltre, un numero sempre maggiore di scuole offre ai propri alunni e alunne la possibilità di effettuare stage in imprese, spesso per qualche settimana nei mesi estivi.

A fronte di un forte attivismo da parte delle scuole nel campo dell'orientamento, non mancano le criticità. Esse sono di diverso tipo. Innanzitutto vi è il fatto che le iniziative di orientamento richiedono alle scuole un notevole impegno in termini di risorse (umane, finanziarie, tempo) che, però, sono scarse. Così, spesso le scuole incontrano difficoltà ad articolare didattica e orientamento, che sono ancora due momenti distinti.

L'orientamento è una necessità, c'è molto da conoscere, ma noi rubiamo questo tempo alla didattica; giustamente il tempo deve essere dedicato alle materie. Noi ci troviamo a dover togliere tempo alla didattica per fare qualcosa che è comunque necessario e molto importante. Ci dovrebbero essere più spazi al di fuori della didattica per tutte queste attività.

Un'altra questione cruciale è il tipo di orientamento che viene offerto. In sintesi, si può dire che tende a prevalere un orientamento di tipo informativo e *non* formativo. Vale a dire l'orientamento mira soprattutto a trasmettere informazioni, ma agisce meno sulla costruzione di percorsi scolastici e formativi sulla base delle attitudini delle ragazze e dei ragazzi. Il passaggio a una didattica orientativa (Marostica 2004), quindi, non è stato ancora realizzato. D'altra parte, non va nemmeno trascurato che il carattere informativo dell'orientamento è dovuto anche al fatto che l'informazione è una delle richieste principali che proviene dai giovani e dai loro genitori. Quindi, essa costituisce un punto di partenza imprescindibile.

A questo va aggiunto che la citata ristrettezza delle risorse e aspetti come l'organizzazione della didattica incidono negativamente sulla possibilità di fare un orientamento a più ampio spettro. Molti intervistati hanno evidenziato la divergenza fra l'importanza che viene riconosciuta all'orientamento e la possibilità di organizzare attività che vadano oltre l'informazione.

Al di là dell'attivismo che le singole scuole in generale mostrano nel campo dell'orientamento, nel corso delle interviste sono stati espressi dubbi sul ruolo che svolge la scuola come istituzione al momento delle scelte scolastiche e lavorative da parte dei giovani. Il processo di scelta è complesso. Entrano in gioco vari fattori, che vanno da quelli individuali (attitudini, inte-

ressi, aspirazioni professionali, ecc.) all'influenza di attori come la famiglia, gli amici e, sul fronte istituzionale, soprattutto la scuola. Nel tempo la loro incidenza cambia, nel senso che diverso è il modo con cui viene affrontata la scelta una volta adempiuto l'obbligo scolastico o al termine delle scuole superiori. Al crescere dell'età si attribuisce ai giovani una maggiore consapevolezza dei propri interessi e attitudini e, quindi, una maggiore autonomia e capacità di scelta.

Al momento del passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore, invece, secondo gli intervistati, i giovani tendono ad essere condizionati soprattutto da soggetti esterni, in particolare le famiglie, le scelte degli amici e, in qualche caso, dai giudizi forniti dagli insegnanti delle scuole media.

Gli studenti di terza media non hanno nessuna idea di quello che devono fare o che vogliono fare, perché è troppo presto per una scelta e ci sono troppi condizionamenti esterni che non permettono loro di fare una scelta oggettiva. Gli studenti vanno con le indicazioni della scuola, della scuola media che a volte fa un lavoro egregio, a volte fa un lavoro approssimativo, a volte non ci prende proprio perché non siamo raddomanti col bastoncino: questo va al classico sicuro, questo va allo scientifico perché... È un po' tutta un'utopia. Con i genitori che consigliano «Ma magari il classico lo ha fatto papà e vai al classico», oppure «Sì, ma ragioneria ti dà un diploma che il classico o lo scientifico non te lo danno, quindi vai a ragioneria» e non capisci assolutamente niente di matematica. Ne vedo tante, insomma. Poi c'è anche il fattore estetico, diciamo. Vai a vedere il liceo scientifico, ad esempio con il bar, l'insegnante che ti fa l'orientamento, che ti piace appassionatamente e vai. Le scelte... Sono troppo piccoli, è un periodo in cui sono troppo piccoli, molto suscettibili a condizionamenti di qualsiasi genere; ce ne sono pochi che hanno le idee chiare.

Inoltre, è piuttosto consolidata la percezione che esista un ordinamento gerarchico in termini di prestigio e di qualità dell'istruzione a seconda del tipo di scuola che vede, nell'ordine, il liceo classico, il liceo scientifico, gli istituti tecnici e quelli professionali. Così, gli insegnanti delle scuole medie inferiori tendono ad orientare gli studenti ai vari tipi di scuola a seconda del loro rendimento scolastico e di quanto sembrano essere interessati allo studio. Così, quelli «bravi» vengono indirizzati ai licei; gli altri agli istituti tecnici o professionali. Lo stesso fanno le famiglie, però, facendosi guidare soprattutto da considerazioni di prestigio della scuola. Così, anche l'origine sociale diviene una variabile di differenziazione importante.

A proposito della famiglia, comunque, vi è una netta polarizzazione fra chi la vede come soggetto che predetermina le scelte dei figli e chi, invece, parla di abbandono dei giovani a se stessi. Anche se le interviste individuali spingono a fare generalizzazioni solo con cautela, lo status socio-economico della famiglia risulta essere decisivo. Chi proviene da famiglie con una ricca dotazione di capitale, culturale e non, è più orientato ad intraprendere percorsi scolastici che prevedono un'istruzione lunga (liceo e università).

Sull'orientamento si fa molta demagogia. In realtà per certe fasce scelgono le famiglie; la scuola non può incidere più di tanto perché l'orientamento professionale, piuttosto che da professionisti, è fatto dalle famiglie. Tutto sommato, quindi, la scuola si trova a gestire delle situazioni che avrebbero dovuto essere gestite con un orientamento né scolastico né professionale, ma con un orientamento centrato sulla persona.

Io ho diretto la scuola dove ho insegnato. Si diceva tranquillamente alle famiglie che chi si iscriveva a un corso professionale – allora facevano i meccanici – nel 90% sicuramente al termine degli studi potevano accedere al mondo del lavoro. Ciò nonostante l'iscrizione all'istituto professionale era bassissima. In Italia c'è una concezione del lavoro assolutamente non positiva, e questo è un dato di fatto per cui vengono considerati di pregio i lavori, tra virgolette, «di alta professionalità» e gli altri vengono considerati di bassa lega.

Nel basso ferrarese, la famiglia di provenienza non motiva abbastanza bene il ragazzo a venire a scuola. Se non sei bravo puoi andare subito a vongole, per cui noi abbiamo delle realtà dove stare a casa significa andare a guadagnare subito facilmente del denaro. La scuola non viene sentita come un investimento per il proprio figlio – chiaramente non per tutti – e quindi i tassi di dispersione sono abbastanza alti negli ultimi anni. Inoltre, i ragazzi che arrivano a un professionale di solito sono anche i più deboli.

Anche nel caso di insuccesso scolastico, che si conferma come il fattore principale che può spingere un giovane ad abbandonare gli studi o a cambiare scuola, la famiglia gioca un ruolo cruciale. Secondo molti intervistati, prescindendo dalle attitudini, dai risultati scolastici, dai giudizi degli insegnanti, ecc., alcune famiglie tendono il più possibile a salvaguardare le loro aspirazioni nei confronti dei propri figli spingendoli a rinviare l'abbandono del percorso formativo intrapreso.

Il dramma non è mica lo studente; lui capisce che non c'è la fa a stare lì, in un contesto che gli chiede di più e che gli dice sempre: «Non ce la fai». E la famiglia che tende a dire «ma aspettiamo, vediamo», perché, capisco, le aspettative sono alte, in una maniera così alta da essere ingenua o anche colposa perché si arriva a questi livelli poi di non comprensione; e intanto la creatura sta soffrendo.

Ecco c'è un dato di fatto: è cambiata la famiglia italiana. C'è anche il discorso del figlio unico, per cui le aspettative di tutti i genitori si spingono su questo poveretto che si trova sulle spalle un carico che poi può non sopportare.

Bisognerebbe farli tutti orfani questi ragazzi. Sì, sono invadenti i genitori! Quando abbiamo fatto la riunione per le prime, la cosa che hanno chiesto i genitori è stata: appena possibile voi ci dovete dire se è adatto o no per questo tipo di scuola. Come si permettono un'arroganza di questo genere?

Nel corso delle interviste sono state raccolte anche valutazioni sulle recenti riforme della scuola, e in particolare sul riordino dei cicli che differenziava l'Emilia-Romagna dalle indicazioni emerse a livello nazionale al momento dell'effettuazione delle interviste (autunno 2004). La legge regionale

n. 107 del 2003, infatti, si pone l'obiettivo di innalzare il livello d'istruzione dei giovani e di ridurre la dispersione scolastica attraverso una maggiore integrazione fra scuola e formazione professionale. Ai fini dell'adempimento dell'obbligo formativo, viene offerta la possibilità agli studenti che hanno concluso le medie inferiori di seguire un biennio formativo integrato che combina insegnamenti di cultura generale con altri a carattere più professionalizzante. Al termine del biennio, gli studenti possono scegliere se continuare l'obbligo formativo nella formazione professionale o nell'istruzione o attraverso l'apprendistato.

Nel complesso, dalle interviste è emerso un certo scetticismo che non riguarda tanto la riforma approvata dalla Regione Emilia-Romagna, quanto la riforma della scuola nel suo complesso. In sintesi, vi è una certa insoddisfazione per un processo di riforma della scuola che dura ormai da molti anni, le cui linee e gli indirizzi sono spesso contrastanti e non ben definiti. Con questo, non è stata certo affermata un'aspirazione al conservatorismo; la necessità del cambiamento della scuola è condivisa. Però, la scuola è vista come una realtà che negli ultimi anni ha subito molti cambiamenti, ma il processo di riforma spesso disorienta e allarma gli stessi insegnanti e i presidi, che non sempre si trovano a dividerne le linee.

La tragedia secondo me è che sono troppi anni che sentiamo parlare prima di un tipo di riforma. Sembrava che l'avessimo già in casa. Lì a discutere, a litigare, a porci dei problemi. Ricordo gli incontri, una cosa folle e poi, adesso, siamo in attesa. Siamo più scettici; è inutile che noi andiamo a discutere di un qualcosa che non conosciamo ancora se non proprio così a livello molto di progetto ancora molto teorico; ma come si calerà nella realtà? Noi siamo tutti in attesa.

Gli intervistati che hanno criticato nello specifico la riforma approvata dalla Regione Emilia-Romagna hanno evidenziato che l'obiettivo di contenere la dispersione scolastica, seppur fondamentale dal punto di vista sociale, non sembra costituire una priorità in una regione dove il fenomeno è piuttosto contenuto. Invece, c'è chi ha affermato che il rischio è che venga trascurata l'eccellenza, senza con questo sostenere la necessità di un sistema scolastico selettivo e che esclude. Il tema dell'eccellenza è stato affrontato nell'ottica della capacità del sistema scolastico di rispondere alle diverse esigenze degli studenti, senza trascurare quelli più bravi, per concentrarsi esclusivamente su chi incontra difficoltà.

C'è troppa attenzione per la dispersione; non si pensa agli studenti migliori. C'è questo strano discorso che per loro va già bene, si arrangiano, perché hanno le loro forze. Questo secondo me è grave... La vecchia scuola lavorava soltanto sull'eccellenza; la selezione era proprio di tipo bestiale. Poi siamo passati a un'operazione che doveva aggregare... Dobbiamo occuparci non di un'eccellenza che recupera un'idea vecchia di eccellenza... Il discorso dell'eccellenza non è semplicemente quello di riconoscere che un ragazzo è bravo, ma significa costruirgli intorno un contesto che

gli consente di apprendere e di andare oltre quello che è la conoscenza comune. Questo è rinforzare un'eccellenza; quindi occorrono risorse per questa cosa

D'altra parte, per alcuni intervistati le riforme recenti come l'innalzamento dell'obbligo possono produrre l'effetto indesiderato di abbassare il livello qualitativo dell'istruzione offerta.

Per i tipi di programmi adottati, il mutamento nell'editoria scolastica, ecc., viene sempre valutata meno la capacità di rielaborazione critica. Vi è la tendenza a una cultura in pillola uguale per tutti, ma è superficiale.

Vi è, invece, una convergenza sugli svantaggi di anticipare l'età in cui si sceglie il percorso formativo, come previsto dalla «riforma Moratti».

Le scelte precoci potrebbero portare a grosse difficoltà, anche perché lo sviluppo è sempre più lento nei nostri ragazzi dal punto di vista dell'emancipazione, per cui poi magari si portano dietro delle cose irrisolte.

La riforma costringe a fare scelte ancora più determinate, ancora più precise in momenti che sono assolutamente inadatti per i ragazzi. E saranno scelte guidate sempre di più dai genitori, che a volte ci prendono, a volte no; dagli insegnanti degli ordini precedenti che non sono ovviamente indovini. Quindi secondo me è un lavoro a danno dei ragazzi.

Una polarizzazione degli intervistati può essere riscontrata a proposito di uno dei temi centrali nella nostra ricerca, vale a dire le differenze di genere nelle scelte scolastiche. Una parte degli intervistati sostiene che di fatto non esistono differenze sulla base del genere in nessuno degli ambiti citati nel corso dell'intervista, vale a dire la scuola scelta, il rendimento scolastico, l'importanza attribuita all'istruzione, le aspettative nei confronti del lavoro e la professione che piacerebbe svolgere. Per certi aspetti, si tratta di affermazioni sorprendenti che contrastano con fenomeni piuttosto evidenti e consolidati come l'esistenza di una differenziazione delle scuole sulla base del genere o il diverso rendimento scolastico o la segregazione occupazionale (si veda, ad esempio, Gasperoni 1996). Il fatto che l'esistenza di diseguaglianze sulla base del genere non sia stata espressa da molti intervistati risponde a una sorta di interiorizzazione del *politically correct* – vale a dire, il non voler attribuire alla scuola l'etichetta percepita come negativa di istituzione che non garantisce le pari opportunità.

Chi, invece, ha affermato l'esistenza di differenze sulla base del genere ha soprattutto riconfermato i tradizionali stereotipi in materia di genere. Essi riguardano soprattutto il rendimento scolastico: le ragazze tenderebbero ad essere più diligenti, mentre i ragazzi sarebbero più vivaci intellettualmente. Inoltre, c'è chi sostiene che i ragazzi siano più portati per le materie scientifiche.

Gli insegnanti ritengono che ci sia una diversa attitudine dei maschi o delle femmine nei confronti delle discipline scientifiche. Pensano che sia diversa l'abilità dei maschi o delle femmine nei confronti della matematica, della chimica, della fisica e così via. C'è un maschilismo degli insegnanti dal punto di vista degli insegnanti. Eh sì, perché il luogo comune degli insegnanti è che le femmine studiano di più e, tranne in qualche caso eccezionale, possono avere anche dei risultati di eccellenza, ma i maschi sono più intelligenti.

In genere le ragazze si basano di più sullo studio attento e disciplinato e diligente, mentre i ragazzi studiano meno, ma a volte sono intellettualmente più vivaci, più liberi. Non che le donne siano intellettualmente inferiori, ma sono meno libere, meno audaci, hanno bisogno della sicurezza dello studio domestico. I ragazzi studiano meno a casa, seguono di più durante le lezioni e intervengono più di frequente perché sono meno timidi. Alla fine quindi i risultati non sono tanto diversi, ma hanno percorsi diversi.

Le ragazze sono tendenzialmente più metodiche e portate all'impegno e al metodo e ad acquisire un ritmo di lavoro. I maschi magari hanno un input geniale, però non chiedono un lavoro sistematico perché loro non lo danno. Poi ci sono maschi che magari non hanno fatto niente di sistematico, ma poi escono bene.

C'è anche chi ritiene che le famiglie abbiano maggiori aspettative nei confronti dei maschi. Spesso, inoltre, le ragazze riconoscono una maggiore importanza all'istruzione in un'ottica di emancipazione.

Forse le ragazze attribuiscono più importanza all'istruzione, anche perché verso questa età i ragazzi sono più immaturi e quindi non si rendono conto che l'istruzione è un punto di forza per il loro futuro lavorativo.

Alcune differenze concernono le aspettative nei confronti del lavoro, anche se in generale prevale un forte disorientamento fra i giovani: i ragazzi sono più orientati alla carriera, mentre le ragazze cercano di acquisire una maggiore autonomia e indipendenza attraverso il lavoro.

Il maschio ha già più una prospettiva di tipo dirigenziale, mentre alla femmina interessa molto più lavorare ed essere indipendente. Questo è forte nella femmina, mentre nel maschio è già razionalizzato come un discorso di carriera.

Nel complesso, però, il genere non è emerso come una variabile cruciale di differenziazione delle scelte scolastiche. Significativo è il fatto che nel corso delle interviste siano stati citati l'origine sociale, la famiglia, gli insegnanti o fattori individuali come le attitudini, le motivazioni, ma mai il genere. Quest'ultima tematica è stata introdotta esplicitamente dagli intervistatori, altrimenti sarebbe rimasta inesplorata.

Anche il fatto che l'iscrizione ai vari tipi di scuola presenti una ben precisa connotazione di genere è stato percepito come del tutto normale. Infatti, rispecchia modelli culturali che riconoscono alle donne e agli uomini attitudini e ruoli diversi.

I condizionamenti di genere derivano dal fatto che i ragazzi scelgono in un regime di enorme confusione e reagiscono alla confusione appoggiandosi soprattutto alla famiglia, che è il veicolo di tali condizionamenti di genere. Credo che ci sia anche un forte condizionamento da parte del mondo del lavoro, che porta a scelte differenti.

I condizionamenti esterni possono anche portare alla creazione dell'immagine delle diverse scuole non solo in termini di prestigio, ma anche di genere. Vale a dire ci sono scuole che si caratterizzano come maschili e altre come femminili.

Il genere è un elemento che differenzia le scelte scolastiche soprattutto tra le inferiori e superiori. All'università credo che sia meno importante l'appartenenza sessuale. Tra le medie inferiori e superiori entrano in gioco i soliti fattori emozionali imponderabili che sono... cioè l'irrazionalità è una caratteristica dell'adolescenza. L'adolescente subisce più passivamente degli stimoli che possono provenire dall'esterno: magari la Laura Bassi come istituto femminile, situazione protetta, ecc. e quindi è ben accettata da una ragazza e ritenuto poco virile da un uomo indipendentemente dalle materie insegnate. Invece altre scuole vengono vissute male. Non so, ad esempio, l'Istituto Fioravanti è temuto dalle ragazze come posto rischioso dove si possono subire aggressioni e ritenuto ben considerato dai ragazzi, ma solo di un certo tipo perché ci sono un certo tipo di ragazzi che mirano al successo sociale; allora scelgono scuole prestigiose che vengono considerate scuole della futura classe dirigente. La Laura Bassi, invece, si caratterizza per questa forte prevalenza femminile. Per me anche molte scelte orientate verso gli istituti tecnici e professionali sono legati al genere femminile perché sono meno competitivi anche a livello di lavoro successivo. I maschi preferiscono la competizione, vogliono maggiori gratificazioni economiche; le ragazze preferiscono il benessere e la tranquillità.

La scuola, però, sembra accettare questi modelli culturali e non agisce per modificarli.

La scuola di base dovrebbe insegnare alle femmine a sostituire le lampadine e i maschi a cucinare, come fanno alcune scuole non italiane – questo è il fatto. Se i curricula sono fatti in questa maniera, i maschi continueranno a non cucinare e le femmine a non saper cambiare le lampadine. È la società che ha questo tipo di idea. Noi la rappresentiamo nei curricula. Quindi la colpa a questo punto, se c'è colpa, è un po' più esterna, se il prototipo è quello...

Nel complesso emerge una sorta di impotenza della scuola. Per alcuni intervistati, sono troppo forti i condizionamenti posti al momento della scelta della scuola dalla famiglia, dalla società nel suo complesso e dal mercato del lavoro. Per altri, la scuola si trova ad affrontare un sovraccarico di funzioni oltre a quella tradizionale e cruciale di agenzia di socializzazione; per cui è difficile pensare che possa anche agire per mutare modelli culturali consolidati.

La stessa attività di orientamento, seppur in espansione e sempre più diversificata, non sembra essere al momento particolarmente efficace. Come si è detto, si tratta di un orientamento soprattutto informativo che presenta, quindi, una sostanziale neutralità in termini di genere.



## 7.2. *Fra informazione e orientamento*

In questo paragrafo vengono analizzate le interviste ai responsabili di strutture che si occupano di orientamento, inteso in senso lato. Al loro interno esiste una differenziazione funzionale fra gli «informagiovani» e i centri per l'impiego. I primi svolgono prevalentemente attività di tipo informativo in più ambiti, e fra questi rientra anche l'istruzione, la formazione e il lavoro. I loro utenti sono in prevalenza giovani fra i diciotto e i ventiquattro anni, vale a dire neodiplomati e neolaureati. La competenza per l'orientamento delle fasce più giovani (tra i quattordici e i diciotto anni) spetta ai centri per l'impiego, i quali sono chiamati a svolgere un ruolo centrale nel raccordo fra mondo della scuola, della formazione professionale e del lavoro.

Già da queste prime indicazioni emerge come siano diversi sia i destinatari delle attività svolte dai due tipi di struttura. Inoltre, in questo caso, più che nelle interviste fatte ai presidi e agli insegnanti, è emersa una maggiore differenziazione a livello territoriale, in parte dovuta alle diverse caratteristiche socio-economiche dei singoli contesti, in parte a scelte organizzative.

L'attività principale degli «informagiovani», come lascia intuire la loro denominazione, è il fornire informazioni. È interessante notare come alcuni intervistati abbiano precisato che forniscono informazioni, ma *non* fanno orientamento, dando in qualche modo per scontato che fare l'orientamento sia un'attività più complessa che il trasmettere informazioni. In questo ambito, però, è possibile individuare una prima differenza all'interno degli informagiovani: alcuni si limitano a trasferire materiali e informazioni che provengono da scuole, centri di formazione professionale, associazioni di categoria, ecc.; altri (a Cesena, ad esempio), invece, prevedono la possibilità per il giovane di effettuare un colloquio con un operatore, un'iniziativa che incontra il gradimento degli utenti perché consente loro di avere un ruolo più attivo, di confrontarsi con un esperto e di non essere solo un recettore di informazione. Sempre come esempio di differenziazione dei servizi erogati può essere citato di nuovo il caso di Cesena dove l'informagiovani, per favorire l'incontro fra domanda e offerta di lavoro, gestisce una banca dati.

Il materiale informativo fornito dagli informagiovani è di diverso tipo (bandi di concorso, guide universitarie, depliant di presentazione di corsi, facsimile di curricula, ecc.) e può essere in forma cartacea o accessibile via Internet. Nello svolgimento della loro attività gli informagiovani si trovano ad interagire con una pluralità di soggetti (scuole, università, centri di formazione, centri per l'impiego, imprese, associazioni di categoria, ecc.); però, salvo il caso di alcune iniziative specifiche, agiscono principalmente come mediatori nella trasmissione delle informazioni.

Il fatto che gli informagiovani svolgano prevalentemente attività informative non deve portare a sminuire il loro ruolo. Infatti, a detta degli intervi-

stati, i giovani tendono ad avere una limitata informazione sulle recenti riforme sia del sistema scolastico e soprattutto universitario, per cui non è molto chiara la distinzione fra laurea triennale e specialistica, che del sistema di formazione (in particolare di strumenti che possono sostenere lo svolgimento di attività formative come, ad esempio, i *voucher*), e soprattutto del mercato del lavoro. L'informazione, quindi, che è fondamentale in qualsiasi processo decisionale e di scelta, si conferma una risorsa scarsa. Si tratta di una considerazione che non va sottovalutata, a maggior ragione visto che gli utenti degli informagiovani vengono descritti come giovani generalmente in possesso di un alto livello di istruzione (diploma di scuola media superiore o laurea), motivati, attivi e dinamici.

Proprio queste caratteristiche fanno sì che essi abbiano un'immagine diversa della formazione rispetto ai più giovani che hanno interrotto gli studi. Questi ultimi, infatti, spesso tendono a vedere nella partecipazione a corsi di formazione professionale un fattore che ritarda il loro ingresso nel mercato del lavoro, facendogli affrontare di nuovo situazioni ed esperienze già vissute a scuola. Invece, chi ha portato a termine gli studi vede nella formazione uno strumento che consente di acquisire una specializzazione o, quanto meno, di iniziare a costruirsi una professionalità attraverso percorsi di studio che presentano una minore astrattezza rispetto a quelli scolastici e universitari. Anche perché molti hanno un'immagine del lavoro di tipo espressivo e non esclusivamente strumentale, vale a dire sono alla ricerca di un lavoro interessante, che consenta loro di realizzarsi, e non esclusivamente di un'occupazione che permetta loro di guadagnare. Emblematico è il caso di Piacenza, dove secondo gli intervistati vi è una forte richiesta di informazioni per quanto concerne l'autoimprenditorialità.

L'esperienza dei centri servizi per l'impiego, per certi aspetti, è diversa. Anche se la loro istituzione è relativamente recente ed è l'esito di un processo di riforma delle strutture che operano nel collocamento non ancora concluso, essi sono più attivi all'interno della rete che creano con soggetti esterni, come le scuole, i centri di formazione, le imprese, le associazioni di categoria, ecc. Chiaramente la rete è più ampia nei centri che operano in aree urbane.

Un altro elemento di differenza dagli informagiovani è l'attività svolta che va oltre l'informazione, prevedendo anche l'orientamento che avviene principalmente su base individuale attraverso colloqui. Inoltre, in alcune realtà (ad esempio, Piacenza) viene utilizzato anche uno strumento simile al bilancio delle competenze che, però, essendo stato pensato per gli adulti, è stato adattato per i più giovani in un'ottica soprattutto di valutazione delle potenzialità.

Il ragazzo che deve scegliere dopo la terza media viene da noi, fa un paio di colloqui di orientamento verso la scelta – il primo con la presenza di un genitore, il secondo

invece viene fatto direttamente con il ragazzo – e poi ci sono dei momenti di gruppo in cui si affronta l'argomento dei profili professionali con vari strumenti. Il secondo colloquio di gruppo è funzionale alla scelta: si prepara un'uscita di tirocinio, di stage della durata di una settimana, che può essere fatto in diverse situazioni aziendali. Dopo questa settimana di tirocinio orientativo si torna a lavorare in gruppo, focalizzando l'esperienza per arrivare all'ultimo colloquio individuale con la presenza di un genitore che fa praticamente da uditoro alla scelta del ragazzo. Questo lo facciamo perché in passato abbiamo avuto modo di rilevare che la scelta del ragazzo, frutto di un percorso ben preciso, veniva poi molte volte distrutta dal genitore che decideva per il figlio.

Le prime iniziative sono quelle di accoglienza: i giovani chiamano e l'operatrice fissa l'appuntamento per un colloquio. Si fanno attività di accompagnamento fisico (ad esempio, al primo colloquio di lavoro o all'iscrizione di un centro di formazione o a scuola); li aiutiamo a scrivere un curriculum. Facciamo anche un po' di orientamento professionale, nel senso che se c'è il ragazzino che a Porretta vuole andare a lavorare e fare il tipografo, gli dici che non ha possibilità e quindi cerchiamo di illustrargli il panorama o quali sono le possibilità del suo territorio. Devo dire che per questa attività è molto importante la costruzione della rete che si ha attorno: i servizi sociali, le scuole, qualche volta il Cna. In particolare l'utenza con la quale lavoriamo sono ragazzi dai 14 ai 17, in alcuni casi anche 18 anni. Cerchiamo di aiutarli a capire cosa vogliono fare e se ciò è compatibile con i mezzi che hanno; oppure nei casi in cui il ragazzo non sappia cosa fare né sul lavoro e nemmeno nei confronti della scuola, allora si cerca insieme di creare un percorso *ad hoc* per il ragazzo.

Come già detto, rispetto agli informagiovani, gli utenti dei centri servizi per l'impiego sono più giovani. In genere si tratta di minorenni che hanno interrotto gli studi. Questo fa sì che solitamente siano particolarmente disorientati. Inoltre, tendono ad avere un atteggiamento pragmatico. Il loro obiettivo principale è trovare un lavoro. La formazione viene spesso percepita come un obbligo da adempiere, tenuto conto delle recenti riforme come il nuovo obbligo formativo (Nof). Il pragmatismo spinge a scegliere un corso di formazione che offra soprattutto buone opportunità occupazionali. Queste ultime vanno intese con un orientamento al breve periodo, vale a dire soprattutto in termini di possibilità di inserimento lavorativo e non tanto di carriera e simili.

Il ragazzo sui 14-15 anni è interessato a capire quale prospettiva ha di fronte; è vero che la normativa è estremamente in movimento e che quindi crea del «disorientamento», ma è anche vero che dal 1999, con l'entrata in vigore dell'obbligo formativo con la legge 144 la modalità per arrivare all'assolvimento dell'obbligo si è articolata, suddivisa tra la scelta della formazione professionale, l'integrazione tra scuola e formazione, l'istruzione, o nell'ambito del lavoro attraverso contratti di apprendistato. La domanda che viene più frequente da questo gruppo di utenti riguarda quali sono i percorsi possibili, già nell'ottica di un possibile impegno lavorativo futuro e quindi l'attenzione alle offerte del territorio, alle possibilità future nel mondo del lavoro. Ci sono ovviamente le domande più variegate, ma la tematica che più interessa è questa. Si modifica nettamente invece se introduciamo più variabili, e soprattutto passando ai ragazzi che sono al termine della scuola media superiore: ci sono allora richieste di preparazione su come presentarsi al mondo del lavoro, con

quella che è di solito la risposta attraverso le tecniche di ricerca attiva; quali sono le tipologie contrattuali che mi possono essere offerte, e questo è un argomento cui i giovani sono molto attenti, così come l'analisi del mondo del lavoro: quali sono le figure più richieste, qual è la tipologia di aziende che assume di più.

Un ragazzino che sceglie di fare un corso di formazione come aspettative ha quelle di trovare un lavoro. Un ragazzo di 18 anni che va a fare un corso di formazione è diverso, perché vuole trovare un lavoro, ma l'idea è diversa perché vuole accrescere le proprie competenze.

Considerando l'età, ci sono delle differenze: i giovanissimi che vogliono un corso di formazione professionale sono pochi, mentre si rivolgono a noi per queste cose soprattutto uomini e donne dai 25 anni in poi, che hanno già compiuto un percorso di istruzione e che hanno magari lasciato gli studi e hanno poi svolto un impiego che non li soddisfaceva. Quindi parte da loro un desiderio di migliorarsi.

Anche secondo i responsabili degli informagiovani e dei centri per l'impiego, le differenze sulla base del genere nei temi oggetto della nostra ricerca tendono ad essere piuttosto sfumate. C'è chi ha preferito non rispondere, evitando di fornire informazioni che rischiavano di basarsi esclusivamente su impressioni e non su dati documentati.

Come ci si poteva aspettare, dalle interviste è emerso un quadro piuttosto eterogeneo, non privo di contraddizioni. Secondo la gran parte degli intervistati, il genere non è una variabile che differenzia l'immagine dell'istruzione o della formazione. L'età e il titolo di studio sono considerati fonti di differenziazione più significative. Come si è visto, ad esempio, sono i ragazzi più grandi e quelli con titoli di studio più elevati a riconoscere un valore maggiore alla formazione professionale, anche perché hanno aspettative ed esigenze diverse. Per alcuni intervistati, invece, le ragazze mostrano un maggior interesse per l'istruzione e la formazione in un'ottica di emancipazione. La stessa offerta formativa destinata alle donne è cresciuta negli ultimi anni, e anche questo può spiegare il loro maggior interesse per la formazione professionale.

Nemmeno l'immagine e l'importanza attribuita al lavoro tendono a presentare forti differenze sulla base del genere. Esistono, tuttavia, interessi diversi, nel senso che ci sono professioni che tendono ad essere viste come maschili e altre come femminili. Questo, secondo alcuni, viene evidenziato con forza dalle scelte dei corsi di formazione professionale che presentano una forte connotazione di genere, soprattutto nel caso dei corsi di formazione di base.

Sicuramente ci sono differenze di genere, partendo dai ragazzi più giovani, di 15 anni, che scelgono di aderire ai percorsi dell'obbligo formativo nella formazione professionale, a livello di scelta del percorso formativo in alternativa a quello scolastico: qui si distinguono nettamente gli interessi femminili da quelli maschili. La gamma entro cui scegliere è molto articolata, e nella scelta influisce molto il genere.

Sembra la riconferma di uno stereotipo che, nonostante gli sforzi che si fanno per stemperarlo, affiora costantemente. Lo stesso avviene, anche se forse con un segnale meno forte, tra i ragazzi di 18 anni che al termine della scuola superiore scelgono un percorso postdiploma di formazione piuttosto che un percorso universitario. Anche nella scelta universitaria vengono spesso fatte, nel corso dei colloqui individuali presso di noi, delle considerazioni da parte del ragazzo o della ragazza in relazione alle differenze di genere.

È sicuramente cambiata la differenza tra quello che è maschile e quello che è femminile rispetto a prima, ma qualche differenza si coglie ancora, anche se credo sia un fattore fisiologico.

Un canale che noi sviluppiamo è anche quello dell'orientamento all'autoimprenditorialità e in questo ambito sono maggiormente le donne che hanno più creatività nel pensare a come spendersi e hanno molto più coraggio nell'affrontare il rischio d'impresa. Emerge in modo evidente la maggiore tenacia delle donne nel raggiungere un obiettivo, forse perché lo legano meno al guadagno immediato ma ragionano più in termini di soddisfazione personale; in questo caso quindi il pubblico è prevalentemente femminile.

Inoltre, spesso le femmine tendono a valorizzare, di più rispetto ai maschi, la dimensione espressiva del lavoro e vi vedono – come si è detto – un importante fattore di emancipazione.

Le femmine ti fanno richieste per emanciparsi: lavorare la sera non è mai un problema: mi chiedono spesso di lavorare nei pub oppure lavori in cui ci sia il contatto con il pubblico. Questo per i ragazzi succede molto meno.

Sul tema dell'orario di lavoro, però, le valutazioni non sono univoche. Alcuni intervistati ritengono che, insieme alla mobilità, costituisca un aspetto problematico soprattutto per le ragazze, a conferma del fatto che, in prospettiva, immaginano di dover combinare lavoro e famiglia. Si può ipotizzare che l'orario di lavoro venga considerato in maniera diversa a seconda che si tratti di un lavoro iniziale, magari provvisorio, o, invece, si pensi al proprio futuro lavorativo. Nel breve periodo, può essere privilegiato il fatto di trovare un lavoro, mentre nel medio periodo entrano in gioco anche altri fattori.

Nel complesso, però, emerge un quadro in cui almeno dal punto di vista individuale le differenze sulla base del genere vengono percepite come non molto rilevanti. Invece, vi è una certa convergenza fra gli intervistati sul fatto che è al momento dell'ingresso nel mercato del lavoro che esse emergono con forza. Non solo esiste una segregazione occupazionale sulla base del genere, ma le femmine incontrano maggiori difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro rispetto ai maschi. Sono soprattutto le ragazze ad avere interrotto gli studi ad avere meno opportunità, in particolare nelle realtà a più forte vocazione industriale.

### 7.3. Istruzione, formazione e lavoro secondo chi ha abbandonato la scuola

Attraverso le interviste ai *drop-out* si è cercato di ricostruire il loro percorso scolastico-formativo ed eventualmente lavorativo, focalizzando l'interazione soprattutto sui processi decisionali e sugli interlocutori considerati cruciali. Altri temi affrontati sono l'immagine del lavoro e della formazione e le differenze di genere.

Come ormai è stato evidenziato da più studi, alla base dell'interruzione degli studi c'è soprattutto un insuccesso scolastico che, però, viene vissuto o almeno raccontato dagli intervistati come evento non traumatico. Non sembra che questo sia dovuto a una volontà degli intervistati di minimizzare le eventuali frustrazioni provocate da questa decisione. Infatti, fra i *drop-out* c'era una certa consapevolezza dell'insuccesso, anche perché o non piaceva studiare o non interessavano le materie insegnate a scuola. Altri fattori che spingono ad abbandonare la scuola sono la limitata importanza attribuita all'istruzione e il fatto che andare a scuola fosse fonte di disagio. Così, più intervistati hanno citato l'«ambiente», in particolare il rapporto con i docenti.

A questo proposito, da più interviste è emerso come l'immagine della scuola non sia quella di un luogo di apprendimento e di studio, ma ludico-ricreativa: un posto dove conoscere nuovi amici. Alcuni le riconoscono principalmente o quasi esclusivamente una valenza socializzatrice.

A scuola dovrebbe esserci più ricreazione, e le lezioni dovrebbero essere un po' meno serie. Alle medie ci sono stati dei professori che mi hanno aiutato e mi hanno dato molto, e altri invece niente.

Stavo per dire che andare a scuola serve per passare il tempo. Comunque serve a fare delle esperienze e a conoscere altre persone e a cercare di farsi una cultura, ma dipende dal modo che ognuno ha di vedere la scuola: io l'ho sempre vista come un ritrovo per amici.

D'altra parte, la dimensione relazionale è la più importante in termini valoriali per i giovani. Lo confermano i rapporti Iard sulla condizione giovanile (si veda, ad esempio, Buzzi, Cavalli e de Lillo 2002) in cui si parla di ascesa della socialità ristretta, ossia della rilevanza attribuita alle relazioni interpersonali, soprattutto amicali e familiari. Anche nella nostra ricerca, alla domanda «A cosa non potresti mai rinunciare?», gli intervistati hanno risposto segnalando la famiglia, gli amici, il cellulare che viene visto come uno strumento fondamentale ai fini della comunicazione e del mantenimento o dello sviluppo di relazioni.

Altro fattore critico che può allontanare dalla scuola è l'incapacità degli insegnanti di motivare e di suscitare gli interessi degli studenti. Inoltre, spesso gli insegnanti non sono ritenuti in grado di interagire e di relazionarsi con gli studenti superando il distacco che la differenziazione dei ruoli può compor-

tare. Si tratta di aspetti che entrano in gioco in maniera al momento di decidere di interrompere gli studi.

Secondo me, gli insegnanti dovrebbero essere più legati ai ragazzi. Molti insegnanti sono severi, non ti stanno a guardare molto, non gli interessi alla fine molto. Loro fanno il loro lavoro alla fine e basta. Invece no, loro devono insegnare qualcosa che a loro piace, però devono insegnarla a te, devono insegnarti qualcosa a te. Dovrebbe essere migliore il rapporto con gli studenti.

Se l'abbandono della scuola viene affrontato in maniera che sembrerebbe non traumatica dai ragazzi, diverso è l'atteggiamento delle famiglie. A fronte dell'insuccesso scolastico c'è chi ha ottenuto un certo sostegno e supporto da parte dei genitori e chi, invece, ha avuto scontri con loro.

Alla fine della prima superiore mi hanno bocciato e quindi ho deciso di lasciare stare, ma non è stato un problema né per me né per la mia famiglia, perché sapevo di non essere portato per lo studio e lo sapevano bene anche in casa.

Il fatto di essere stato bocciato non è stato un problema; l'ho vissuto tranquillamente. Mia mamma era da una vita che lo aspettava perché non ho mai fatto niente, ma prima mi era sempre andata bene: se stavo attento in classe prendevo magari dei bei voti, ma a casa non studiavo mai, non avevo proprio voglia.

Mio babbo ha vissuto la mia decisione di abbandonare gli studi molto male, i primi tempi, perché io a questa cosa, di abbandonare, ci pensavo già da un po' di tempo, già all'inizio della terza. Poi a gennaio ho deciso di smettere proprio. Sono tornato a casa un giorno da scuola e ho detto «babbo, io lascio perdere», e lui: «Fai te, ma ricordati che è peggio per te». Ma io gli ho detto: «Se finisco il liceo e la voglia di fare l'università non ce l'ho, con un liceo non ho in mano niente, un liceo non ti offre niente».

All'interruzione di studi che può avvenire o direttamente o in seguito al passaggio ad altre scuole, si accompagna la decisione di trovare un lavoro. Solitamente, la frequenza di un corso di formazione viene vista come un ripiego, o perché imposto dalla legge (Nof) o perché necessario per trovare un lavoro. Le interviste con i drop-out hanno confermato il pragmatismo evidenziato dagli operatori delle strutture che operano nell'orientamento e di cui si è parlato in precedenza, vale a dire l'aspirazione a trovare un posto di lavoro nel più breve tempo possibile. Quello che manca è una progettualità e una capacità di proiettarsi nel futuro, che sono due dimensioni fondamentali nei processi di scelta (Cavalli e Facchini 2001). C'è, però, la consapevolezza che il basso titolo di studio può penalizzare al momento dell'ingresso nel mercato in termini di qualifica, ma non limitare o addirittura precludere le opportunità.

A volte è in un secondo momento, in seguito alle prime esperienze lavorative, che alcuni intervistati hanno ammesso di avere riscoperto il valore

della formazione in un'ottica di costruzione di una professionalità e della possibilità di svolgere un lavoro più interessante. Invece, al momento dell'interruzione degli studi, l'aspetto che più attira sono le possibilità di guadagno, viste come fattore di emancipazione.

Al momento di scegliere cosa fare una volta interrotti gli studi, in generale i giovani si confrontano con altri soggetti per cercare di superare il comprensibile spaesamento. La raccolta di informazioni riguarda aspetti come i possibili percorsi alternativi alla scuola (ad esempio, la frequenza di corsi di formazione) o le opportunità di lavoro. Gli interlocutori privilegiati sono i familiari, i parenti e gli amici. Molto meno i canali istituzionali (centri per l'impiego e/o informagiovani), di cui molti ignorano l'esistenza. A volte sono proprio i genitori a consigliare di rivolgersi a queste strutture. Come ci si poteva aspettare, si tende a non confrontarsi con i propri insegnanti, a conferma dell'estraneità fra docenti e (ex-)discenti di cui si parlava in precedenza.

Anche nel lavoro, oltre alla retribuzione, l'aspetto che si considera importante è il trovarsi bene con i colleghi. Solo un numero minoritario di intervistati ha menzionato la possibilità di realizzarsi e di fare carriera.

L'aspetto del lavoro che considero più importante è il denaro. Va be', poi se ti piace, se corrisponde a quello che avevi immaginato di voler fare... Un altro aspetto è il trovarsi bene con i colleghi, con il capo.

Un quadro piuttosto eterogeneo emerge a proposito delle differenze di genere. Ci sono valutazioni contrastanti riguardo il tema se l'istruzione sia più importante per un ragazzo o una ragazza. Per alcuni intervistati non esistono differenze sulla base del genere. Per altri, invece, l'istruzione è più importante per le ragazze, in un'ottica di inserimento lavorativo, visto che le loro caratteristiche le precludono molte possibilità lavorative perché faticose dal punto di vista fisico, orientandole verso lavori che richiedono un livello di istruzione più alto. Inoltre, c'è chi ritiene che le ragazze siano più portate per lo studio perché più «tranquille».

Secondo me l'istruzione è più importante per una ragazza, perché un ragazzo un lavoro lo trova sempre: può fare tutto; se non trova niente può fare il muratore, lo spazzino. Invece una ragazza non può andare nei cantieri o a fare l'elettricista; deve trovare una cosa più... in ufficio. Poi le ragazze sono anche più portate a studiare perché sono più tranquille.

Secondo gli intervistati, nel lavoro non dovrebbero esserci differenze fra ragazzi e ragazze in aspetti come la retribuzione e le possibilità di carriera. Le pari opportunità dovrebbero essere sempre garantite. Diversa può essere, invece, la collocazione nel mercato del lavoro. Infatti, alcune professioni presentano una caratterizzazione sulla base del genere. Come ci si poteva



aspettare, vengono identificate come maschili le attività che richiedono forza fisica e come femminili quelle di cura della persona.

Io non ho mai visto una donna che faccia il muratore, per esempio: quello è un lavoro strettamente maschile. Ho visto però donne fare il camionista, fare il giardiniere, lavorare nei campi. Il muratore e simili non sono adatti a una donna, ma non perché è deficiente, ma a livello fisiologico, fisico, è un lavoro troppo duro. Poi ci può essere l'eccezione che conferma la regola.

Spesso sono le preferenze dei datori di lavoro a produrre delle differenze sulla base del genere.

In alcune professioni preferiscono avere delle femmine piuttosto che i maschi, in altre i maschi piuttosto che le femmine. Dipende dal lavoro. Ad esempio, le bariste è meglio che siano donne, e anche per le parrucchiere. Secondo me hanno tutti uguale capacità, dipende da chi assume che cosa preferisce.

#### *7.4. Alcune considerazioni finali*

Dalla ricerca condotta vengono confermate alcune tendenze emerse in altri studi e nei capitoli precedenti di questo volume, vale a dire come il processo di scelta di un percorso scolastico e formativo sia piuttosto complesso e caratterizzato dall'incertezza e dalla limitata capacità progettuale dei giovani. Oltre ai diretti interessati entrano in gioco, anche se in forme e con un ruolo diverso, più attori e cioè le famiglie, gli amici, gli insegnanti, soggetti istituzionali. Forti sono anche i condizionamenti che derivano da fattori come le origini sociali e le scelte scolastiche precedenti.

L'elevata incertezza evidenzia come sia cruciale un'attività come l'orientamento che è in crescente espansione negli ultimi anni. Almeno al momento, la creazione di un sistema di orientamento ben istituzionalizzato è ancora in corso e si inserisce all'interno del più ampio obiettivo di creare un sistema integrato fra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro, che costituisce una delle linee che ispira la riforma del sistema scolastico e formativo italiano (Isfol 2001a). Però, la moltiplicazione delle iniziative di orientamento e la crescente specializzazione funzionale dei diversi attori mostrano come siano in atto cambiamenti.

Nell'ambito dell'orientamento è possibile distinguere fra orientamento scolastico, principalmente di competenza della scuola, e quello professionale, di cui si fanno carico soggetti pubblici come i servizi per l'impiego. L'orientamento scolastico svolge una funzione prevalentemente informativa: questo per una molteplicità di ragioni che vanno dalle limitate risorse (umane, fi-

nanziarie, tempo), alla possibilità di integrarlo nella didattica attraverso modalità innovative di insegnamento.

L'importanza dell'informazione non va sottovalutata nel senso che, com'è noto, essa è uno degli elementi irrinunciabili per effettuare scelte consapevoli. Tuttavia, per rendere più efficace l'orientamento sarebbe importante anche una maggiore attenzione per aspetti come le attitudini, le motivazioni, le aspirazioni, ecc. Per certi versi sarebbe opportuna una maggiore individualizzazione che, però, per comprensibili ragioni, risulta di difficile attuazione nelle attività più consolidate nelle scuole, vale a dire l'orientamento in entrata e in uscita. L'individualizzazione, invece, sembra costituire uno dei punti di forza delle attività di orientamento svolte dai centri per l'impiego che sono centrati sulla costruzione di un percorso formativo e lavorativo rispondente alle caratteristiche, alle aspirazioni, ecc., di un soggetto.

Al momento è più problematico e forse prematuro tentare di valutare l'orientamento professionale, visto che l'attuazione della riforma del collocamento al cui interno si inserisce la creazione dei servizi per l'impiego è ancora in atto. Quello che si può dire è che gli attori pubblici come i servizi per l'impiego scontano lo svantaggio di essere ancora poco conosciuti dai giovani e dalle loro famiglie. Questo li espone al rischio di svolgere un ruolo marginale nell'orientamento.

L'esistenza di differenze sulla base del genere nelle scelte scolastiche sembra in gran parte dovuta all'esistenza e alla riproduzione di modelli culturali ben consolidati che presuppongono ruoli, attitudini, interessi, ecc., diversi per i maschi e per le femmine. Questo aiuta a comprendere come mai, nel corso delle interviste effettuate, esse non siano state percepite come una questione critica e prioritaria nella scuola di oggi, ma una sorta di dato acquisito. Viste le caratteristiche attuali delle attività di orientamento e i limiti evidenziati, sembra difficile pensare che possano contribuire ad attenuarle significativamente.

## Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea  
2004 *Profilo dei laureati 2003*, Bologna, Consorzio interuniversitario AlmaLaurea (www.almalaurea.it).  
2005 *Condizione occupazionale dei laureati. 7<sup>a</sup> indagine – 2004*, Bologna, Consorzio interuniversitario AlmaLaurea (www.almalaurea.it).
- Beck, U.  
1986 *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, trad.it. *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.  
2000 *I rischi della libertà*, Bologna, Il Mulino.
- Besozzi, E.  
2000 *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci.
- Brint, S.  
1998 *School and Societies* Thousand Oaks, Pine Forge Press, trad. it. *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Buzzi, C., Cavalli, A. e de Lillo, A. (a cura di)  
2002 *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cavalli, A. e Facchini, C. (a cura di)  
2001 *Scelte cruciali*, Bologna, Il Mulino.
- Commissione delle comunità europee  
1994 *Crescita, competitività, occupazione*, Milano, il Saggiatore.
- Cortellazzi, S. (a cura di)  
2000 *Percorsi per l'apprendistato*, Milano, Guerini.
- Crouch, C., Finegold, D. e Sako, M.  
2001 *Are Skills the Answer?*, Oxford, Oxford University Press.
- Gambetta, D.  
1990 *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, Bologna, Il Mulino.
- Gasparoni, G.  
1996 *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore in Italia*, Bologna, Il Mulino.  
2002 *Caratteristiche sociali, percorsi formativi e livelli di apprendimento nell'istruzione secondaria superiore*, in *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, a cura di Guido Gili, Maurizio Lupo e Ilaria Zilli, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 341-375.

- Isfol  
 2001a *Federalismo e politiche del lavoro. Rapporto Isfol 2001*, Milano, Franco Angeli.  
 2001b *Formazione e lavoro. Effetti del Fondo sociale europeo sull'occupabilità in Italia*, Milano, Franco Angeli.  
 2001c *Il nuovo apprendistato. Rapporto 2000*, Milano, Franco Angeli.  
 2003 *La sfida dell'alternanza. Rapporto apprendistato 2002*, Milano, Franco Angeli.
- Istat  
 2003a *I diplomati e lo studio*, Roma, Istat.  
 2003b *Diplomati e mercato del lavoro*, Roma, Istat.  
 2003c *Lo stato dell'università. I principali indicatori*, Roma, Istat.  
 2003d *I laureati e il mercato del lavoro*, Roma, Istat.
- Lucchini, M. e Schizzerotto, A.  
 2001 *Mutamenti nel tempo delle transizioni alla condizione adulta: un'analisi comparativa*, in «Polis», n. 3, pp. 431-451.
- Marostica, F.  
 2004 *Le indagini e le ricerche sull'orientamento, in Una scuola in... attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna*, di Autori vari, Bologna, Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna, pp. 227-235.
- Miur – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
 2005 *Indagine sugli esiti degli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2003-2004*, Roma, Miur.
- Piccone Stella, S. e Saraceno, C. (a cura di)  
 1996 *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino.
- Pisati, M.  
 2000 *La mobilità sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto, A. (a cura di)  
 2002 *Vite ineguali*, Bologna, Il Mulino.
- Spallacci, A.  
 2005 *Gli studenti: percorsi di istruzione, in Emilia-Romagna. Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, di Autori vari, Napoli, Tecnodid, pp. 63-77.
- Streeck, W.  
 1988 *L'impresa come luogo di formazione e di apprendimento, in Impresa e lavoro in trasformazione: Italia-Europa*, a cura di P. Ceri, Bologna, Il Mulino, pp. 71-109.
- Zurla, P. (a cura di)  
 2001 *Percorsi di scelta: giovani tra scuola, formazione e lavoro*, Milano, Franco Angeli.

## **Appendice. Le scuole che hanno partecipato all'indagine**

Gli istituti scolastici elencati nel seguente prospetto hanno contribuito all'indagine, agevolando la somministrazione del questionario a quattro classi di primo anno durante l'orario scolastico. I promotori dell'indagine ringraziano i capi d'istituto che hanno accettato di partecipare alla ricerca e, soprattutto, le ragazze e i ragazzi che hanno accettato, compilando il questionario, di mettere informazioni preziose a disposizione dei ricercatori.

### **Bologna**

Liceo Classico Marco Minghetti  
Liceo Scientifico Augusto Righi  
Liceo delle Scienze Sociali Laura Bassi  
Istituto Tecnico Commerciale Rosa Luxemburg  
Istituto Tecnico Industriale O. Belluzzi  
Istituto Professionale Industria e Artigianato A. Fioravanti

### **Ferrara**

Liceo Classico L. Ariosto  
Liceo Scientifico A. Roiti  
Liceo Socio-psico-pedagogico G. Carducci  
Istituto Tecnico Commerciale V. Monti  
Istituto Tecnico Industriale N. Copernico-A. Carpeggiani  
Istituto Professionale Industria e Artigianato Fratelli Taddia (Cento)

### **Forli-Cesena**

Liceo Classico G.B. Morgagni  
Liceo Scientifico Fulcieri Paulucci Di Calboli  
Istituto Tecnico Commerciale C. Matteucci  
Istituto Tecnico Industriale G. Marconi  
Istituto Professionale Industria e Artigianato U. Comandino (Cesena)

### **Modena**

Liceo Classico L.A. Muratori  
Liceo Scientifico A. Tassoni  
Liceo Socio-psico-pedagogico C. Sigonio  
Istituto Tecnico Commerciale J. Barozzi  
Istituto Tecnico Industriale F. Corni  
Istituto Professionale Industria e Artigianato F. Corni

#### Parma

Liceo Classico G.D. Romagnosi  
Liceo Scientifico G. Marconi  
Liceo Magistrale A. Sanvitale  
Istituto Tecnico Commerciale M. Melloni  
Istituto Tecnico Industriale L. Da Vinci  
Istituto Professionale Industria e Artigianato P. Levi

#### Piacenza

Liceo Classico M. Gioia  
Liceo Scientifico L. Respighi  
Istituto Magistrale G. Molino Colombini  
Istituto Tecnico Commerciale E. Mattei (Fiorenzuola d'Arda)  
Istituto Tecnico Industriale G. Marconi  
Istituto Professionale Industria e Artigianato L. Da Vinci

#### Ravenna

Liceo Classico Dante Alighieri  
Liceo Scientifico A. Oriani  
Istituto Magistrale Margherita di Savoia (Liceo Classico Alighieri)  
Istituto Tecnico Commerciale G. Ginanni  
Istituto Tecnico Industriale N. Baldini  
Istituto Professionale Industria e Artigianato A. Olivetti-C. Callegari

#### Reggio Emilia

Liceo Classico L. Ariosto-L.Spallanzani  
Liceo Scientifico A. Moro  
Istituto ex-Magistrale Matilde di Canossa  
Istituto Tecnico Commerciale G. Scaruffi-C. Levi  
Istituto Tecnico Statale per Geometri B. Pascal  
Istituto Professionale Industria e Artigianato L. Galvani

#### Rimini

Liceo Classico G. Cesare-M. Valgimigli  
Liceo Scientifico A. Einstein  
Liceo di Scienze della Formazione (Liceo Classico Cesare-Valgimigli)  
Istituto Tecnico Commerciale R. Valturio  
Istituto Tecnico Industriale L. Da Vinci  
Istituto Professionale Industria e Artigianato L.B. Alberti

## Appendice. Il questionario

### Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro

La Fondazione di ricerca Istituto Carlo Cattaneo, l'Enaip Emilia-Romagna e BPA Ricerche stanno conducendo – nell'ambito del progetto «Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro», finanziato dall'Assessorato alla Scuola, Formazione Professionale, Università, Lavoro, Pari Opportunità della Regione Emilia-Romagna e dal Fondo Sociale Europeo – un'indagine su un ampio campione di studenti nella nostra regione. La ricerca serve per conoscere come ragazzi e ragazze vedono la scuola e il loro futuro anche lavorativo, e per conoscere quali fattori sono più importanti nelle vostre scelte in merito all'istruzione e al lavoro. Vi chiediamo di compilare *per intero* questo questionario, che è *completamente anonimo* (infatti non si chiede di indicare alcun nome); le risposte verranno usate solo per scopi di ricerca scientifica. **Indica le tue risposte ad ogni domanda facendo un cerchietto intorno al numero corrispondente** – **1** – oppure tracciando una crocetta nelle caselle: [X]

--	--	--	--

--	--	--

non scrivere in questi spazi

#### A. ALCUNE INFORMAZIONI DI BASE

- A1. Sesso [1] Maschio [2] Femmina
- A2. Anno di nascita 19\_\_
- A3. Tipo di scuola frequentata  
 [1] Istituto professionale [2] Ist. tecnico industriale  
 [3] Istituto tecnico commerciale  
 [4] Liceo socio-psico-pedagogico / Istituto magistrale  
 [5] Liceo scientifico [6] Liceo classico
- A4. Classe \_\_\_\_\_
- A5. Nazionalità  
 [1] Italiana [2] Altra: \_\_\_\_\_

#### B. LA SCELTA DELLA SCUOLA

- B1. Su una scala da 1 a 10, come valuti la preparazione che ti ha dato la scuola media inferiore nelle seguenti aree? Considera che 1 significa "preparazione del tutto insufficiente" e 10 "una preparazione ottima". (una risposta per ogni riga)
- Matematica, ragionare con i numeri \_\_\_\_\_
- Sapere esprimersi correttamente in italiano \_\_\_\_\_
- Usare computer, internet, ecc. \_\_\_\_\_
- Sapere usare una lingua straniera \_\_\_\_\_
- Scienze (chimica, sc. della terra, biologia...) \_\_\_\_\_
- Storia dell'Italia e dell'Europa \_\_\_\_\_
- Letteratura: storia, analisi, ecc. \_\_\_\_\_

- B2. Secondo te, quali sono, tra i seguenti aspetti, quelli più necessari per avere successo a scuola? (indica al massimo tre aspetti)
- [ ] Stare attenti in classe [ ] Fortuna  
 [ ] Sapersi organizzare [ ] Essere bravi a parlare  
 [ ] Buoni rapporti con gli insegnanti  
 [ ] Buoni rapporti con i compagni  
 [ ] Capacità di ragionamento e di riflessione  
 [ ] Nascere con buone capacità  
 [ ] Saper affrontare con coraggio le situazioni  
 [ ] Essere bravi a scrivere [ ] Studiare molto  
 [ ] Una famiglia che aiuta [ ] Buona memoria  
 [ ] Altro (specificare: \_\_\_\_\_)

#### B3. Quali fattori ti hanno spinto a scegliere il tipo di scuola media superiore che stai frequentando? (indica al massimo tre aspetti)

- [ ] Prospettive di lavoro  
 [ ] Relativa facilità degli studi  
 [ ] Interesse per le materie insegnate  
 [ ] Frequentare la stessa scuola dei miei amici  
 [ ] Buona preparazione professionale offerta  
 [ ] Possibilità di continuare gli studi all'università  
 [ ] Volontà dei miei genitori  
 [ ] Vicinanza a casa / comodità di raggiungimento  
 [ ] Prestigio della scuola  
 [ ] Altro (specificare: \_\_\_\_\_)

#### B4. Quanta influenza hanno avuto le figure elencate di seguito nella scelta del tipo di scuola superiore che stai frequentando? (una risposta per ogni riga)

	Nessuna	Poca	Molta	Moltissima
Padre	[1]	[2]	[3]	[4]
Madre	[1]	[2]	[3]	[4]
Fratelli	[1]	[2]	[3]	[4]
Sorelle	[1]	[2]	[3]	[4]
Tuoi amici maschi	[1]	[2]	[3]	[4]
Tue amiche femmine	[1]	[2]	[3]	[4]
Altri familiari/amici di famiglia	[1]	[2]	[3]	[4]
Insegnanti di scuola media	[1]	[2]	[3]	[4]
Servizi, incontri di orientamento	[1]	[2]	[3]	[4]
Altro (specificare: _____)	[1]	[2]	[3]	[4]

#### B5. Prima di iscriverti alla scuola che stai frequentando, hai preso in considerazione altre alternative? (una sola risposta)

- [1] No, non ho considerato alcun'altra alternativa  
 [2] Sì, una scuola diversa da questa, ma dello stesso tipo  
 [3] Sì, una scuola di tipo diverso da quello che sto frequentando

#### B6. Con quale giudizio hai conseguito la licenza di scuola media inferiore?

- [1] Sufficiente [3] Distinto  
 [2] Buono [4] Ottimo

**B7. Quale delle seguenti frasi meglio descrive la tua esperienza di scuola media inferiore e superiore?**

- [1] Ho dovuto ripetere almeno un anno di scuola  
[2] Sono sempre stato promosso a pieni voti

**C. LA TUA ESPERIENZA A SCUOLA**

**C1. Qual è la materia...** (indica una materia, a scelta, per ciascuna delle quattro categorie seguenti)

... in cui vai meglio?	... in cui vai peggio?
... che ti piace di più?	... che ti piace di meno?

**C2. Indipendentemente dalle materie insegnate nella tua scuola, quanto sei interessato/a alle seguenti aree disciplinari?** (una risposta per ogni riga)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Matematica, statistica...	[1]	[2]	[3]	[4]
Lettere	[1]	[2]	[3]	[4]
Informatica	[1]	[2]	[3]	[4]
Economia, ragioneria...	[1]	[2]	[3]	[4]
Storia	[1]	[2]	[3]	[4]
Chimica, biologia, sc. della terra	[1]	[2]	[3]	[4]
Diritto	[1]	[2]	[3]	[4]
Filosofia	[1]	[2]	[3]	[4]
Lingue straniere	[1]	[2]	[3]	[4]

**C3. Questa è l'unica scuola media superiore che hai frequentato, oppure ti sei trasferito/a da un'altra scuola media superiore?**

- [1] Unica → dom. C5 [2] Trasferito/a → dom. C4

**C4. Hai cambiato tipo di scuola (ad esempio da liceo classico a liceo scientifico, e così via) oppure sei rimasto nello stesso tipo di scuola?**

- [1] Cambiato tipo [2] Non cambiato tipo

**C5. In questo anno scolastico, fino alla pausa di primavera, quanti giorni (all'incirca) sei stato assente?**

\_\_\_\_\_

**C6. Quanto tempo ti serve per raggiungere la scuola al mattino? Indica il tempo che passa da quando esci di casa a quando arrivi a scuola.**

numero di minuti: \_\_\_\_\_

**C7. Ti capita di arrivare a scuola in ritardo?**

- [1] Mai [2] Qualche volta [3] Spesso

**C8. Di solito, in una settimana tipica, quante ore dedichi allo studio e ai compiti a casa?**

- [1] Meno di 5 ore [2] Da 5 a 10 ore  
[3] Da 10 a 15 ore [4] Da 15 a 20 ore  
[5] Più di 20 ore

**C9. Sei soddisfatto della scuola superiore che hai scelto per quanto riguarda i seguenti aspetti?**

(una risposta per ogni riga)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Capacità degli insegnanti	[1]	[2]	[3]	[4]
Rapporti con gli insegnanti	[1]	[2]	[3]	[4]
Rapporti con i compagni di classe	[1]	[2]	[3]	[4]
Prospettive di lavoro post-diploma	[1]	[2]	[3]	[4]
Interesse delle materie insegnate	[1]	[2]	[3]	[4]
Qualità delle strutture	[1]	[2]	[3]	[4]

**C10. Qual è stata la media dei tuoi voti sull'ultima pagella?**

\_\_\_\_\_

**C11. In questo periodo si parla molto di aumentare i contatti fra scuola e mondo del lavoro, ad esempio con più visite in impresa, stage/tirocini o alternanza di periodi di studio e di lavoro. Secondo te è utile?**

- [1] Sì [2] No [3] Non so

**D. LA TUA FAMIGLIA**

**D1. Hai fratelli o sorelle?**

- [1] No, non ne ho [2] Sì, tutti più grandi di me  
[3] Sì, tutti più piccoli [4] Sì, più grandi e più piccoli

**D2. Le seguenti persone abitano con te oppure no?**

(una risposta per ogni riga)

	Sì	No
Padre	[1]	[2]
Madre	[1]	[2]
Almeno un fratello/sorella più anziano/a	[1]	[2]
Almeno un fratello/sorella meno anziano/a	[1]	[2]
Almeno un altro familiare adulto	[1]	[2]

**D3. Qual è il titolo di studio di tuo padre? E di tua madre?** (due risposte: una per ogni colonna)

	Padre	Madre
Nessun titolo o licenza elementare	[1]	[1]
Licenza media / di avviamento	[2]	[2]
Diploma di qualifica professionale	[3]	[3]
Maturità classica o scientifica	[4]	[4]
Altro diploma di maturità	[5]	[5]
Laurea	[6]	[6]

**D4. Quanta libertà ti concedono i tuoi genitori relativamente ai seguenti aspetti?** (una risposta per ogni riga)

	Nessuna	Poca	Abbastanza	Molta
L'uso del tuo denaro	[1]	[2]	[3]	[4]
Il fare le vacanze da solo/a	[1]	[2]	[3]	[4]
La scelta delle amicizie	[1]	[2]	[3]	[4]
L'uso del tuo tempo libero	[1]	[2]	[3]	[4]
L'orario di rientro serale	[1]	[2]	[3]	[4]
La scelta del tipo di studi	[1]	[2]	[3]	[4]
L'invitare persone a casa	[1]	[2]	[3]	[4]
La scelta dell'abbigliamento	[1]	[2]	[3]	[4]
I programmi per il tuo futuro	[1]	[2]	[3]	[4]
Nel complesso	[1]	[2]	[3]	[4]



**D5. Quale atteggiamento assumono di solito i tuoi genitori quando c'è da prendere una decisione importante che ti riguarda?**  
(due risposte: una per ogni colonna)

	Padre	Madre
Mi lasciano libero/a di decidere e intervengono con consigli	[1]	[1]
Ne discutiamo e cerchiamo la soluzione insieme	[2]	[2]
Mi lasciano libero/a di decidere ma mi pongono condizioni	[3]	[3]
Decidono loro per me	[4]	[4]

**D6. Quale lavoro fa (o faceva) tuo padre? E tua madre?**  
(due risposte: una per ogni colonna)

	Padre	Madre
Inabile al lavoro (mai lavorato)	[01]	[01]
Casalingo/a	[02]	[02]
<i>Alle dipendenze:</i>		
Operaio/a non qualificato, bracciante, lavorante a domicilio, coltivatore	[03]	[03]
Operaio/a qualificato/a, caposquadra	[04]	[04]
Impiegato/a	[05]	[05]
Docente scuola media, universitario	[06]	[06]
Maestro/a elementari, materne	[07]	[07]
Dirigente / professionista dipendente	[08]	[08]

*In proprio:*

Artigiano con o senza dipendenti (o coadiuvante in az. familiare)	[10]	[10]
Commerciante con o senza dipendenti (o coadiuvante in az. familiare)	[11]	[11]
Libero professionista (iscritto albo)	[12]	[12]
Imprenditore	[13]	[13]
Coltivatore diretto	[14]	[14]
Altro lavoratore in proprio	[15]	[15]

**D7. A casa c'è un personal computer che tu utilizzi?** [1] Sì → dom. D8 [2] No → dom. D9

**D8. Per quali delle seguenti attività utilizzi il computer?**  
(indica al massimo tre aspetti)

- Videoscrittura  
 Consultazione dizionari, ecc. su cd-rom  
 Giochi di strategia / di ruolo  Giochi di riflessi  
 Internet, ecc.  Posta elettronica  
 Software per applicazioni particolari  
 Programmazione in linguaggi specialistici

**D9. Secondo te chi è più bravo nell'uso dei computer e di altri strumenti informatici: ragazze o ragazzi?**

- [1] Ragazze [2] Ragazzi [3] Non fa differenza

**E. IL TUO FUTURO**

**E1. Quando pensi di finire definitivamente i tuoi studi?**  
(una sola risposta)

- [1] Probabilmente alla fine di quest'anno  
 [2] Probabilmente fra 2-3 anni  
 [3] Probabilmente con il conseguimento del diploma  
 [4] Probabilmente con il conseguimento di una laurea

**E2. Indipendentemente dalle tue intenzioni di proseguire gli studi a scuola e all'università, ti interesserebbe frequentare un corso di formazione professionale?**  
(una sola risposta)

- [1] Sì [2] No [3] Non so se mi interessa  
 [4] Non so cosa sia un corso di formaz. professionale

**E3. Se non dovessi ottenere il diploma di scuola media superiore, quanto lo riterresti una cosa grave? E quanto grave sarebbe secondo tuo padre? E per tua madre?** (tre risposte: una per ogni colonna)

	Te	Padre	Madre
Per niente o poco grave	[1]	[1]	[1]
Abbastanza grave	[2]	[2]	[2]
Molto grave	[3]	[3]	[3]
Gravissimo	[4]	[4]	[4]

**E4. In generale, secondo te, se un/a giovane vuole lasciare gli studi a 15 anni, dovrebbe essere libero/a di farlo...** (una sola risposta)

- [1] ... senza condizioni  
 [2] ... solo se i genitori sono d'accordo  
 [3] ... solo se ha trovato un lavoro  
 [4] ... solo se dimostra di non essere bravo/a negli studi  
 [5] ... mai: a 15 anni non si dovrebbe essere liberi/e di lasciare gli studi

**E5. Secondo te, per trovare un buon lavoro in futuro, quanto saranno importanti le seguenti caratteristiche?** (una risposta per ogni riga)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Essere flessibili	[1]	[2]	[3]	[4]
Buoni voti a scuola	[1]	[2]	[3]	[4]
Competenze per il lavoro specifico	[1]	[2]	[3]	[4]
Competenze relazionali (saper comunicare, lavorare con altri)	[1]	[2]	[3]	[4]
Avere una laurea	[1]	[2]	[3]	[4]
Il caso, la fortuna	[1]	[2]	[3]	[4]
Conoscere le persone giuste	[1]	[2]	[3]	[4]

**E6. Secondo te, per trovare un buon lavoro quanto sono utili i seguenti canali?** (una risposta per ogni riga)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Centri di impiego (ex-collocamento)	[1]	[2]	[3]	[4]
Agenzie private di collocamento	[1]	[2]	[3]	[4]
Partecipare a concorsi pubblici	[1]	[2]	[3]	[4]
Rispondere ad annunci giornale	[1]	[2]	[3]	[4]
Scrivere alle imprese	[1]	[2]	[3]	[4]
Visitare imprese di persona	[1]	[2]	[3]	[4]
Avere fatto un tirocinio in impresa	[1]	[2]	[3]	[4]
Aiuto di amici e parenti	[1]	[2]	[3]	[4]
Aiuto della scuola frequentata	[1]	[2]	[3]	[4]
Aiuto di partiti, sindacati, parrocchie	[1]	[2]	[3]	[4]

**E7. Hai già un'idea di che lavoro farai quando avrai terminato gli studi?**

- [1] Sì, ho un'idea molto precisa  
 [2] Sì, ho un'idea abbastanza precisa  
 [3] Non ho un'idea precisa  
 [4] Non ho ancora nessuna idea

**E8. Quanto sono importanti, per te, i seguenti aspetti in un lavoro? (una risposta per ogni riga)**

	Nessuna	Poca	Abbastanza	Molta
Stipendio, reddito iniziale	[1]	[2]	[3]	[4]
Condizioni di lavoro (ambiente, lontananza da casa...)	[1]	[2]	[3]	[4]
Buoni rapporti con i colleghi	[1]	[2]	[3]	[4]
Buoni rapporti con i superiori	[1]	[2]	[3]	[4]
Possibilità di aumentare i guadagni nel tempo	[1]	[2]	[3]	[4]
Possibilità di far carriera	[1]	[2]	[3]	[4]
Imparare cose nuove	[1]	[2]	[3]	[4]
Orario di lavoro	[1]	[2]	[3]	[4]
Prestigio, stima degli altri	[1]	[2]	[3]	[4]
Autorealizzazione	[1]	[2]	[3]	[4]
Sicurezza del posto di lavoro	[1]	[2]	[3]	[4]
Viaggiare molto	[1]	[2]	[3]	[4]

**E9. Quale, fra le seguenti frasi, si avvicina di più al tuo modo di vedere le cose? (una sola risposta)**

- [1] C'è parità tra uomini e donne nel mercato del lavoro  
 [2] Non c'è parità, perché le donne sono soggette a discriminazioni  
 [3] Non c'è parità, perché le donne devono anche occuparsi delle loro responsabilità in famiglia  
 [4] Non c'è parità, perché le donne sono meno interessate alla carriera e vi si impegnano meno

Qui di seguito trovi una serie di occupazioni. Prima di procedere, leggi tutte, per farti un'idea.

**E10.** Nella colonna E10, attribuisce ad ogni professione un voto da 0 a 10 in base a quanto tu ritieni desiderabile ciascuna di queste professioni (0=per niente desiderabile; 10=molto desiderabile). Non importa quanto tu ritieni di essere capace o meno di svolgere la professione; vogliamo solo sapere quanto ti piacerebbe svolgerla.

**E11.** Nella colonna E11, ti chiediamo di indicare non più di sei professioni; quelle che – secondo te – tu hai maggiori probabilità di svolgere quando avrai 30 anni.

**E12.** Nella colonna E12, indica non più di sei professioni; quelle che – secondo te – sono più adatte alle donne.

**E13.** Nella colonna E13, indica non più di sei professioni; quelle che – secondo te – sono più adatte agli uomini.

**E14.** Infine, nella colonna E14, indica non più di sei professioni; quelle che, secondo te, si prestano di più ad essere svolte indifferente da uomini o da donne.

	E10 Desiderabilità (punteggio da 0 a 10)	E11 Professioni probabili (max. 6 scelte)	E12 Più adatte per donne (max. 6 scelte)	E13 Più adatte per uomini (max. 6 scelte)	E14 Adatte per uomini o donne (max. 6 scelte)
a. Regista televisivo	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
b. Medico di pronto soccorso	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
c. Elettricista	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
d. Agente di cambio in borsa	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
e. Allenatore/trice di squadra sportiva	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
f. Giornalista per un quotidiano nazionale	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
g. Ricercatore/trice universitario/a	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
h. Esperto/a di grafica computerizzata	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
i. Ufficiale di carriera nelle forze armate	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
j. Interprete di lingue straniere all'Onu	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
k. Direttore/trice di un villaggio turistico	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
l. Magistrato/a	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
m. Portiere di abitazione	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
n. Pilota di aereo di linea	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
o. Manager di un'impresa multinazionale	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
p. Capo ufficio studi di una grande banca	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
q. Funzionario di un assessorato comunale	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
r. Manager di un'azienda discografica	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
s. Stilista di moda	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
t. Progettista di siti Internet	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
u. Capo della polizia di una grande città	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
v. Docente di scuola media inferiore	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
w. Titolare di un'agenzia di assicurazioni	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
x. Attore/attrice teatrale o di cinema	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
y. Operaio/a specializzato/a di metalmeccanica	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
z. Ingegnere nelle telecomunicazioni	---	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]



## Istituto Carlo Cattaneo

L'Istituto di studi e ricerche Carlo Cattaneo è sorto nel gennaio 1965, raccogliendo l'eredità dell'Associazione di cultura e politica «Carlo Cattaneo», costituita nel 1956 per iniziativa dello stesso gruppo di intellettuali che nel 1951 avevano fondato la rivista «il Mulino» e poi, nel 1954, l'omonima Società editrice. Il 15 maggio 1986, con decreto del Presidente della Repubblica, l'Istituto è stato riconosciuto come Fondazione ed eretto in ente morale.

L'Istituto Cattaneo è sorto e si è sviluppato insomma nel contesto di quella singolare esperienza che è rappresentata dal gruppo del Mulino, dove sempre si sono intrecciate attività di studio e di ricerca, attività editoriali e di dibattito politico. Non a caso l'articolo 2 dello Statuto, nell'indicare la natura e le finalità della Fondazione, chiarisce che scopo di quest'ultima è promuovere «ricerche, studi e ogni altra attività culturale e formativa diretta all'approfondimento e alla divulgazione della conoscenza della società italiana contemporanea», e in particolare del suo sistema politico, delle istituzioni pubbliche e delle forme della partecipazione politica, con una speciale attenzione per le autonomie locali e le esperienze di autogoverno. Soprattutto a fronte di una cultura politica spesso diffusamente contrassegnata da astratte dispute ideologiche, l'Istituto si è impegnato ad offrire al dibattito pubblico analisi empiriche rigorose dei fenomeni politici e sociali.

L'Istituto Cattaneo è dunque, storicamente, una delle prime (e ancora oggi una delle poche) *think tank* italiane. La sua cifra distintiva risiede nel tentativo di coniugare il rigore metodologico e una prospettiva di lungo termine, propri della migliore ricerca svolta in campo accademico, con l'esigenza di fornire interpretazioni del cambiamento politico e sociale utili ad arricchire il dibattito pubblico.

La politica di finanziamento dell'Istituto è costantemente orientata a salvaguardarne l'autonomia scientifica e culturale e ad evitare quindi che si instaurino, anche in via di fatto, rapporti di dipendenza finanziaria nei confronti di specifici committenti o sponsor, pubblici o privati che siano. Una parte delle attività di ricerca viene svolta su commissione di enti pubblici o privati oppure grazie a contributi concessi da fondazioni, enti pubblici o privati ad iniziative di carattere scientifico promosse autonomamente dall'Istituto. Gli utili derivanti dalle attività commissionate o sostenute da soggetti esterni vengono integralmente utilizzati per finanziare quelle attività di carattere scientifico, prive di committenti, che la direzione dell'Istituto giudica meritevoli di essere svolte nel quadro delle finalità indicate dallo statuto.

Visitate il sito dell'Istituto:  
[www.cattaneo.org](http://www.cattaneo.org)

## Misure / Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo

1. *Il voto amministrativo democristiano. Il turno parziale del 1978*, di Scipione Novelli, 1981.
2. *Da partito movimento a partito istituzione? Mutamenti nelle opinioni dei militanti radicali dal 1977 al 1979*, di Piero Ignazi e Gianfranco Pasquino, 1982.
3. *Pena di morte e opinione pubblica. Un'indagine sugli atteggiamenti della popolazione italiana*, di Piergiorgio Corbetta e Arturo M.L. Parisi, 1983.
4. *Le elezioni del 1983: il voto di preferenza*, di Renato D'Amico, 1984.
5. *Instabilità, conflittualità e alleanze tra i partiti a livello locale*, di Arturo M.L. Parisi, 1983.
6. *Struttura e tipologia delle elezioni in Italia: 1946-1983*, di Piergiorgio Corbetta e Arturo M.L. Parisi, 1983.
7. *Varianti del riformismo*, di Gianfranco Pasquino, 1984.
8. *Il voto repubblicano: alle origini del 26 giugno*, di Piergiorgio Corbetta e Arturo M.L. Parisi, 1984.
9. *Cifre crudeli. Bilancio dei terrorismi italiani*, di Donatella della Porta e Maurizio Rossi, 1984.
- 10-11. *Organizzazione e politica nel Pri: 1946-1984*, di Arturo M.L. Parisi e Angelo Varni (contributi di Paola Garvin, Luca Lanzalaco, Massimo Morisi, Angelo Varni), 1985.
- 12-13. *Democrazia e segreto. Riflessioni a partire dal caso americano*, a cura di Raimondo Catanzaro (contributi di Lori Fisler Damrosch, Libero Gualtieri, Gianfranco Pasquino, Giovanni Tamburino, Lanfranco Turci, Angelo Ventura, Luciano Violante), 1986.
- 14-15. *La dirigenza repubblicana*, a cura di Arturo M.L. Parisi (contributi di Piero Ignazi e Marila Guadagnini), 1987.
- 16-17. *Studi sulle elezioni del 1983. Le sfide provenienti dai margini del sistema*, di Daniela Bonato, Giovanni Cocchi, Guido Tantini, 1987.
- 18-19. *Democrazia e segreto in Italia*, a cura di Raimondo Catanzaro (contributi di Paolo Barile, Lori Fisler Damrosch, Sergio Flamigni, Libero Gualtieri, Ferdinando Imposimato, Francesco Mazzola, Torquato Secci, Giovanni Tamburino, Angelo Ventura, Piero Luigi Vigna), 1987.
- 20-21-22. *Stranieri in Italia. Caratteri e tendenze dell'immigrazione dai paesi extra-comunitari*, a cura di Giovanni Cocchi, 1990.
23. *Nuovi scenari della comunicazione politica: l'esperienza statunitense e il caso italiano*, a cura di Giovanni Cocchi (contributi di Pier Paolo Giglioli, Paolo Mancini, Gianpietro Mazzoleni, Angelo Panebianco), 1990.
24. *ITANES 1990-1996. Italian National Election Studies*, a cura di Giancarlo Gasperoni, 1997.
25. *I Servizi demografici dei comuni italiani di fronte ai cambiamenti normativi, tecnologici e sociali*, di Rinaldo Vignati, 2001.
26. *Arte in città. Arte, gallerie e pubblici a Bologna*, di M. Antonietta Trasforini, 2003.
27. *Criminalità e insicurezza. Un confronto fra Italia e Lombardia*, di Laura Sartori, 2004.
28. *Le nuove generazioni tra orientamento, studio e lavoro. Ragazze, ragazzi e istruzione secondaria superiore in Emilia-Romagna*, di Giancarlo Gasperoni e Marco Trentini, 2005.