

**Con-pari e Generio:
confronto di pari in ottica di genere nell'obbligo formativo**

Ideazione di percorsi, dati di sperimentazione, tracce di sviluppo

La ristampa di questo testo è finanziata dal prog. **“CON-PARI E GENERIO 2005 – COFIMP”** – Rif. P.A. 0969/2004 – Ob 3E1 - approvato dalla Regione Emilia Romagna con D. di Giunta n. 406 del 16/02/2005 – Cofinanziato da FSE e RER.

I contenuti e gli esiti qui riportati sono stati finanziati attraverso il prog. **“CON-PARI E GENERIO: CONFRONTO DI PARI IN OTTICA DI GENERE NELL’OBBLIGO FORMATIVO”** – Rif. P.A. 184/2003 – Ob 3E1 – approvato dalla Regione Emilia Romagna con D. di Giunta n. 1168/2003 del 23/06/03 – Cofinanziato da FSE e RER.

Nell’ambito dello stesso progetto sono stati elaborati i seguenti materiali, in parte pubblicati sul sito **www.scuolaer.it** e tutti disponibili presso la sede di Cofimp:

- INQUADRAMENTO DEL CONTESTO. Analisi del mercato del lavoro in ottica di genere. Analisi delle scelte e delle motivazioni delle studentesse e degli studenti dopo il primo anno di scuola superiore.

DONNE LAVORO FAMIGLIA ALL'INIZIO DELL'ETA' MODERNA NEL MONDO OCCIDENTALE CATTOLICO (1492-1763). Modulo di apprendimento di storia per una classe IV di Scuola Superiore. (Percorso prototipo di Orientamento formativo in ottica di genere).

- PERCORSO DI ORIENTAMENTO PER GIOVANI DELL'OBBLIGO FORMATIVO PROSSIMI ALLA SCELTA. (Percorso prototipo di Orientamento formativo in ottica di genere).

- PROPOSTA DI UN PERCORSO FORMATIVO PER TUTOR NELL'OTTICA DI GENERE

- REPORT DI SINTESI

Comitato di progetto

Anna Cortelli

Alessandra Farinella

Elena Minelli

- Cofimp -

Testi a cura di

Anna Cortelli - Cofimp

Si ringraziano sentitamente le Scuole che hanno aderito al progetto ed in particolare gli insegnanti che hanno collaborato nelle diverse fasi, per la disponibilità e il loro prezioso contributo.

Prefazione

Costante e fondamentale è stato l'impegno della Comunità Europea, fin dalla sua costituzione, per promuovere parità di diritti tra donne e uomini, nel lavoro, nella formazione, nella società. E negli ultimi anni tale impegno ha assunto una valenza nuova, segnando il passaggio da interventi per la parità a una politica di *pari opportunità*.

In questo contesto dal 2003 la Regione Emilia Romagna ha finanziato azioni di Orientamento di genere nell'obbligo formativo, che sono state monitorate attraverso il Servizio Politiche per l'Istruzione e per l'integrazione dei Sistemi Formativi e il Servizio Politiche Pari Opportunità con l'obiettivo di integrarle al meglio nella politica di mainstreaming e nelle politiche dell'education.

I progetti finanziati sono stati cinque, tra i quali il nostro “ **CON-PARI E GENERIO: confronto di pari in ottica di genere nell'obbligo formativo**”

Nel corso delle diverse riunioni di monitoraggio dei cinque progetti da parte dei servizi della Regione E.R. si è convenuto di organizzare un unico importante evento: **IMMAGINARSI DIVERSAMENTE tra presente e futuro. Un racconto teatrale e riflessioni sull' Orientamento di Genere attraverso i percorsi realizzati nelle Scuole medie superiori in Emilia – Romagna**, in sostituzione dei consueti seminari finali al termine di ogni progetto, per dare maggior risalto all'impatto e ai mutamenti prodotti sulle ragazze e sui ragazzi che hanno partecipato attivamente alle diverse sperimentazioni di orientamento in ottica di genere.

Con questa pubblicazione, in occasione dell'evento, vogliamo presentare gli esiti di “*CON-PARI E GENERIO: confronto di pari in ottica di genere nell'obbligo formativo*”, che ha visto la partecipazione di ragazze e ragazzi appartenenti a 15 Scuole della Regione e delle loro famiglie, insieme a numerosi insegnanti e a operatori della Formazione Professionale.

Con le diverse fasi di indagine, di produzione e di sperimentazione di modelli di orientamento di genere, il progetto ha contribuito in modo originale e creativo a promuovere “*azioni di orientamento e didattico/formativo 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*”.

Attraverso *CON-PARI E GENERIO* abbiamo offerto a ragazze e ragazzi occasioni di conoscenza del contesto sociale ed economico in cui vivono, sviluppato in loro il concetto di progettualità e stimolato il potenziale creativo, promuovendo la cultura della valorizzazione delle differenze e della necessità di collaborare alla creazione di spazi sociali in cui donne e uomini abbiano le stesse opportunità.

Per non concludere questa avventura, l'augurio che ci rivolgiamo è quello di riuscire a costruire il proprio violino per attraversare il fiume...

*Non lasciare che quel cavallo
mangi quel violino
urlò la madre di Chagall
ma lui
continuò imperterrito
a dipingere
E diventò famoso
E continuò a dipingere
Il cavallo Con il Violino in Bocca
E quando finalmente lo finì
saltò in groppa al cavallo
e fuggì al galoppo
agitando il violino [...]*

Lawrence Fellinghetti,
Poesie. Questi sono i miei fiumi.

INDICE

PRIMA SEZIONE

IL PROGETTO

1. IL PROGETTO: FINALITA' E SIGNIFICATO
 - 1.1. Le parole chiave che caratterizzano il progetto
 - 1.2. Il contesto normativo
 - 1.3. Gli obiettivi del progetto
 - 1.4. I partner del progetto
 - 1.5. Le fasi del progetto

2. DUE CONTRIBUTI PER INQUADRARE IL PROBLEMA
 - 2.1. Pensare l'orientamento di genere come sistema
 - 2.2. I risultati dell'indagine

SECONDA SEZIONE

I MODELLI E LE SPERIMENTAZIONI

3. LA DIDATTICA ORIENTATIVA NEL PERCORSO CURRICOLARE
 - 3.1. Il laboratorio
 - 3.2. La sperimentazione
 - 3.3. Punti critici e punti di forza

4. UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO IN PROSSIMITA' DELLA SCELTA
 - 4.1. Il laboratorio
 - 4.2. La sperimentazione
 - 4.3. Punti critici e punti di forza

5. PER NON CONCLUDERE

IL PROGETTO

1. IL PROGETTO: FINALITA' E SIGNIFICATO

1.1 LE PAROLE CHIAVE CHE CARATTERIZZANO IL PROGETTO:

Orientamento visto come “un insieme di attività volte ad assistere le persone nella formulazione ed attuazione consapevole delle proprie scelte formative e professionali”.

Nell’ottica dell’apprendimento permanente, concorre a rendere possibili gli obiettivi fondamentali dell’auto-realizzazione, della cittadinanza attiva, dell’inclusione sociale, dell’occupabilità e dell’adattabilità professionale.

In quest’ottica entra quale obiettivo integrato nella mission delle varie agenzie educative, formative e sociali e va declinato all’interno di ogni specifico contesto in un’ottica di educazione alla scelta e alle opportunità professionali, come attività che fa parte integrante del curriculum scolastico e formativo degli studenti (Indirizzi della Regione 2003-2004 - Ambiti prioritari).

Genere inteso come elemento di trasversalità di ogni ambito programmatico che ha l’obiettivo, nelle sue declinazioni, di produrre effetti non solo sulle donne ma sul complesso della comunità regionale.

Diritto Doveri di istruzione e formazione inteso come:

- possibilità (istituita dall’art.68 della legge 144 del '99) per i giovani di assolvere l’obbligo di frequenza alle attività formative fino ai 18 anni in percorsi anche integrati in uno dei tre sistemi: istruzione scolastica, formazione professionale e apprendistato
- insieme di iniziative finalizzate al successo formativo, all’orientamento e al riorientamento previste per gli istituti di istruzione secondaria, anche in classi successive a quelle dell’adempimento dell’obbligo scolastico (Dpr 257 del 2000 applicativo della legge).

1.2 IL CONTESTO NORMATIVO

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso..... è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale..... che limitando la libertà e l’eguaglianza..... impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art. 3 della Costituzione Italiana).

Inoltre, come recita la legislazione in merito alla realizzazione della parità uomo-donna nel lavoro: *Donne e uomini hanno diritto allo stesso trattamento in materia di lavoro. La legge vieta espressamente qualsiasi discriminazione anche indiretta fondata sul sesso, che riguardi l’accesso al lavoro, l’attribuzione delle qualifiche, delle mansioni, la progressione nella carriera e nella retribuzione.*

Costante e fondamentale è stato l'impegno della Comunità Europea, fin dalla sua costituzione, per promuovere parità di diritti tra donne e uomini, nel lavoro, nella formazione, nella società.

Fin dal 1978 la Comunità Europea finanzia direttamente, attraverso il Fondo Sociale Europeo, con misure specifiche per le donne, programmi e attività formative.

A partire dagli anni '80, con la promozione di programmi d'azione, tale impegno assume una valenza nuova segnando il passaggio da interventi per la parità a una politica di pari opportunità. A questo proposito significativa è la Legge n. 125 del 10 aprile 1991 "Azioni Positive per la realizzazione della parità uomo donna nel lavoro" che ha un effetto dirompente nella legislazione dei diversi Paesi europei, compresa l'Italia. Queste sono misure positive intraprese per eliminare e prevenire discriminazioni o per compensare svantaggi derivanti da atteggiamenti, comportamenti e da strutture esistenti.

L'attenzione verso queste problematiche è stata poi chiaramente espressa durante la Conferenza delle Nazioni Unite tenutasi a Pechino nel 1995, dove si è prodotto il testo politico - La Piattaforma d'Azione - più rilevante e tuttora consultato dalle donne di tutto il mondo nel quale si afferma, tra gli altri argomenti, il tema dell'integrazione orizzontale delle pari opportunità.

I dati relativi alla situazione lavorativa femminile in Europa sono stati il tema del Summit di Stoccolma tenutosi nel marzo del 2001. A Stoccolma il Consiglio Europeo ha indicato una serie di obiettivi relativi ai tassi di occupazione. I paesi membri dovrebbero, entro il 2005, conseguire un tasso di occupazione del 57% per le donne. Negli ultimi dati disponibili a livello europeo, relativi alla primavera del 2000, emerge che il tasso di occupazione femminile dell'Unione Europea è del 53,8% con una distanza rispetto agli obiettivi stabiliti del 3,2%. Tuttavia in questo panorama bisogna considerare il fatto che parecchi paesi hanno già raggiunto il traguardo con cinque anni di anticipo, mentre altri sono in ritardo, tra questi l'Italia dove, rispetto alla media europea, il divario è del 17,7%.

La posizione dell'Emilia Romagna paragonata alla situazione italiana è decisamente più rosea infatti siamo a soli 2 punti percentuali distanti dall'obiettivo di Stoccolma, ma la situazione nel resto del Paese è decisamente preoccupante e crea disomogeneità tra le varie regioni.

In un contesto di disuguaglianza sociale e di fermento culturale si fa spazio il significato di genere, inteso come "il complesso dei caratteri (intendendo con carattere il complesso delle caratteristiche peculiari, delle note specifiche individuali che contraddistinguono un individuo o un gruppo) essenziali e distintivi di una categoria", è diventato un pensiero che sempre più dovrebbe caratterizzare il contesto e il tempo in cui viviamo.

L'avvento del diritto eguale senza distinzione di sesso (a partire dalla nostra carta costituzionale e della legislazione a tutela della donna e della maternità), pur avendo rimosso la correlazione tra genere ed esclusione non ha eliminato il protrarsi degli effetti di quest'ultima da certi ambiti lavorativi. Spesso le donne, pur avendo raggiunto posizioni lavorative elevate, si trovano davanti al *glass ceiling*, ovvero quella barriera invisibile che sorge da un insieme complesso di strutture e comportamenti, tipica di organizzazioni impostate prevalentemente secondo un'ottica maschile, che escludono le donne dall'ottenimento

di posizioni direttive nelle organizzazioni e nelle imprese.

Anche per questo motivo la valorizzazione delle differenze di genere è diventata una necessità oltre che un dovere.

L'appartenere all'Unione Europea ha messo in essere anche nel nostro paese una serie di iniziative e progetti mirati a dar voce ad uno dei due generi dell'umanità (la % maggiore) che, nonostante abbia ottenuto da più di mezzo secolo l'emancipazione, è ancora lontana dal percepire se stessa e dall'essere percepita (dall'altro genere), come un soggetto di diritto.

A tale scopo diventa fondamentale il contributo che l'istruzione e la formazione possono apportare affinché tra i giovani e tra gli adulti siano affrontate queste tematiche indispensabili per lo sviluppo di una "società della conoscenza".

1.3 GLI OBIETTIVI DELL'INTERVENTO

Gli obiettivi di questo progetto si collegano al "Documento di politica economico e finanziaria 2003/2005" (Dpef), per quello che attiene la parte relativa alla scheda 15 "Sistema e sapere" in quanto l'ottica di realizzazione del progetto è di integrazione tra i sistemi che operano nell'ambito dell'obbligo formativo, e cioè lo scolastico, il formativo e quello lavorativo per meglio consentire la "valorizzazione delle persone" in funzione del contesto in cui sono inserite.

Gli obiettivi che hanno sottinteso alla realizzazione delle azioni del progetto possono essere così sintetizzati:

- garantire l'accesso e la frequenza dei cittadini a tutti i gradi del sistema di istruzione e formazione in condizione di pari opportunità, sostenendo il successo scolastico e formativo;
- valorizzare l'autonomia e la qualificazione del sistema dell'istruzione favorendo l'integrazione tra scuola, formazione, risorse del territorio con particolare riguardo nel caso del presente progetto alla dispersione scolastica, agli studenti e alla partecipazione dei genitori, in un'ottica di prevenzione del disagio;
- garantire l'obbligo scolastico e formativo fino a 18 anni, oggi denominato diritto dovere di istruzione e formazione, attraverso il contributo alla realizzazione di un impianto formativo integrato che consenta la valorizzazione delle competenze.

Le fasi del progetto hanno previsto infatti azioni di sostegno agli insegnanti attraverso attività e formazione specifica, *per la loro qualificazione professionale, come risorsa decisiva per il futuro della società regionale nell'ambito del progetto di qualificazione delle risorse umane della Regione e azioni di orientamento alla scelta nell'ambito dell'obbligo formativo per un'integrazione del sistema formativo con il sistema del lavoro e dell'istruzione professionale.*

Per quello che riguarda il P.O.R. - avendo il presente progetto come macro obiettivo quello di occuparsi

di attività di Orientamento in ottica di genere nell'età dell'obbligo formativo – ha risposto all'azione del Fondo Sociale Europeo - Obiettivo 3 - che consiste nel *contribuire ad accrescere l'occupabilità della popolazione in età attiva e la qualificazione delle risorse umane,....anche attraverso lo sviluppo.....delle pari opportunità tra uomini e donne.*

Alcuni poi degli obiettivi globali del FSE ad esso collegati riguardano specificatamente:

- lo sviluppo di un'offerta di orientamento che utilizzi metodologie innovative, approcci individualizzati per permettere l'acquisizione e l'apprendimento di competenze adeguate al sistema produttivo e a favorire l'integrazione tra i sistemi ;
- lo sviluppo dell'approccio di genere (Por 2000-2006 punto 3 Strategia per lo sviluppo delle risorse umane, obiettivi globali FSE).

Per quello che riguarda gli Indirizzi Regionali 2003-2004 l'obiettivo di riferimento è stato quello relativo all'implementazione delle pari opportunità e l'incremento del sistema formativo integrato nell'ottica della personalizzazione e differenziazione dei percorsi che "accompagni tutti i ragazzi e le ragazze, e non una/uno di meno al successo formativo", nonché nella valorizzazione "dell'autonomia dei soggetti del sistema formativo in una logica di collaborazione istituzionale e di integrazione dei percorsi".

Nel contesto di riferimento del progetto e quindi tra gli obiettivi, si inserisce anche la Legge Moratti di riforma della scuola, che ha come obiettivo prioritario quello di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione. Si prevedono inoltre, così come citato all'art.1, punto 3, lettera i - interventi di orientamento contro la dispersione scolastica e per assicurare la realizzazione del diritto-dovere di istruzione e formazione -. Rimane la possibilità nel sistema dei licei di cambiare indirizzo o passare dal sistema dell'istruzione a quello della formazione o viceversa (art.2, punto 1, lettera i), e quindi in quest'ottica assumono rilevanza gli interventi orientativi curriculari.

Parallelamente la Legge Regionale 12/03 "Non uno di meno" su scuola e la formazione, si pone l'obiettivo di elevare progressivamente il numero di ragazze e ragazzi che arrivano al diploma o alla qualifica professionale, scoraggiando in questo modo l'abbandono del sistema dell'istruzione e formazione, contribuendo al successo formativo secondo le attitudini personali.

Il centro di questo progetto di legge è quello di offrire al termine della scuola media, tra le altre proposte, un biennio formativo integrato che, a seconda dell'istituto scolastico prescelto, conterrà insegnamenti di cultura generale, competenze trasversali e contenuti professionalizzanti. Un intreccio tra sapere e saper fare che si basa anche su stage e tirocini, su azioni orientative e percorsi più personalizzanti. Questa proposta di legge prevede quindi un'efficace integrazione tra istruzione e formazione professionale, questo con lo scopo di rafforzare la formazione della cittadinanza, la maturazione di scelte consa-

pevoli e le possibilità occupazionali delle persone.

Lo scopo di questa legge è quello di contribuire all'acquisizione per i ragazzi e le ragazze di consapevolezza della propria identità; solo in questo modo potranno essere fatte scelte scolastiche o formative che offrano risvolti occupazionali positivi e che permettano alle donne di emergere proprio grazie alla propria differenza di genere negli ambiti che ritengono essere più vicini alle loro inclinazioni, offrendo realisticamente l'opportunità di realizzare un meccanismo di "passerelle", e parallelamente obiettivo centrale di questo progetto diventa sviluppare servizi e strumenti a sostegno del sistema e delle applicazioni legislative.

Risultati attesi e impatto al termine dell'attività'

Nell'ottica evidenziata nei punti precedenti i risultati che ci si è proposti di raggiungere al termine del progetto sono stati:

- una lettura ragionata dell'analisi delle scelte delle ragazze e dei ragazzi e delle variabili incidenti (eventuali cambi di direzione e fattori scatenanti e influenzanti);
- strumenti di orientamento e didattici validati per operatori e insegnanti e loro diffusione e messa a sistema;
- esempi di percorsi tipici in cui mettere in pratica questi strumenti e queste strategie, attraverso un manuale esplicativo;
- diffusione dei materiali prodotti, anche attraverso il sito Scuola-ER.

1.4 I PARTNER DEL PROGETTO

ENTI E SOCIETÀ DI CONSULENZA

Irecoop Emilia Romagna – Beatrice Bolognini, Francesco Degli Esposti

Cefal- Adia Mele, Chiara Xilo

Studio Meta & Associati- Giovanni Ghiotto

Irre-E.R. - Flavia Marostica

Ce.trans. - Cesena - Maria Luisa Pombeni

Performa Ravenna

ASSOCIAZIONI DI CATEGORIA

Api Bologna

Api Ferrara

Api Rimini

ISTITUTI SCOLASTICI

BOLOGNA

Istituto d'Istruzione superiore Liceo Artistico "F. Arcangeli" - Istituto D'arte;
Istituto Professionale Fioravanti;
Liceo Scientifico L. Da Vinci di Casalecchio di Reno.

FERRARA

Istituto Carducci,
Iti Carpegiani,

FORLI'

Isi R. Ruffilli,
Ist. Professionale per i servizi sociali "Iris Versari",

MODENA

Istituto Tecnico per Attività Sociali F. Selmi,

PIACENZA,

Ist.stat. Agrario G.Raineri-G.Marcora.

RAVENNA

Istituto Ginanni,
Istituto Callegari,
Itc e per Geometri Oriani di Faenza
IPS Faenza

REGGIO EMILIA

Ist. Professionale Don Zefirino Iodi.

1.5 LE FASI DEL PROGETTO

Fase 1 Management del progetto

In questa fase si sono costituiti i diversi gruppi di lavoro che hanno definito le politiche, la programmazione, il coordinamento, il controllo dei risultati delle attività con la finalità di raggiungere gli obiettivi del progetto.

Fase 2 Inquadramento del contesto:

In questa fase sono previste tre azioni:

- un report di analisi del mercato del lavoro in ottica di genere: professioni al femminile e al maschile partendo dai dati esistenti;
- un report relativo ad un'analisi delle scelte dopo il primo anno di scuola superiore e delle motivazioni delle scelte dei ragazzi e delle ragazze, riferendosi ai dati esistenti e ad un'indagine svolta su un campione di 200 studenti/esse della Regione.

Fase 3 Laboratori per la costruzione di percorsi orientativi di genere:

Obiettivi della fase sono:

- Individuare le buone prassi sulle esperienze di orientamento di genere realizzate nella Regione Emilia Romagna;
- costruire delle ipotesi di percorso di attività di orientamento di genere
- costruire strumenti da utilizzare nei percorsi
- rielaborare un documento finale di raccolta di tutto il lavoro svolto, inquadrato all'interno delle normative e direttive vigenti
- promuovere azioni di sensibilizzazione alle politiche di genere rivolte a insegnanti, genitori e tutor

Fase 4 Il tutor e le politiche di genere per operatori e insegnanti.

Obiettivi della fase sono:

- riflessioni sulla figura del tutor, in qualità di soggetto del sistema formativo integrato, nel proprio processo di qualificazione, per l'arricchimento dell'offerta formativa;
- individuare le competenze specifiche per un'azione di orientamento nell'ottica di genere;
- individuare alcune modalità operative per sensibilizzare il tutor alle politiche di genere;

Fase 5 Ragazze al centro: sperimentazione di attività di orientamento su un campione di ragazze.

- diffondere la consapevolezza degli stereotipi di genere per il superamento della segregazione orizzontale;
- sperimentare i modelli/prototipi di percorsi di orientamento di genere individuati nella Fase 3 del Progetto.
- coinvolgere attivamente i tutor delle diverse realtà interessate sull'orientamento di genere
- restituire dati dalla rilettura della sperimentazione

Fase 6 GINS: Formazione genitori e insegnanti

- sensibilizzare alle politiche di genere e alle azioni per favorire il superamento degli stereotipi che limitano lo sviluppo delle pari opportunità delle ragazze nella scuola e nel lavoro;
- presentare gli strumenti costruiti nella fase 3

Fase 7 Validazione e divulgazione delle esperienze svolte

- raggiungere un target più ampio di Istituti scolastici per diffondere i risultati del progetto e sensibilizzare all'utilizzo dei materiali e degli strumenti prodotti;
- contribuire allo sviluppo del sistema scolastico formativo, promuovendo le iniziative di orientamento nell'ambito del NOF organizzate con la metodologia sviluppata dal presente progetto;
- presentare l'ambiente virtuale sul sito Scuola ER dove sono stati inseriti i materiali prodotti e reso possibile lo scambio di esperienze.

2. DUE CONTRIBUTI PER INQUADRARE IL PROBLEMA

2.1 PENSARE L'ORIENTAMENTO DI GENERE COME SISTEMA

G. Ghiotto

I modelli di riferimento

Si ritiene opportuno riportare in questo contributo alcuni riferimenti ai modelli teorici che possono contribuire ad inquadrare i Laboratori e la Sperimentazioni, attuati nel corso del progetto *Con-pari e generio*, all'interno delle attuali riflessioni sulle tematiche relative all'orientamento (ed in specifico a quello di genere) ed alle competenze necessarie per attuare un processo orientativo.

I primi modelli di analisi teorica elaborati in forma strutturata nel nostro paese sottolineano che il concetto di orientamento sottintende "due azioni diverse tra loro: l'orientare, inteso come l'azione di qualcuno (in genere un esperto) nei confronti di qualcun altro e l'orientarsi, inteso come l'attivazione del soggetto rispetto al proprio problema (la scelta scolastico-professionale). Quest'ultima accezione risulta oggi largamente condivisa e l'idea di intervento orientativo viene ad identificarsi in un'azione finalizzata a favorire l'iniziativa autonoma dell'individuo nel quadro dello sviluppo della propria identità professionale" (Pombeni, 1990).

L'attenzione che attualmente i paesi della Comunità Europea rivolgono al *long life learning* e le indicazioni provenienti dalle buone pratiche attuate a tale proposito rafforzano questo approccio al problema dell'orientamento e dell'apprendimento. Infatti, la progressiva complessità delle strutture sociali e la diversificazione dei target di utenza e dei contesti di riferimento richiedono che le persone siano sempre più capaci di porsi come soggetti protagonisti delle proprie scelte. "In quest'ottica - come sottolinea un recente studio dell'Isfol - orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé, della realtà occupazionale, sociale ed economica e del proprio bagaglio cognitivo per poter progredire nelle scelte in maniera efficace, contingente al momento maturativo della specifica fase evolutiva e dello specifico contesto" (Grimaldi, 2003).

Posta in questi termini, la questione dell'orientamento richiama quasi inevitabilmente il concetto di *competenza strategica*, intesa capacità del soggetto di organizzare le proprie risorse, conoscenze e capacità e, quindi, di strutturare il proprio agire in forma corrispondente sia al problema o compito da affrontare, sia alle proprie aspettative. In sintesi: la competenza come "strategia di azione" ed anche come "stile di azione" (per un approfondimento del concetto di competenze strategiche si rimanda a Isfol, 2003).

Si può dire perciò che attivare un processo di orientamento implica necessariamente attivare un processo di sviluppo delle competenze strategiche. Non è un caso infatti che attualmente, nei diversificati contesti in cui si attua il *long life learning*, si concentri l'attenzione su questa modalità di concepire la competenza e si sviluppino le analisi finalizzate ad approfondirne le diverse dimensioni in un'ottica di auto-orientamento.

I modelli teorici ed operativi adottati nel programmare ed attuare i Laboratori e le Sperimentazioni realizzate nel progetto Con-pari e generio (ed illustrati nei capitoli seguenti) si collocano in piena sintonia con quanto va emergendo dalle riflessioni relative all'orientamento ed alla competenza strategica.

I percorsi proposti, infatti, mirano a sviluppare nelle giovani la consapevolezza circa la propria posizione nel contesto sociale e culturale e la capacità di porsi come soggetti in grado di attivare strategie adeguate in ordine alle future scelte formative e lavorative.

Data la rilevanza che la dimensione strategica del concetto di competenza assume all'interno dei percorsi attuati nel progetto Con-pari e generio, si ritiene opportuno soffermarsi per esporre, sia pure in forma sintetica, le principali dimensioni con cui esso viene analizzato nell'ambito dell'attuale dibattito: ciò consente di inquadrare, anche sul piano teorico, i contributi offerti dai Laboratori e dalla Sperimentazione. Su tale base, inoltre, risulta possibile dedurre alcune considerazioni riguardanti l'approccio sistemico che le strutture per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione dovrebbero adottare per fronteggiare le problematiche relative all'orientamento di genere.

Le competenze strategiche per l'orientamento di genere

Sulle tematiche relative al concetto di competenza ed alle sue molteplici articolazioni attualmente si sta sviluppando anche nel nostro paese un intenso dibattito che coinvolge le strutture che fanno riferimento alle istituzioni pubbliche (in particolare l'Isfol) ed alle parti sociali.

Ci si limita perciò in questo paragrafo ad evidenziare in forma sintetica le principali dimensioni delle competenze strategiche che interessano il processo di orientamento di genere, facendo riferimento ai contributi più significativi proposti dagli studiosi del settore.

E' opportuno evidenziare in primo luogo che, nel quadro delle competenze strategiche, la componente soggettiva gioca un ruolo fondamentale: il soggetto infatti è il protagonista ed il "regista" nel processo di predisposizione ed attuazione del "piano strategico di azione": a tale scopo egli mette in campo tutte le sue risorse di tipo cognitivo, emotivo, sociale, relazionale, costruendo delle risposte al contesto che si configurano in forme diversificate, a seconda delle modalità con cui egli percepisce ed elabora il problema e, quindi, del tipo di risposta che intende opportuno adottare.

La sottolineatura della componente soggettiva nell'esercizio della competenza strategica pone in risalto il fatto che essa è "a-specifica" e "trasversale", ossia non necessariamente collegata ad un determinato compito o ad una situazione problematica specifica.

Si tratta, come sottolinea P.G. Bresciani ricordando i contributi dell'Isfol sulle competenze trasversali (avviati dal 1994), di uno "slittamento della prospettiva, del punto di osservazione" in virtù del quale la trasversalità delle competenze non viene rilevata mediante l'analisi del compito (dimensione work based), ma mediante l'analisi del soggetto posto di fronte al compito, ponendo attenzione alle modalità con cui egli si attiva ed opera e delle risorse che mette in gioco nell'affrontare un compito o una situazione problematica (dimensione worker based). (Bresciani, 2002)

Questo approccio al problema evidenzia che le competenze strategiche trovano origine in una “disposizione fondamentale” del soggetto, flessibile ed adattiva, mediante la quale egli continuamente definisce e ridefinisce l’insieme delle sue risorse e capacità, per far fronte alle richieste della realtà in cui vive. (Pepe, 2003)

In questa prospettiva il concetto di competenza strategica si collega strettamente con quello di **meta-competenza**, ossia con la capacità del soggetto di adattarsi e riadattarsi alle dinamiche evolutive del contesto sociale e relazionale di riferimento, costruendo e trasformando di volta in volta i propri modelli cognitivi ed operativi. In tal senso gioca un ruolo determinante, all’interno delle competenze strategiche, le azioni del soggetto relative alla diagnosi delle situazioni sperimentate, al controllo degli schemi cognitivi ed operativi posti in atto e della loro efficacia, all’adeguamento delle conoscenze e capacità alle nuove richieste, alla disponibilità ad acquisire nuove competenze.

In sintesi, le strategie che rendono possibile **l’apprendere ad apprendere**.

Pellerey (2002) sintetizza questi concetti nel modo seguente: “In questa linea di pensiero la competenza può essere caratterizzata dall’orchestrazione di un insieme di schemi, ciascuno dei quali è una totalità costituita, che sottende un’azione o un’operazione relativa a un campo operativo particolare. Una competenza di una certa complessità mette in opera più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e d’azione, che implicano inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni, stime di probabilità, diagnosi a partire da un insieme di indici, ricerca di informazioni pertinenti, formazione di una decisione, ecc.”.

Queste considerazioni si collegano con quanto propone Rey (2003) a proposito della necessità di postulare nel soggetto una *struttura di ordine trascendente* rispetto al piano in cui si colloca la competenza intesa come risposta specifica alle richieste del contesto: mediante tale struttura il soggetto diventa capace di generare, anche in forma creativa ed innovativa, automaticamente ed illimitatamente azioni competenti. “Se si vuole includere nel concetto di competenza il potere dell’uomo di adattare i propri atti e le proprie parole ad un’infinità di situazioni inedite, sull’esempio della competenza linguistica descritta da Chomsky, allora bisogna definirla come un *potere generativo e di adattamento delle azioni*. *E’ la competenza come potere di ciò che si sa*”. Ed ancora “la competenza generativa è per definizione *trasversale*”.

I contributi riportati evidenziano tre dimensioni del concetto di competenza strategica:

- la componente soggettiva
- la trasversalità
- la potenza generativa.

Si tratta di dimensioni che rivestono particolare importanza nel processo di crescita e di orientamento dei giovani, soprattutto qualora si ponga come scenario dell’intervento formativo la prospettiva di genere. Le giovani (ma anche i giovani) che attualmente si trovano ad affrontare contesti sociali, culturali, economico-produttivi in forte evoluzione, debbono poter trovare, all’interno dei percorsi formativi e scolastici (ma non solo in questi) l’opportunità di acquisire e di sviluppare la competenza lungo queste tre dimensioni,

in modo adeguato per non essere costrette a ripiegare su comportamenti condizionati da stereotipi e segnati dal fallimento.

L'apprendimento/sviluppo delle competenze strategiche

Dalle riflessioni riportate nel precedente paragrafo emerge chiaramente che l'apprendimento si configura come un cambiamento del soggetto. Egli apprende nella misura in cui diventa capace di porre in atto un processo che, a partire dalla riflessione sui propri modelli di comportamento, lo induce a riposizionare il proprio sapere e le proprie modalità di intervento in forme più consone con il mutare o l'evolversi delle situazioni (dimensione riflessiva e dimensione autopoietica del processo di apprendimento). Si tratta del concetto di *deutero-apprendimento* di cui parla G. Bateson (2000) che si riferisce alla capacità del soggetto di trasferire un sapere acquisito in un determinato contesto all'interno di contesti diversi.

In tale operazione viene attuato un processo circolare o, meglio "a spirale", i cui risultati intermedi si collocano, nelle esperienze positive, ad un livello che supera quello precedente, in quanto include non solo i contributi provenienti dalla riflessione, ma anche e soprattutto quelli provenienti dalle azioni di ristrutturazione e di riposizionamento.

All'interno del progetto *Con-pari e generio*, questo tipo di apprendimento assume un significato di primaria importanza. Infatti, mediante le metodologie illustrate nei capitoli seguenti, viene offerta alle giovani la possibilità di prendere in esame i modelli con cui culture diverse e in tempi diversi viene costruito e disegnato il ruolo della donna all'interno della società e, quindi, di riflettere sulle strategie con cui esse possono valorizzare le proprie risorse in ordine alla costruzione di un personale modo di "sentirsi donne" e di posizionarsi (o di riposizionarsi) nei confronti del contesto in cui vivono.

A questo proposito è utile ricordare i *passaggi-chiave* del percorso di orientamento che, sul piano metodologico, favoriscono un'autoanalisi del potenziale individuale dei soggetti in formazione (Pombeni 1998):

- aiutare il/la giovane ad esplicitare l'immagine che si è costruito di se stesso/a nel corso degli anni in rapporto alle proprie esperienze, ai risultati conseguiti ed ai feed back che gli/le sono stati rinviati dagli altri (*ricostruzione*)
- stimolarlo/a a mettere in discussione il proprio punto di vista, confrontandosi con valutazioni espresse da altre fonti di giudizio che intrattengono rapporti significativi con la persona interessata (*allargamento*)
- potenziare la capacità del/della giovane di elaborare strategie di fronteggiamento degli aspetti più deboli del proprio bagaglio di risorse (*coping*).

E' importante ricordare inoltre che in tale modello di apprendimento va considerata con particolare risalto la **prospettiva progettuale**.

Si tratta infatti di un apprendimento/mutamento che dovrebbe incidere anche sul processo riguardante

l'orientamento e le scelte delle giovani nei confronti dei futuri percorsi scolastici, formativi, lavorativi. Questo processo di apprendimento, tuttavia, si può sviluppare in forma positiva solo qualora il soggetto percepisca che il percorso scelto ed i risultati previsti sono *dotati di senso* nel quadro della propria esistenza, sia al momento attuale che nel futuro.

Il concetto di "senso" è complesso e pone in campo, da un lato, i valori e la loro gerarchia e, dall'altro, i bisogni del soggetto. Ci si limita in questa premessa a sottolineare l'importanza che assumono in un processo orientativo le modalità con cui in una persona si struttura il rapporto (il "gioco") tra il sistema dei valori e quello dei bisogni (reali e/o percepiti), nonché l'influenza che a questo proposito esercitano sia il contesto sociale e culturale di appartenenza, sia il risultato di precedenti esperienze. Si tratta di un problema cruciale, in quanto attualmente, forse più che in passato, le adolescenti (ma anche gli adolescenti) si trovano in una situazione che non le facilita nella costruzione di una scala di valori condivisa e, più generalmente, nell'attribuzione di senso al loro processo di crescita personale e professionale (su questo argomento e, più in generale, si veda Camerono-Bandler, Gordon, Lebeau, 1993).

Infatti, bisogna essere consapevoli che i suggerimenti e le proposte che la scuola e la formazione sono in grado di offrire ai giovani in ordine alla costruzione degli atteggiamenti con cui considerare e valutare le scelte presenti e future, si inseriscono nel quadro complessivo degli stimoli provenienti dalle molteplici "agenzie formative" (strumenti multimediali, associazionismo, tempo libero, gruppo dei pari, ecc) che, con modalità diverse, influiscono sul loro processo di crescita.

Per questo motivo, i Laboratori e la Sperimentazione sono strutturati in modo da facilitare nelle giovani l'integrazione tra *l'apprendimento formale* attuato mediante la partecipazione alle ordinarie attività didattiche e *l'apprendimento informale* che il giovane effettua mediante la pratica della vita quotidiana, all'interno della famiglia e del tempo libero.

Il modello sistemico dell'azione formativa

Tenendo presente il progetto *Con-pari e generio*, si cerca ora di organizzare sotto forma di sistema le considerazioni fin qui riportate e di collocare al suo interno le diverse iniziative in esso poste in atto.

Occorre anzitutto premettere che, a prescindere dalle specificità del progetto qui considerato, l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze strategiche richiede un **approccio sistemico**, che evidenzia come i diversi elementi dell'azione formativa e i contributi da essa offerti si pongano in reciproca interazione e sinergicamente contribuiscano al conseguimento dei risultati attesi.

La struttura del sistema assume caratteristiche e configurazioni diversificate, in relazione alla situazione in cui si trova il soggetto ed alla tipologia dell'intervento formativo.

Se si assume come prospettiva il complesso scenario del *long life learning*, si comprende come al suo interno si diversifichino le strutture dei sistemi interessati: ad esempio il sistema da prendere in esame per lo sviluppo delle competenze strategiche per un giovane che svolge un percorso di formazione tecnica superiore assume connotazioni diverse da quello in cui si trova un lavoratore adulto in situazione di *outplacement*.

Per restare nell'ambito del presente progetto e tenendo in particolare considerazione la dimensione dell'intervento gestito dalle strutture scolastiche per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione, si può dire che la mappa del sistema assume la seguente configurazione.

Al centro della mappa si collocano le giovani poiché, come si è più volte sottolineato, esse sono i soggetti protagonisti nel processo di sviluppo della competenza strategica.

Tutti gli altri elementi del sistema devono (o dovrebbero) essere "messi in gioco" affinché le giovani accrescano la consapevolezza circa la propria identità di genere ed acquisiscano strumenti e risorse per effettuare scelte adeguate.

Sono quindi da prendere in esame i link più rilevanti con cui costruire il sistema.

- La relazione tra le giovani ed il contesto sociale e culturale di appartenenza
- La relazione tra le giovani ed i contenuti disciplinari
- La relazione tra le giovani ed il contesto socio-economico
- La gestione del sistema

La relazione tra le giovani ed il contesto sociale e culturale di appartenenza

E' sufficiente qui ricordare quanto detto a proposito dei condizionamenti indotti dagli stereotipi culturali, diffusi all'interno della cultura di appartenenza e, quindi, della necessità che le giovani acquisiscano gli strumenti per analizzare le situazioni in cui vivono e per porsi in forma critica nei confronti dei modelli di comportamento spesso adottati passivamente.

Si tratta di un percorso di crescita che contribuisce a far sì che le giovani, nel confrontarsi con i modelli culturali, approfondiscano la conoscenza di sé, delle proprie risorse ed aspettative, dei punti di forza su cui contare e sulle criticità da superare.

Ciò costituisce la base per la costruzione di una personale ed adeguata strategia di fronteggiamento.

In questa prospettiva si colloca in particolare il Laboratorio 2, illustrato più oltre, mediante il quale vengono proposti alle giovani strumenti di riflessione finalizzati a sollecitare l'analisi e l'approfondimento dei più diffusi stereotipi e condizionamenti attualmente presenti nei diversi contesti culturali.

Si potrebbe ipotizzare, come ulteriore pista di lavoro, anche la costituzione di un apposito sportello mediante il quale affrontare in modo specifico le problematiche incontrate dalle singole giovani che per motivi personali o a causa delle specificità del contesto in cui vivono, incontrano particolari criticità.

La relazione tra le giovani ed i contenuti disciplinari

Le problematiche relative al rapporto tra i contenuti disciplinari ed il processo di crescita dei giovani e, quindi, alla necessità di "passare dai contenuti alle competenze" costituisce oggetto di dibattito (e di relative buone pratiche) da alcuni anni all'interno della scuola, in particolare per la fase rivolta agli adolescenti. Non è quindi necessario qui soffermarsi per illustrare i termini della questione e le modalità con

cui si vanno sviluppando le esperienze al proposito.

Ci interessa piuttosto accennare ad alcuni aspetti che possono contribuire a meglio definire la mappa del sistema su cui si concentra la nostra attenzione.

Ciascuna delle aree disciplinari che compongono il programma del diritto-dovere di istruzione e formazione può (e dovrebbe) fornire contributi diversi e sinergici in ordine alla progressiva costruzione delle competenze strategiche dei giovani (nel loro ampio significato, ossia anche come capacità di apprendere ad apprendere, e come potenza generativa).

Tali contributi si configurano come elementi che riguardano i molteplici aspetti delle competenze strategiche sopra ricordati: a titolo di esempio, la capacità di diagnosi, di riflessione, di problem setting e solving, di comunicare nei diversi stili e registri, di sperimentare, ecc.

Il Laboratorio 1 costituisce un esempio significativo in questa direzione, offrendo alle giovani non solo il materiale conoscitivo, ma anche e soprattutto l'opportunità di rilevare ed analizzare come nella letteratura del passato venga descritta la posizione della donna nella società e quali spazi di autodeterminazione vengano ad essa concessi.

Si tratta di un prototipo che, per poter estendere i suoi risultati, dovrebbe coinvolgere, in forma di sistema, tutte le altre aree disciplinari. Infatti, solo una effettiva interdisciplinarietà può consentire ai giovani di ricomporre, in forma di sintesi, tutti gli elementi di competenza provenienti dalle diverse aree disciplinari e quindi di costruire la propria competenza strategica.

La relazione tra le giovani ed il contesto socio-economico

Come si è più volte rilevato, la previsione del futuro professionale coinvolge le giovani per quanto riguarda sia la loro attuale posizione all'interno della struttura scolastico-formativa, sia le modalità con cui si preparano ad affrontare le scelte future (di tipo scolastico e/o lavorativo).

La relazione con cui ciascuna di esse si pone nei confronti del futuro lavoro si collega strettamente con i due *link* sopra esposti. L'orientamento alle scelte infatti quasi sempre è determinato dalle modalità con cui un soggetto si percepisce all'interno del proprio contesto socio-culturale ed anche dagli stimoli provenienti dai contenuti appresi nell'ambito delle diverse aree disciplinari.

In tal senso risultano assai interessanti i risultati dell'indagine svolta all'interno del presente progetto ed illustrata nel precedente capitolo.

In un'ottica di intervento di sistema, la relazione tra l'essere *donna* e le opportunità occupazionali offerte dal contesto socio-economico dovrebbe costituire un ambito di analisi e di approfondimento specifico che va oltre le iniziative finalizzate a fornire informazioni sull'andamento del mercato del lavoro e delle professioni, usualmente attuate nei contesti scolastici e formativi.

Si tratta, in altre parole, di offrire alle giovani spazi di riflessione all'interno dei quali esse possono esercitare (e sviluppare) la propria competenza creativa e generativa.

In un certo senso, si dovrebbero configurare come *laboratori di creatività*, nei quali le giovani cercano di rispondere al quesito: come posso produrre, date le mie risorse ed aspettative e le caratteristiche del con-

testo socio-economico, idee e prospettive per un futuro lavoro soddisfacente?

La gestione del sistema

Dalle sintetiche considerazioni fin qui riportate si può dedurre che la gestione di un sistema così complesso non può essere circoscritta a specifiche e limitate esperienze o delegata a determinate aree disciplinari. Essa deve coinvolgere tutta la struttura scolastico-formativa e l'organizzazione di tutta la proposta didattica, mediante iniziative diversificate (basti ricordare, per citare le più rilevanti, la programmazione interdisciplinare, la costituzione di laboratori, la predisposizione di percorsi individualizzati).

Nell'ambito del progetto *Con-pari e generio* questo argomento (per diversi motivi che qui non è necessario ricordare) viene affrontato solo in parte mediante il Laboratorio per la formazione dei tutor.

Tuttavia, nella prospettiva di estendere l'intervento nelle diverse dimensioni operative illustrate nei punti precedenti (nonché nella ipotesi di interessare in un'ottica di orientamento di genere non solo le giovani, ma anche i giovani) occorre pensare alle modalità con cui provvedere ad una adeguata formazione dei docenti che gestiscono le principali aree disciplinari, o quanto meno quelle che hanno diretta attinenza con l'apprendimento/sviluppo delle competenze strategiche per l'orientamento di genere.

Non si tratta di una innovazione che rischia di sconvolgere gli assetti della scuola e perciò irrealizzabile. In realtà essa entra in sintonia con il mutamento che le strutture scolastico-formative avrebbero dovuto avviare dal momento in cui (nel 1999) sono state emanate le normative riguardanti l'innalzamento dell'obbligo formativo.

2.2 I RISULTATI DELL'INDAGINE

F. Nanni

Il metodo

Dopo aver esaminato la situazione globale della nostra regione riguardo alla scelta scolastica post-obbligo si è avvertita l'esigenza di acquisire informazioni di tipo qualitativo dalla viva voce degli studenti e delle studentesse.

Si voleva raccogliere in modo organico le rappresentazioni, le valutazioni e le motivazioni correlate al genere che hanno indotto i giovani alla scelta di frequentare un certo tipo di scuola e rilevare i significati ad essa attribuiti.

Considerando il tipo di dati che si intendeva ottenere e le risorse disponibili, si è ritenuto che lo strumento ottimale fosse l'intervista strutturata rivolta a studenti delle varie tipologie di scuola presenti tra gli istituti che avevano aderito al progetto complessivo.

Per ottimizzare la somministrazione si è scelto di utilizzare un **questionario** non completamente predefinito negli item di risposta che veniva compilato dall'incaricata del rilevamento: ciascuna domanda veniva posta dapprima in modo aperto dall'intervistatrice, che provvedeva poi a individuare uno degli item esistenti o, se necessario, a inserire ex novo un nuovo item. Al termine di ogni sessione di interviste la gamma degli item veniva aggiornata e modificata.

Lo strumento rigido del questionario è stato così reso flessibile dalla costante interazione con le espressioni degli intervistati, ottenendo con notevole economia di mezzi un insieme di informazioni che unisce semplicità di trattamento quantitativo ad una buona affidabilità rispetto alle opinioni raccolte.

Per alcune domande è stata data anche la possibilità di motivare la risposta, annotandone al margine la sintesi.

Il campione. Nel novembre 2003 sono stati intervistati 215 alunni/e di scuola superiore, tutti di classe seconda, salvo particolari casi in cui, non essendo disponibile una classe di questo tipo nell'indirizzo prescelto, sono stati interpellati studenti di terza e/o di quarta.

Il campione non è equilibrato per quanto riguarda il genere, contando 133 ragazze e 82 ragazzi.

Per facilitare la lettura dei dati si è fatto ricorso a raggruppamenti ed indici che riuniscono in categorie alcuni aspetti del campione: i raggruppamenti fanno riferimento al tipo di approccio delle scuole; gli indici si riferiscono al livello di istruzione dei genitori.

Le domande del questionario:

- Perché hai scelto questa scuola?
- Se oggi tu potessi riscrivere il tuo passato scolastico recente, cambieresti qualcosa?

- Se tu fossi del sesso opposto, pensi che saresti comunque in questa scuola?
- Indica le due materie che ti piacciono di più e le due che ti piacciono meno
- Che lavoro vorresti svolgere in futuro?
- Sapresti indicare un tipo di scuola adatto alle ragazze ma non ai ragazzi?
- Sapresti indicare un tipo di scuola adatto ai ragazzi ma non alle ragazze?
- Sapresti indicare un tipo di lavoro adatto alle donne ma non agli uomini?
- Sapresti indicare un tipo di lavoro adatto agli uomini ma non alle donne?

Alcune considerazioni di sintesi

Questa ricerca ha permesso di conoscere le principali motivazioni e rappresentazioni della scelta scolastica e del mondo del lavoro all'interno di un gruppo di studenti e studentesse. Le caratteristiche del campione non ci autorizzano ad estendere la validità dei risultati a tutta la popolazione studentesca, ma ci permettono di affermare che le tematiche emerse tra i nostri intervistati rappresentano uno spaccato reale e significativo, sia pure con pesi e proporzioni tutte da verificare. Non riteniamo, in altre parole, che una indagine su un campione controllato, stratificato e rappresentativo stravolgerebbe i risultati ottenuti, ma permetterebbe di valutare le proporzioni interne tra rappresentazioni, motivazioni e comportamenti che qui ci limitiamo a tratteggiare con grande prudenza.

Premesso ciò, si ritiene utile esporre per sommi capi le principali conclusioni tratte dai dati ottenuti.

- Sia i ragazzi che le ragazze amano per lo più materie diverse e spesso (ma non sempre) tendono ad avere idiosincrasie piuttosto simili.

Risulta moderatamente confermata la maggior propensione maschile per l'operatività e la concretezza nelle materie più amate.

Non si sono però delineati dei "profili" maschili e femminili chiari e prevedibili nell'amore o disamore per talune discipline

Considerando il livello di consenso riscontrato, sembra più importante il contesto in cui una certa disciplina è inserita, ovvero le caratteristiche del curriculum globale di cui fa parte.

- Nella percezione (postuma) dei ragazzi e delle ragazze i fattori che hanno indotto alla scelta della scuola superiore sono rappresentati in modo assai parziale. La complessità dei fattori che riteniamo vi contribuiscono è emersa da questi dati nelle proporzioni attese.

Se un ragazzo fa una scelta post-obbligo controcorrente (una scuola a prevalenza femminile) la compie perchè gli piace quella scuola, mentre una ragazza che si iscrive a una scuola prevalentemente maschile è spinta soprattutto da scopi e motivazioni che rendono necessaria quella scuola, e non importa se essa non risponde alle proprie attuali preferenze.

- La costellazione della cultura familiare contribuisce da un lato a prefigurare la scelta post-obbligo, dal-

l'altro risulta abbastanza nettamente associata a sensibilità molto diverse verso le differenze di genere. A modulare tale sensibilità contribuisce significativamente anche la costellazione del contesto scolastico in cui si è inseriti: la cultura dei pari, l'appartenenza di genere e i suoi significati più o meno condivisi, la presenza equilibrata o squilibrata dei generi all'interno della propria realtà scolastica.

- La sensibilità verso i temi proposti non si alimenta di granitiche convinzioni sulla esistenza (o inconsistenza) di differenze, se non anche di stereotipi di genere, ma è il risultato di un confronto tra alternative in quel momento disponibili nelle rappresentazioni interiori di ciascuno.

Non ci si sente "obbligati" da principi o teorie a negare, ma nemmeno a postulare, ruoli, aspettative, inclinazioni legate al genere: nessuna delle due azioni sembra essere vissuta come inopportuna o indebita. Le differenze di genere (nelle scelte scolastiche e nel lavoro) sono rappresentate dagli intervistati come l'effetto di una libera decisione che scaturisce dalle proprie personali (e "uniche") inclinazioni, e non come una costrizione entro categorie che prescrivono obblighi e divieti.

I MODELLI E LE SPERIMENTAZIONI

I MODELLI E LE SPERIMENTAZIONI

In questa sezione vengono espone in forma sintetica le due tipologie di intervento previste all'interno del progetto.

Essi riguardano:

- la didattica orientativa nel percorso curricolare
- un percorso di orientamento in prossimità della scelta

Ci si limita nel presente report ad illustrare per ciascuno di essi le linee fondamentali del modello concettuale ed operativo, le modalità con cui sono state organizzate e gestite le corrispondenti sperimentazioni, i più rilevanti risultati conseguiti nonché le criticità riscontrate.

L'esposizione più dettagliata di questi modelli è riportata in appositi fascicoli allegati al presente report.

3. LA DIDATTICA ORIENTATIVA NEL PERCORSO CURRICOLARE

3.1 IL LABORATORIO

I presupposti concettuali

E' sufficiente in questo contesto riprendere, a proposito di questa linea di intervento, le analisi e le considerazioni che da alcuni decenni sono state elaborate dagli esperti del settore e che sono sinteticamente esposte nel seguente testo.

“Una didattica diventa orientativa quando aiuta ogni singolo alunno a progredire secondo le caratteristiche della propria linea di sviluppo e secondo il proprio positivo adattamento all'ambiente.

Ciascun individuo, infatti, è irripetibile; ha un proprio ritmo e stile di apprendimento e modi propri di affrontare le situazioni che interagiscono con le sue esperienze dell'ambiente in cui vive (la famiglia, la scuola, il territorio); acquisisce così abitudini, atteggiamenti e schemi di pensiero che lo distinguono in modo esclusivo.

La didattica quindi ha il compito di studiare le modalità che portino l'alunno a scoprirsi ed a formarsi un'immagine realistica di se stesso e del mondo in cui vive, di stimolarlo a non abbandonarsi all'immediatezza del presente, ma a guardare davanti a sé in vista di obiettivi futuri”

(G. Giugni, *Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale*, in *“Orientamento scolastico e professionale”* 1/1987).

La struttura

L'impostazione del lavoro ha tenuto conto delle linee definite nei due incontri del Comitato tecnico (26 gennaio e 27 febbraio) e nell'incontro del Comitato di gestione (8 marzo) ed è stata definita, sulla base di una prima proposta di tematizzazione e di individuazione dei testi storiografici e dei materiali didattici preparati dalla dott.ssa F. Marostica in quattro incontri di laboratorio svolti il 24 marzo, il 22 aprile, il 26 maggio e il 25 giugno per un totale di 12 ore con il Gruppo di lavoro costituito da Paolo Bernardi, Elena Carboni, Mara Cristina Casali, Annalisa Zannoni, tre docenti di storia e una di storia dell'arte.

Il successivo lavoro di costruzione della struttura definitiva, di adattamento e configurazione dei testi (leggera in quanto il modulo è riferito a studenti e studentesse del IV anno di scuola superiore), di individuazione del percorso di apprendimento e di definizione degli esercizi di apprendimento e di ricapitolazione e delle prove di verifica per la certificazione dei crediti, come anche la scrittura delle introduzioni alle fonti, dei collegamenti tra esse e delle due prime appendici (imperi coloniali e religioni della prima età moderna) è stato svolto dalla dott. Marostica e revisionato dal Gruppo di lavoro.

Obiettivi, struttura ed articolazione del modulo di apprendimento

Il prodotto finale, da sottoporre alla sperimentazione ed alla validazione, è costituito da un modulo di apprendimento di storia completo (con alcune parti di italiano) a strutturazione forte (per una mediazione didattica forte) da utilizzare in 20 ore all'inizio di una classe di IV superiore.

Gli obiettivi complessivi del modulo sono:

- l'arricchimento delle conoscenze dichiarative relative alla prima età moderna
- l'arricchimento delle abilità procedurali proprie della storiografia (abilità logiche, di memorizzazione, di concettualizzazione)
- l'arricchimento delle abilità metacognitive, metaemozionali e sociali con particolare riferimento all'intreccio tra scelte di vita e scelte professionali che caratterizza le scelte delle donne.

Il modulo è così organizzato:

- la prima parte del modulo è dedicata al **presente** (punto di partenza e problematizzazione)
- la seconda e più consistente parte del modulo dedicata alla ricostruzione storica del **passato**, a partire dall'immaginario (il racconto della storia della Monaca di Monza fatto dal Manzoni) e ritornando all'immaginario (le opinioni di Goldoni sulle donne)
- la terza parte del modulo consiste nel **ritorno al presente** e riconsiderazione e riconsiderazione alla luce delle nuove acquisizioni sul passato.

Il modulo, ampio ed articolato per consentire un uso flessibile ed adattabile alle diverse realtà delle classi, contiene:

- **documenti, testimonianze, testi storiografici, fonti iconografiche** (prevalentemente carte geografiche) opportunamente selezionati e riconfigurati
- **esercizi di apprendimento (sincronici)** per tutto il materiale selezionato e **esercizi di ricapitolazione (diacronici)** per supportare, tenendo conto dei diversi stili cognitivi ed emotivi, l'apprendimento e la costruzione delle abilità funzionali all'orientamento (soprattutto di genere: conoscenze ad abilità funzionali alla costruzione di progetti "segmentati" di vita in cui lavoro-maternità-famiglia siano intrecciate); gli esercizi mirati costituiscono la parte più significativa in quanto consentono effettivamente l'apprendimento graduale e quindi l'acquisizione di risorse personali dalla disciplina, la effettiva possibilità di attraversarla e quindi di mettere alla prova i propri interessi e le proprie inclinazioni in vista della scelta da operare (l'obiettivo è "non uno di meno")
- **prove di verifica sommativa strutturate**, semistrutturate, non strutturate per la valutazione e la certificazione delle competenze acquisite.

Il modulo è corredato da tre appendici sintetiche in un quadro di storia mondiale:

- una sugli **imperi coloniali** della prima età moderna e sui diversi modelli di colonialismo e sulla struttura economica del mondo occidentale e delle colonie (dall'inizio del XV secolo alla metà del XVIII)
- un'altra sulle **religioni** in Europa e nei territori da essa dipendenti (in cui educazione, religione, lavoro sono intrecciati e condizionati da profonde spaccature) a partire dal tarso impero romano fino alla lenta affermazione della libertà religiosa (fine III secolo - 1748)
- un'altra ancora sulle peculiarità della **storia di genere** e sui temi oggetto di riflessione e di dibattito negli ultimi decenni (sesso e genere, identità e funzione materna, identità ed etica, identità e differenze, ecc.).

Il prodotto è reso più ricco e flessibile **dall'indicazione di una serie di film** di cui si consiglia la visione (personalizzazione dei percorsi).

Il prodotto è corredato infine da un **CD con la riproduzione di immagini** prevalentemente pittoriche, di donne di diversa collocazione sociale e colte in situazioni diverse, realizzate nell'arco di tempo riferito alla periodizzazione principale del modulo.

3.2 LA SPERIMENTAZIONE

I CONTESTI DELLA SPERIMENTAZIONE

Liceo Artistico Statale "F. Arcangeli" - Bologna

Docenti referenti: prof.ssa C. Casali, prof.ssa S. Stagni

Tutor: dott.ssa F. Fabris

Caratteristiche della classe

Il progetto è stato sperimentato con gli studenti della IV classe sperimentale e seguito dalla prof.ssa Stagni, docente di Italiano e Storia, e dalla prof.ssa Casali docente di Storia dell'Arte dall'inizio della classe terza. La classe, composta di 28 elementi, è eterogenea, al suo interno, sia sul piano attitudinale che per quanto attiene alla continuità di partecipazione ed impegno.

Le docenti hanno proposto una modalità di lavoro nuova per studenti che presentavano solo parzialmente i prerequisiti indicati nel modulo di apprendimento.

Ipsia "Callegari" - Ravenna

Docente referente: prof.ssa A. Zannoni

Tutor: dott.ssa F. Fabris

Caratteristiche della classe

La classe, composta di 17 elementi maschi, seguita dalla prof.ssa Zannoni docente di Italiano e Storia, solo dall'inizio del presente anno scolastico è eterogenea al suo interno sia sul piano attitudinale che per quanto attiene alla continuità di partecipazione ed impegno.

Le docenti hanno proposto una modalità di lavoro nuova per studenti che presentavano solo parzialmente i prerequisiti indicati nel modulo di apprendimento.

Modalità di attuazione del modulo

In entrambe le sperimentazioni il Modulo è stato programmato ed attuato secondo modalità sostanzialmente omogenee.

La sperimentazione si è svolta articolando gli incontri con la classe per complessive 20 ore, secondo l'impostazione proposta dal gruppo di lavoro autore del Modulo di apprendimento e concordata con i docenti che hanno condotto l'esperienza, nella distinzione del percorso in tre parti: presente - passato - presente.

L'ampiezza del modulo ed il notevole numero di documenti, testimonianze, testi storiografici e letterari, fonti iconografiche, nonchè gli esercizi di apprendimento e ricapitolazione hanno consentito una selezione del materiale adattabile al tempo a disposizione (risultato limitato) ed alle caratteristiche della classe.

Le docenti hanno quindi utilizzato, oltre le 20 ore concordate, ore aggiuntive per consentire agli studenti un maggior approfondimento delle conoscenze e lo sviluppo di un confronto più ampio sulle tematiche proposte.

La prima parte del Modulo, intesa come punto di partenza e problematizzazione, è stata focalizzata inizialmente sul confronto studenti-docenti rispetto agli scritti di E. Gianini Bellotti e M.L. Salvadori e successivamente sulla lettura ed interpretazione dei dati relativi all'indagine sulla motivazione delle scelte scolastiche, nonchè sul testo di C. Ferrarini: *Donne e uomini nella scienza: mai uguali*.

Gli esercizi di apprendimento e di ricapitolazione sono stati svolti in classi oralmente e/o in forma scritta. La classe infine ha definito la problematizzazione per affrontare la II parte del Modulo.

La seconda parte del Modulo (Passato) ha impegnato gli studenti nella integrazione di lettura ed analisi di pagine selezionate dal romanzo "I promessi sposi" di A. Manzoni, dalla lettera-testimonia di suor Juana Ines de la Cruz, dal testo di O. Hufton su "Donne, lavoro, famiglia in età moderna", con riflessioni e confronti su immagini pittoriche, riferite alla periodizzazione principale del Modulo, scelte dalla docente sul percorso Donne, Lavoro, Famiglia (luoghi di educazione, il lavoro, l'istruzione, dalla conversazione alla creazione, l'obbligo di bellezza) in una interazione tra pari sul contesto storico culturale delle vicende narrate e sui personaggi femminili presentati.

Sono stati svolti diversi esercizi di apprendimento e ricapitolazione in forma orale e/o scritta, relazioni individuali e lavori di gruppo, anche in relazione allo studio della II appendice sintetica sulle religioni in Europa.

La terza parte del Modulo si è focalizzata sulla lettura ed analisi di pagine selezionate dal testo di A. Petrucci "Democrazia, condizione femminile, futuro del matrimonio" e confronto tra pari e docente-studenti.

In particolare, *nella sperimentazione del Liceo Artistico "Arcangeli" di Bologna*, la docente di Storia dell'Arte ha dedicato 6 delle 20 ore previste alla trattazione dei seguenti argomenti: i luoghi dell'educazione, il lavoro, l'istruzione.

Alla trattazione di ciascuna di queste sezioni è stata affiancata l'analisi di una serie di riproduzioni fotografiche preventivamente selezionate relative al periodo compreso tra il XVI ed il XVIII secolo.

3.3 PUNTI CRITICI E PUNTI DI FORZA

Criticita' incontrate

Nelle due sperimentazioni le criticità incontrate riguardano gli stessi ambiti

La novità didattica del progetto non è stata interamente recepita e condivisa dalla classe, per cui si sono determinati atteggiamenti di diverso coinvolgimento ed interesse da parte degli allievi: alcuni hanno par-

tecipato attivamente, altri si sono auto-esclusi dalla discussione e hanno prodotto scarse elaborazioni sulle problematiche proposte.

Probabilmente un elemento che ha giocato a sfavore è stata la rigidità della tempistica, che ha comportato l'effettuazione delle fasi del progetto in un arco di tempo abbastanza breve ed in una fase ancora iniziale dell'anno scolastico.

In sintesi:

- tempi di attuazione ristretti per un adeguato sviluppo dei temi proposti, soprattutto nella considerazione che la classe si cimentava per la prima volta con nuovi strumenti e nuove modalità di studio
- difficoltà da parte di alcuni studenti:
- nell'utilizzare, in una rielaborazione ordinata, strumenti di statistica (torte, tabelle, grafici...)
- nell'affrontare la complessità di alcuni testi analizzati ai fini di correlare e organizzare le informazioni per costruire la conoscenza storica
- nel padroneggiare alcuni concetti storiografici
- nell'adottare il metodo di studio proposto (tendenza alla dispersività nei momenti di confronto più impegnativi)

La risposta della classe

Complessivamente, nelle due sperimentazioni, la valutazione ha visto gli studenti su posizioni diverse: un discreto numero di studenti ha sottolineato, anche con la partecipazione e l'interesse dimostrato in particolare alle parti relative al Presente, la positività dell'esperienza intesa come momento di riflessione e crescita nello sviluppo di abilità metacognitive.

Per altri studenti il percorso è risultato di scarso interesse.

Punti di forza

Complessivamente

L'organizzazione del percorso didattico diversa dal consueto (struttura e tipologia del materiale proposto) ha consentito:

- l'attivazione di esperienze diversificate e coinvolgenti per la classe (interventi orientativi dei docenti e della tutor, dibattiti tra allievi, relazioni individuali e momenti di lavoro cooperativo),
- l'uso di strumenti non utilizzati in passato,
- la possibilità frequente di confronto sulle tematiche emergenti,
- la maggior partecipazione all'attività scolastica di alcuni studenti per la sistematica interazione nel gruppo classe
- la sollecitazione delle capacità critiche e dialettiche degli studenti
- l'allenamento, anche se a tratti difficoltoso, all'ascolto dell'altro.

Inoltre, nella *sperimentazione del Liceo artistico "Arcangeli" di Bologna*, gli studenti hanno avuto la possibilità di sperimentare le opportunità offerte da attività didattiche interdisciplinari.

4. UN PERCORSO DI ORIENTAMENTO IN PROSSIMITA' DELLA SCELTA

4.1 IL LABORATORIO

I presupposti concettuali

Il modello d'intervento proposto vuole essere un aiuto per sviluppare nei soggetti la capacità di percepire criticamente la realtà e di elaborare in modo personale soluzioni originali e creative.

La finalità è che il soggetto impari a pensare criticamente e che si orienti, nel suo percorso personale, con consapevolezza anche rispetto alla sua identità di genere.

Il modello non è orientante nel senso di dare una direzione di scelta, ma orientante in quanto avvia un modo di pensare e di affrontare le situazioni, consapevole, critico e creativo.

Nostro obiettivo, infatti, è di aiutare il soggetto a costruirsi una struttura cognitiva in grado di dare senso alla realtà che vive, e in grado di dare configurazione ai sogni, in modo che da desideri possano diventare, successivamente, obiettivi.

Sono emerse alcune parole chiave tra cui: condizionamenti, stereotipi e consapevolezza.

Si lavorerà sui condizionamenti, in particolare sui *condizionamenti di genere*, e quindi sulle *convinzioni* che portano ai condizionamenti e sul concetto di *consapevolezza*.

Sarà importante distinguere all'interno dei condizionamenti quelli che costituiscono una risorsa (i condizionamenti positivi, convinzioni e messaggi positivi) e quelli che costituiscono un blocco, un vincolo, un limite (i condizionamenti negativi, convinzioni e messaggi negativi).

La struttura

L'iter complessivo dei laboratori condotti dalla dott.ssa Tania Russo, si è articolato in due fasi:

- Laboratorio con i docenti volto alla costruzione di un percorso di orientamento in ottica di genere e alla individuazione ed elaborazione dei corrispondenti strumenti.
- Laboratorio Tutor volto alla formazione dei docenti per la sensibilizzazione ad una politica di genere nell'orientamento, rivolto ai tutor del sistema integrato.

I laboratori per la costruzione del percorso

L'impostazione del lavoro si è svolta secondo le linee espresse dalla dott.ssa Tania Russo negli incontri con il Comitato tecnico e il Comitato di gestione e concordati con la conduttrice della sperimentazione dott.ssa A. Coppola.

In questa breve sintesi sono riportati alcuni concetti chiave che hanno guidato il percorso del Laboratorio docenti: ci siamo chiesti come aiutare i giovani ad avviare un processo di consapevolezza riguardo convinzioni, stereotipi culturali, sociali e personali e riguardo il modo di porsi di fronte alle situazioni che essi si trovano ad affrontare, anche in relazione al genere.

Siamo partiti da questo presupposto: ciascuno di noi è una risorsa, una fonte di esperienze, di comportamenti e capacità unici.

Il modo di pensare di ciascuno determina, in modo specifico, le sue reazioni.

I nostri processi interni influenzano il modo con cui elaboriamo le informazioni.

La somma delle nostre convinzioni e dei nostri processi interni costituisce la "mappa" individuale della realtà, ossia il modello che guida e che dà significato alle nostre azioni.

Poichè "la mappa non è il territorio", si rende necessario rivederla e/o ampliarla, prestando attenzione alle nuove informazioni che provengono dalla realtà.

A questo proposito si sottolineano due aspetti:

Le nostre *convinzioni* (sociali, culturali, personali) possono bloccare il processo di crescita : quando un " assunto", un "costrutto" non è più oggetto di critica, di aggiornamento, di revisione, diventa rigido e quindi uno *stereotipo*.

Il mantenimento dello stereotipo porta alle *ingiunzioni* (messaggi imposti agli altri in modo rigido) che bloccano l'originalità e la crescita personale e sociale dell'individuo.

In sintesi il cambiamento si può creare attraverso:

- *l'identificazione dello stato presente*:
analizzare criticamente gli stereotipi e quindi le convinzioni e le ingiunzioni
- *l'identificazione dello stato desiderato*:
 - stimolare il potenziale creativo del soggetto,
 - rappresentarsi nella situazione di cambiamento: *visualizzare* attraverso immagini il raggiungimento dell'obiettivo,
 - rappresentarsi strategie appropriate
- *l'identificazione delle risorse* necessarie per portarsi dallo stato attuale a quello desiderato: mobilitare tutte le conoscenze, attivarsi
- *l'eliminazione delle interferenze* attraverso l'uso di tali risorse.

Durante gli incontri del Laboratorio Docenti ci si è confrontati su alcune tematiche.

Identità di genere

Che cosa significa essere femmine/maschi? cosa è stato trasmesso con il termine femminile/maschile? c'è

una "contaminazione" dell'identità di genere? sono presenti aspetti dell'uno o dell'altro genere che non appartengono all'identità specifica? ci sono "risorse femminili"? si può parlare di integrazione delle risorse? Ci è sembrato quindi importante impostare il modello operativo in modo tale da:

- lavorare sui condizionamenti di genere (in particolare su quelli negativi) per recuperare e valorizzare le caratteristiche specifiche di ciascun genere e per *affermare l'identità di genere*
- recuperare aspetti del femminile che costituiscono risorse positive (intuizione, emotività, empatia, creatività, flessibilità) e affermare un'identità femminile "integrata" in modo equilibrato, con aspetti da sempre ritenuti maschili (ad esempio: competizione, razionalizzazione)
- sensibilizzare alle diversità di genere attraverso il confronto e la riflessione sui modelli emergenti e sui valori che attraverso tali modelli vengono imposti
- rafforzare l'identità di genere (femminile in questo caso), riappropriandosi di risorse che appartengono alla cultura delle donne
- essere se stessi

Come preparare alla progettualità

Il termine progetto non definisce in questo caso il perseguimento cosciente di un obiettivo, ma sottolinea una intenzionalità, ossia il significato che il soggetto attribuisce ad una situazione.

E' il soggetto che decide di isolare, nella infinità delle caratteristiche della realtà, quelle cui dà significato; è lui che decide quali sono più importanti e decide di attivarsi mobilitando "a ragion veduta" tutte le sue competenze interne ed esterne per affrontare una situazione.

Ciò avverrà se la situazione sarà per lui significativa.

Creare perciò un *futuro motivante* che attivi il soggetto.

Aiutare il soggetto a proiettarsi nel futuro attraverso le immagini mentali e la fantasia, esprimere l'immagine di sé.

Visualizzarsi nel futuro, concentrandosi sulle qualità positive, orientandosi al successo attraverso immagini che potenzino l'autostima e la fiducia in se stessi: promuovere le capacità sociali e la padronanza personale.

Fornire un'esperienza capace di influenzare il comportamento attuale: la persona che il soggetto sta creando è se stessa nel futuro e il suo benessere dipende dalle sue azioni presenti.

Cosa può provocare la presa di coscienza?

- Sviluppare criticità
- Potenziare:sviluppare le capacità personali dei singoli, in particolare quelle connesse all'lo
- Motivare, fare emergere una *intenzione*, una *prospettiva*

In sintesi

Per attivarsi e risolvere un problema il soggetto deve possedere la competenza necessaria: essa non sarà attivata se il soggetto non attribuisce significato alla situazione e quindi se non ha una *intenzione/pro-*

spettiva sulla situazione.

Sviluppare criticità, aiutare a far chiarezza, rafforzare la propria identità di genere, far nascere *un'intenzione* che può essere in un secondo tempo "focalizzata, fino al punto da incarnarsi in un progetto preciso o vago, indeterminato" (H. Jaoui), sono obiettivi di fondo del nostro modello d'intervento

Finalità, struttura ed articolazione del percorso di orientamento

Per la predisposizione degli strumenti, durante il lavoro di gruppo, le **finalità** che ci hanno guidato sono state: aiutare i soggetti a:

- individuare ciò che merita interesse nella molteplicità di stimoli
- stimolare lo sviluppo di competenze trasferibili (flessibilità, creatività), competenze che siano utili nella vita di tutti i giorni
- attivare il "potere generativo" del soggetto (la spinta vitale) e il "potere di ciò che si sa"
- mobilitare le conoscenze possedute (procedure, sapere teorico, regole) "a ragion veduta"
- avviare il processo di consapevolezza riguardo stereotipi culturali, sociali, personali e riguardo il loro modo di porsi di fronte alle situazioni soprattutto in relazione al genere
- aiutare ad individuare una prospettiva e ad attribuire significato ad una situazione

Articolazione del percorso

Prima giornata

Accoglienza, analisi motivazioni ed aspettative, patto

Brainstorming sul genere: che cosa significa per me "femminile" "maschile"

Finalità: individuare rappresentazioni sul genere, condizionamenti positivi e negativi, stereotipi

Seconda giornata

Analisi del lavoro autogestito a casa "La storia"

Tabulazione: personaggi (i modelli di ruolo); criteri (elementi di identificazione emersi riguardo il sé, lo stile di vita, ideali...); desideri (ciò che il soggetto nel presente vuole, desidera)

Riflessioni di gruppo

Finalità: individuare gli stereotipi, i condizionamenti

Terza giornata

Proiezione del film ("La ragazza delle balene")

Analisi del film

Tabulazione di ciò che nel film è presente riguardo a stereotipi, ingiunzioni, condizionamenti, risorse

Finalità: rafforzare l'identità di genere (femminile in questo caso) riappropriandosi di risorse che appartengono alla cultura delle donne; valorizzare l'integrazione delle risorse femminili e maschili

Quarta giornata

Testimonial a confronto,

Esame delle foto e degli articoli raccolti nel lavoro autogestito a casa

Tabulazione degli standard individuati

Patchwork (gioco dei cartellini)

Finalità: rovesciare/rivedere gli stereotipi

Lavoro individuale

Autovalutazione: analisi/ confronto della propria realtà con il modello di ruolo mediante Schede predisposte

Inventario delle proprie risorse

Finalità: avviare un'autovalutazione delle proprie caratteristiche a confronto con il testimonial; stimolare un'autovalutazione positiva per mettere in rilievo le proprie risorse; sviluppare fiducia nella propria capacità di superare difficoltà; conoscere le proprie risorse prima di stabilire obiettivi

Quinta giornata

Riflessione/confronto su quanto emerso dalle schede "Inventario delle risorse"

Testimonianze attraverso il film "Ricordati di me" di Muccino

Finalità: Evidenziare le risorse di cui ciascuno dispone

Sesta giornata

Laboratorio "La bottega magica"

Riflessioni sul percorso

Finalità: chiarire cosa per il soggetto è importante (i valori); individuare un obiettivo a breve termine; stabilire quali passi fare e quali prezzi pagare

Docenti che hanno partecipato ai laboratori:

M. Cristina Casali - Liceo Artistico Arcangeli- Bologna

G.Domenichini,P.Salgò - Istituto Professionale Fioravanti – Bologna

V.Formigoni e F.Gentile – Istituto G.Carducci - Ferrara

S.Magni - Istituto Selmi – Modena

L.Broccoli - Liceo Da Vinci- Casalecchio di Reno- Bologna

P.Bernardi – Polo scolastico di Budrio - Budrio- Bologna

R.Ricchi – Liceo classico Minghetti - Bologna

A. Zannoni – Istituto Callegari- Ravenna

E.Carboni - Istituto Faenza- Ravenna

A. Mele e C. Xilo – Cefal -Bologna

4.2 LA SPERIMENTAZIONE

IL CONTESTO DELLA SPERIMENTAZIONE

La sperimentazione, gestita dalle Dott.sse Anita Coppola e Chiara Campagnano
Ha impegnato n° 9 di studentesse dell'Istituto Selmi di Modena

Per un totale di 20 ore

Articolazione del percorso e metodologia

La sperimentazione è stata rivolta ad un piccolo gruppo di nove allieve di due classi IV° classe dell'Istituto ITAS "Selmi" di Modena.

Il percorso si è svolto in 20 ore complessive, articolate in 6 incontri, strutturati attraverso:

- lavori in gruppo: brainstorming, giochi, riflessione e confronto in gruppo
- lavori individuali: riflessione, autovalutazione mediante schede predisposte
- lavori autogestiti a casa
- proiezione film

Di seguito mostriamo il programma degli incontri:

Incontri	ore	Contenuti	Lavori autogestiti (a casa)
20 ottobre	3	<ul style="list-style-type: none">- Accoglienza, conoscenza reciproca- presentazione percorso- analisi motivazioni/ aspettative- patto- Brain storming su rappresentazioni personali e sociali, riferite alla differenza di genere	La costruzione della storia: l' "identificazione con il modello"
28 ottobre	3	<ul style="list-style-type: none">- Analisi delle storie- tabulazione- riflessione e confronto	
5 novembre	4	<ul style="list-style-type: none">- Analisi delle storie- tabulazione- riflessione e confronto	
15 novembre	3	<ul style="list-style-type: none">- Proiezione film: "la ragazza delle balene"- Analisi film- Confronto e tabulazione	Ricerca sui modelli di genere proposti dai media: "Testimonial a confronto"
22 novembre	4	<ul style="list-style-type: none">- Confronto sugli standard proposti dai media, in riferimento al genere- Autovalutazione tramite schede: 1, 2, 3- tabulazione	Autovalutazione tramite schede 4 e 5: "inventario delle risorse"
1 dicembre	4	<ul style="list-style-type: none">- Confronto sulle schede autogestite (inventario risorse)- Scheda 6: Priorità- Confronto sul percorso effettuato	

All'interno della sperimentazione sono stati attivati quattro **incontri di supervisione** gestiti dalla dott.ssa Tania Russo con le coordinatrici della sperimentazione, dott.ssa A. Coppola e la dott.ssa C. Campagnano allo scopo di:

- rilevare criticità e stimoli nuovi emersi nel corso degli incontri con le studentesse
- elaborare interventi adeguati alle situazioni problematiche emergenti ed alle motivazioni ed aspettative manifestate dalle studentesse

4.3 PUNTI CRITICI E PUNTI DI FORZA

Punti di forza del percorso

Il percorso ha permesso di agevolare la riflessione critica sul tema dell'identità di genere, sugli stereotipi e condizionamenti che influenzano le rappresentazioni di genere, processo che naturalmente non si può considerare concluso con la fine del corso.

Gli strumenti utilizzati – in particolare l' "identificazione con il modello" e l' "inventario delle risorse" - hanno stimolato la consapevolezza, rispetto ai propri desideri, bisogni e valori.

Riguardo al percorso di consapevolezza, l'ascolto si è rivelata una risorsa molto importante e una risposta alla ricerca di un rapporto di condivisione, che le partecipanti avevano sottolineato anche nell'analisi iniziale delle aspettative rispetto al gruppo. Una risposta che ha dato inizio al riconoscimento reciproco, non negando, ma anzi offrendo valore alle diversità, che ciascuna esprime. Attraverso il confronto e la comprensione, si sono tessute trame di conversazione, che hanno attribuito un senso all'esperienza soggettiva, trasformandola in esperienza condivisa dal gruppo.

Le partecipanti hanno sperimentato direttamente e naturalmente, attraverso il loro modo di stare nel gruppo e attraverso gli argomenti trattati, una pratica che si può considerare particolarmente appannaggio delle donne, in quanto parla di intimità, emozionalità, empatia e relazionalità .

In tale cornice, non sono tuttavia mancate le resistenze a riconoscere la specificità al femminile di alcune qualità.

Ne è un esempio quest'affermazione, condivisa da alcune partecipanti a conclusione del primo incontro, in seguito ad un lavoro di brainstorming sul "maschile" e "femminile": Unica differenza da mantenere tra uomini e donne è quella biologica. Sono entrambi esseri umani, quindi uguali.

Nei concetti di *parità e uguaglianza*, più volte sottolineate da alcune partecipanti – nonché assunti come realtà di fatto – è implicita un'accezione negativa o limitativa della specificità femminile, corrispondente a un'inferiorità che conduce a rivendicare la parità. E' stato rimarcato al riguardo l'importanza di una valutazione in senso positivo del femminile, come punto di partenza per una più corretta costruzione dell'uguaglianza tra i singoli soggetti, senza annullare le differenze entro l'uniformità.

Ciò conferma che il passaggio dal valore dell'uguaglianza al valore della differenza non è stato e non è

ancora un processo semplice.

Al riguardo, è mancata – come hanno sottolineato le stesse partecipanti - la possibilità di un confronto con componenti dell'altro sesso, attraverso cui presentificare le possibili differenze di percorso, rispetto ai modi di pensare, sentire e agire di entrambi i sessi.

In tale cornice, la visione del film "La ragazza delle balene" ha contribuito in maniera netta – e lungo il filo di una grande partecipazione emotiva - a sensibilizzare le partecipanti rispetto agli stereotipi e condizionamenti di genere, rendendole maggiormente consapevoli di come le convinzioni e gli stereotipi sociali, culturali, personali, possano bloccare il processo di crescita. Il confronto in gruppo ha stimolato la riflessione sul ventaglio di risorse – tra cui spiccano quelle appartenenti tipicamente alla cultura delle donne – da utilizzare per superare i momenti di impasse e favorire il proprio percorso di crescita (vedi griglia lettura del film).

Rispetto allo strumento "La Storia" - in cui si chiedeva alle partecipanti di identificarsi in un personaggio a loro noto e di scrivere una storia in prima persona - va sottolineato che si è dimostrato uno stimolo molto potente, al fine di individuare ed elaborare i modelli di riferimento.

In tale direzione, ha contribuito molto anche la proposta di *drammatizzare* i propri personaggi all'interno del gruppo. Tale proposta rappresentava un'alternativa laddove era stata evasa la consegna del lavoro autogestito a casa (vedi più avanti tra le criticità), ma si è rivelato un lavoro molto interessante, rispetto alla possibilità di cogliere l'intensità delle dinamiche di identificazione.

Nella scelta del personaggio con cui identificarsi, tutte le partecipanti hanno fatto riferimento a modelli familiari, persone molto vicine, che non abbiano raggiunto mete particolari dal punto di vista della notorietà o del successo professionale. Solo una ha utilizzato, in aggiunta al modello familiare, altri due modelli riferiti a personaggi famosi.

Al riguardo, è possibile ipotizzare che sia il modo di essere e di vivere di tali "personaggi" che diviene un riferimento: le si osserva nella quotidianità e se ne apprezza l'espressione di valori. Un'altra riflessione possibile è che la creazione di un clima di ascolto attivo e assenza di giudizio abbia permesso alle partecipanti di concedersi e condividere una maggior intimità, andando più a fondo, forse al centro, dei propri modelli di identificazione.

Premesso che l'interpretazione dei modelli è naturalmente filtrata attraverso l'esperienza anche solo immaginata di sé, dei propri desideri, tra gli elementi riconosciuti dalle partecipanti come "motore di identificazione", emergono immagini di "forza" (intesa soprattutto come capacità di fronteggiare difficoltà e cambiamenti), "decisione", "intelligenza", "bisogno di sicurezza e tranquillità", "spirito di sacrificio" (soprattutto in favore della famiglia), "valore della famiglia", "altruismo", "relazionalità", "coerenza", "flessibilità", ecc. Ingredienti che possono considerarsi squisitamente appartenenti alla tradizione femminile.

Un particolare interessante che emerge in due storie è l'amore straordinario per la madre, espresso con un entusiasmo e una passione, che rimandano all'immagine simbolica e un po' mitica della "Grande Madre" (espressione utilizzata specificamente da una delle due). Le due ragazze in questione sottolinea-

no, attraverso le loro storie, l'importanza di ricevere forza e valore dall'amore delle e per le madri, come ingredienti importanti nel loro percorso di crescita.

Va sottolineato come la scelta di modelli di identificazione familiari abbia implicato inevitabilmente un maggior coinvolgimento emotivo: sarebbe stato auspicabile, in tal senso, disporre di un maggior tempo per permettere alle partecipanti di assumere gradualmente la distanza necessaria per analizzare il modello scelto e i condizionamenti derivanti, in modo da permettere che i desideri - emersi in forma più vaga e astratta a partire da tali identificazioni - potessero poi successivamente configurarsi in obiettivi concretizzabili.

Anche la proposta "Testimonial a confronto", che consisteva in un lavoro di ricerca da fare a casa sugli standard di ruolo veicolati dai media intorno ai personaggi di maggior interesse, ha subito una modifica nel corso della sperimentazione. A causa dell'evasione del lavoro a casa, si è proposto in alternativa di fare in aula un lavoro di "bricolage", predisponendo delle riviste, da cui le partecipanti potevano ritagliare immagini e messaggi riguardanti gli standard proposti dai media sui modelli femminili.

Il lavoro sugli standard proposti dai media ha messo in evidenza la percezione di condizionamenti molto forti e che fanno riferimento a stereotipi classici, del tipo:

- bellezza = stupidità
- soldi = potere di essere, apparire, ecc.
- maternità = rinuncia alla carriera per la famiglia, ecc.

Le partecipanti hanno confermato quanto sottolineano molti studi in merito, ossia come la "costruzione della realtà" a opera dei media implichi la messa in atto di processi di distorsione, semplificazione e spettacolarizzazione della realtà stessa. Al riguardo è stato sottolineato come, sebbene negli ultimi anni la rappresentazione di genere si sia notevolmente affrancata da alcuni stereotipi del passato, persista tuttavia la tendenza a ridurre la complessità della vita delle donne in immagini femminili ancora piuttosto stereotipate e a compartimenti stagno: se una donna viene presentata come madre allora non si parla del suo lavoro, se una donna è sexy allora non le si fanno domande intelligenti, ecc.

A conclusione del percorso, il lavoro sulle risorse, criticità e priorità ha permesso alle partecipanti, anche grazie al confronto in gruppo, di acquisire maggiore consapevolezza sulle risorse possedute e su quelle da incrementare.

Il riappropriarsi di risorse di cui non si era pienamente coscienti fino a quel momento si è rivelato un potente rinforzo per l'autostima, stimolando la fiducia nelle proprie capacità personali, in particolare per fronteggiare le situazioni critiche e stabilire le proprie priorità.

I feedback dati alla fine dalle partecipanti confermano che il muoversi tra l'intreccio di genere, generazioni, rifacendosi alle proprie esperienze, vissuti e alle culture che compongono ciascuna biografia, ha permesso di colmare il divario tra le concettualizzazioni astratte e la propria vita. In tale cornice, si è rivelato più agevole il passaggio ad una percezione della propria identità in maniera non rigida e scontata, dunque terreno di possibili scelte e "ridecisioni".

Criticità emerse durante la sperimentazione

Rispetto alle modalità previste e concordate, la sperimentazione ha subito alcune modifiche in itinere. Ponendoci come priorità quella di assecondare il processo in atto, in assenza di tempo abbiamo sacrificato alcuni strumenti. Ad esempio, non è stato possibile sperimentare l'ultima parte del modello (nel programma originario corrispondeva all'ultimo incontro), che prevedeva una "traduzione più esplicita" dei propri desideri in obiettivi.

In tale direzione, hanno pesato alcune criticità riconducibili al livello di partecipazione del gruppo alla sperimentazione:

- è stata determinante l'assenza ad un incontro della maggioranza del gruppo, che ha comportato la necessità di dedicare più tempo del previsto ad alcuni contenuti.
- Anche l'evasione del "lavoro autogestito" a casa ha comportato un inevitabile slittamento dei tempi, in quanto il lavoro non autogestito a casa è stato riproposto in aula, apportando in alcuni casi delle piccole modifiche agli strumenti (vedi il lavoro sulla storia e quello sugli standard proposti dai media).
- Un'altra difficoltà emersa ha riguardato il numero delle partecipanti: dopo il primo incontro la composizione del gruppo si è assottigliata da nove partecipanti a cinque. Si è pensato di proporre un momento di chiarificazione, in orario scolastico, con le partecipanti che sono venute meno all'impegno – al fine di avere un feed-back rispetto alla sperimentazione – ma ciò non è stato possibile a causa della scarsa disponibilità del corpo docenti.

Come leggere tali criticità? L'ipotesi più plausibile – come confermano le stesse partecipanti - riguarda la difficoltà di conciliare quest'impegno extrascolastico con il sovraccarico degli impegni scolastici, in assenza di una sensibilizzazione da parte del corpo docenti.

Rispetto all'assottigliamento del gruppo, un'ulteriore ipotesi può essere rintracciata nella non corrispondenza tra aspettative personali e finalità del percorso: durante la rilevazione delle motivazione e aspettative (vedi scheda "Round Robin"), alcune partecipanti avevano ad es. espresso l'aspettativa di avere informazioni sul mondo del lavoro.

5. PER NON CONCLUDERE

Non è necessario soffermarsi per sottolineare che l'iter intrapreso relativamente all'orientamento di genere è fondamentale per lo sviluppo di persone consapevoli di ciò che comporta la loro appartenenza al genere nei confronti del contesto sociale, culturale e produttivo.

La normativa e le iniziative a livello europeo e nazionale ricordate all'inizio del presente report confermano la validità di questa strategia e la necessità di avviare e diffondere buone pratiche a questo proposito, all'interno delle diverse filiere in cui si attua il diritto dovere di istruzione e formazione.

Si può aggiungere, per inciso, che anche la cronaca quotidiana riporta casi spesso drammatici in cui le adolescenti si trovano ad affrontare problematiche di diverso tipo senza possedere le risorse e gli strumenti adeguati sul piano personale e sociale.

Le sperimentazioni attivate nel Progetto Con-pari e Generio dimostrano che i modelli concettuali ed operativi predisposti a tale scopo costituiscono due linee di intervento efficaci e sinergiche.

Esse infatti coinvolgono in un'unica prospettiva entrambe le dimensioni in cui si sviluppa il processo di crescita delle adolescenti: quella riguardante la didattica e l'apprendimento dei contenuti del sapere di base in una prospettiva di genere e quello riguardante lo sviluppo della consapevolezza di genere e delle risorse necessarie per facilitare l'attuazione di scelte responsabili.

Come si è rilevato nei precedenti capitoli, le modalità con cui le adolescenti hanno vissuto le attività svolte nel corso delle sperimentazioni e la valutazione complessivamente positiva che esse hanno espresso nei loro confronti stanno a confermare la validità non solo degli assunti di fondo con cui sono stati costruiti i due modelli, ma anche delle strategie con cui sono state sviluppate le corrispondenti attività.

A questo punto del percorso si colloca il titolo di questa post-fazione: Per *"non" concludere* sta a significare che il lavoro fin qui svolto a proposito dell'orientamento di genere dovrebbe costituire solo il primo inizio di un più ampio, diffuso e veramente strategico piano di intervento.

Per la sua attuazione in una prospettiva di miglioramento, è opportuno prendere in esame i punti critici riportati nei precedenti paragrafi, che sono stati evidenziati da coloro che hanno gestito e condotto le due sperimentazioni.

Si può rilevare come essi, pur differenziandosi negli aspetti che riguardano le specificità delle sperimentazioni, concordino in un punto essenziale: gli interventi attuati risultano efficaci solo qualora vengano inseriti come elementi integrati all'interno della complessiva offerta educativa e formativa della scuola. Ciò emerge in particolare nelle ipotesi di miglioramento proposte da coloro che hanno coordinato e condotto la sperimentazione sul *Percorso orientativo in prossimità della scelta*, nei quali si afferma che:

"le criticità emerse durante la sperimentazione suggeriscono di lavorare con un occhio più attento al contesto in cui si inserisce il progetto – in questo caso la scuola – allo scopo di creare un clima di maggior

accoglienza e collaborazione: favorire il passaggio dalla percezione di tale intervento come esterno, separato ed aggiuntivo al percepirlo come parte integrante e radicata all'interno della mission educativa della scuola".

Allo stesso modo, nella valutazione delle modalità con cui si è svolta sperimentazione relativa alla Didattica orientativa nel percorso curricolare viene rilevato che:

"la novità didattica del progetto non è stata interamente recepita e condivisa dalla classe, per cui si sono determinati atteggiamenti di diverso coinvolgimento ed interesse da parte degli allievi: alcuni hanno partecipato attivamente, altri si sono auto-asclusi dalla discussione e hanno prodotto scarse elaborazioni sulle problematiche proposte".

Sulla base di queste considerazioni, si può dire in sintesi che per migliorare la qualità dell'intervento occorre collocarlo all'interno di una azione di sistema.

Adottando tale prospettiva, risulta possibile affrontare anche le altre criticità rilevate nel corso delle sperimentazioni, in particolare quelle relative ai tempi di attuazione delle attività ed ai contesti in cui vengono svolte.

Per quanto riguarda il primo elemento, viene più volte sottolineato che i percorsi di sviluppo e di crescita proposti richiedono tempi di acquisizione e di elaborazione che non possono essere limitati a poche ore, collocate nei periodi in cui gli studenti sono impegnati in altre attività di tipo curricolare.

La questione relativa al contesto in cui attuare le sperimentazioni si presenta più complessa. Come si è rilevato, infatti, i percorsi attuati dalle adolescenti assumono un significato maggiore se si configurano non com esperienze isolate, ma come elementi che si collegano e si integrano con il percorso di crescita complessivamente offerto dalla scuola.

Affrontare queste problematiche in un'ottica di sistema significa, in concreto, sensibilizzare e coinvolgere tutto il corpo docenti delle classi coinvolte, allo scopo di definire in forma concorde non solo i tempi più adatti per l'attuazione delle sperimentazioni, ma anche e soprattutto le modalità con cui svilupparle in un'ottica di integrazione interdisciplinare.

In tale contesto risulta possibile avviare una pista di lavoro più volte emersa durante le sperimentazioni: creare le condizioni per la costituzione di gruppi misti all'interno dei quali analizzare e confrontare le differenti modalità con cui i due sessi percepiscono, elaborano e costruiscono la propria identità di genere.