



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Sede Consorziate: Università degli Studi di Bologna – Alma Mater Studiorum

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze Sociali: Interazioni, Comunicazione e Costruzioni Culturali
CICLO XXIV

**Tra il dire e il fare.
Processi di costruzione delle competenze professionali e
lavorative dei giovani stranieri**

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marco Sambin

Supervisore: Ch.mo Prof. Valerio Belotti

Dottoranda: Isabel Paghera

Sommario

Sommario.....	2
Abstract.....	6
Introduzione.....	9
Capitolo 1. L'approccio teorico sui giovani di origine straniera.....	13
1.1 Il dibattito sociologico sui processi di inclusione sociale dei giovani di origine straniera: Dagli Approcci macro-strutturali al Multiculturalismo quotidiano.....	13
1.2 Quale idea di Agency? Dall'attore razionale all'agente fenomenologicamente situato.....	20
1.2.1 L'agency secondo Charles Taylor.....	23
1.2.2 L'approccio riflessivo di Margaret Archer.....	26
1.2.3 Il Capability Approach secondo Amartya Sen e Martha Nussbaum.....	34
Conclusioni.....	45
1.3 I giovani stranieri in Italia: una fenomenologia ampia.....	46
Capitolo 2. La partecipazione scolastica tra miti educativi, modelli di sviluppo e azioni situate.....	53
2.1 La prospettiva sociologica della scuola come canale di mobilità sociale.....	53
2.2 La cultura europea del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione.....	70
2.3 Percorsi scolastici degli alunni stranieri in Italia.....	79
2.3.1 I giovani stranieri nella scuola secondaria di II Grado.....	80
2.3.2 I giovani stranieri nella Formazione Professionale.....	88
2.3.3 I fattori d'incidenza sulla partecipazione scolastica dei giovani stranieri.....	97
Capitolo 3. La partecipazione al lavoro tra spinte segreganti e spinte emancipative.....	107
3.1 Le prospettive sociologiche sul Mercato del lavoro.....	107
3.1.1 Il lavoro straniero tra mobilità sociale e nicchie occupazionali.....	109
3.1.1.1 Le interpretazioni sulla partecipazione lavorativa dei migranti nel mercato del lavoro italiano.....	112
3.1.2 Il versante della domanda di lavoratori: come si connota il mercato del lavoro.....	119
3.2 Come cambiano le culture del lavoro: da dovere a strumento di realizzazione personale.....	122
3.3 Le rappresentazioni del lavoro nella progettualità dei giovani italiani e d'origine straniera.....	140
3.4 Quali opportunità lavorative per i qualificati nella formazione professionale?.....	152
Capitolo 4. Il disegno della ricerca e la metodologia.....	158
4.1 Presentazione del progetto di ricerca.....	158
4.1.1 Costruzione dell'oggetto di ricerca e delle domande conoscitive.....	159
4.2 Il contesto della ricerca.....	165

4.2.1 Il sistema regionale della formazione professionale	165
4.2.2. Il tessuto produttivo nelle aree di piccola impresa del nord est	173
4.2.3 I giovani stranieri nel sistema scolastico veneto	184
4.2.4 L'individuazione e l'accesso al campo	195
4.3 Le popolazioni d'interesse per la ricerca.....	206
4.3.1 Gli Operatori degli Enti di Formazione Professionale	206
4.3.2 I Datori di Lavoro.....	210
4.3.3 I Giovani stranieri	211
4.4 La metodologia.....	215
4.4.1 Dalla raccolta dati all'analisi: un processo volontario	217
4.4.2 L'innegabile intreccio di prassi e teoria nella mediazione soggettiva con la realtà	222
4.4.3 Ciò che la chiarezza dell'oggetto lascia in ombra: i limiti della ricerca	226
Capitolo 5. Il ruolo della Formazione professionale: rafforzare l'agency o gestire l'esclusione? ...	228
5.1 L'atteggiamento burocratico	230
5.2 L'atteggiamento assistenziale	240
5.3 L'atteggiamento promozionale	249
La modalità meritocratico-elitaria.....	249
La Modalità Universalista	258
5.4 Un confronto tra tipologie.....	271
Capitolo 6. Le modalità d'inclusione lavorativa delle aziende di stage: rappresentazioni e pratiche	279
6.1 L'immagine totalizzante del lavoro	281
L'orientamento all'etica del sacrificio	281
L'orientamento all'etica della passione	294
6.2 L'immagine pedagogica del lavoro.....	306
6.3 Un Confronto tra tipologie.....	312
Capitolo 7. I giovani stranieri e la transizione al lavoro	320
7.1 L'esperienza migratoria e i processi d'inserimento in Italia	321
7.2 La scelta della formazione professionale e le competenze acquisite	325
7.2.1 Il ruolo dei legami familiari	332
7.2.2 L'esperienza dello stage e i lavori svolti nel periodo scolastico	335
7.3 L'inserimento lavorativo.....	337
7.3.1 Quali contesti di lavoro per i giovani stranieri.....	337

7.3.2 Gli orientamenti valoriali e i significati attribuiti al lavoro	341
I rapporti gerarchici e la dimensione relazionale	352
La rappresentazione delle capacità.....	361
La percezione dell'essere stranieri	366
7.4 Le aspirazioni lavorative dei giovani stranieri	370
Conclusioni	378
8.1 I confronti triangolari tra gli atteggiamenti dei gruppi di intervistati.....	378
8.2 Le due tipologie fuori dalle triangolazioni.....	397
8.3 I modelli di genere costruiti nelle interazioni	400
8.4 Considerazioni conclusive	403
Bibliografia	410
Allegato A. Tabella Interviste	421
Allegato B. Traccia di Intervista	424
Traccia Intervista giovani stranieri qualificati	424
Traccia Intervista operatori della FP	426
Traccia Intervista datori di lavoro	429
Allegato C. Enti di Formazione	432

Abstract

La ricerca si propone di indagare i processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani d'origine straniera qualificati in Italia nei percorsi triennali della Formazione Professionale. In particolare, si dà spazio all'approfondimento delle pratiche individuali di adattamento e miglioramento dei loro percorsi di vita e una ricostruzione delle intenzionalità e del senso delle azioni intraprese nel processo di inserimento lavorativo sia dei giovani stranieri sia del network di attori (i centri di formazione professionale e le imprese), i quali contribuiscono alla costruzione dell'inclusione sociale fornendo possibilità e vincoli. Si è trattato, quindi, di indagare due esperienze centrali per tali giovani: l'esperienza scolastica e quella lavorativa che precisamente sanciscono il passaggio all'età adulta. Per dare risposta alle domande di ricerca sono state realizzate delle interviste semi-strutturate rivolte ai giovani d'origine straniera già qualificati di età compresa tra i 18 e i 25 anni, agli operatori e ai datori di lavoro legati a quattro enti di formazione professionale distribuiti nelle tre province di Verona, Vicenza e Padova. Ne emerge, sul fronte delle pratiche individuali, la predominanza di un orientamento acquisitivo al lavoro, secondo il paradigma delle aspettative crescenti, che si concretizza in un tentativo di inclusione graduale, condotto step by step verso lavori di maggior qualificazione. Si tratta di inserimenti lavorativi caratterizzati da una visibilità attenuata, dalla percezione di sentirsi ancora minoranza e quindi cercare l'inclusione silenziosamente, evitando conflitti e mostrando di dare continuità e adesione alle culture del lavoro dominanti nei contesti d'inserimento. Sul fronte della ricostruzione delle intenzionalità e del senso attribuiti alle azioni di giovani e network di attori ne emergono delle tipologie, in grado di delineare somiglianze e differenze di atteggiamento tra i gruppi d'intervistati. In particolare, si evincono nei giovani tre orientamenti al lavoro: acquisitivo, espressivo e strumentale; negli operatori quattro modi di relazionarsi ai giovani d'origine straniera: meritocratico, universalista, assistenziale e burocratico. Infine, nei datori di lavoro emergono altri tre modi di relazione e concezione del lavoro caratterizzati in senso pedagogico e in senso totalizzante, in quest'ultimo vi si riconosce un primo riferimento all'etica del sacrificio e un secondo all'etica della passione.

La ricerca costituisce un punto di vista innovativo rispetto al panorama delle ricerche condotte sui giovani d'origine straniera, perché anzitutto considera un segmento della formazione poco studiato rispetto alla scuola secondaria di secondo grado, inoltre si rivolge alla fascia d'età 18-25 anni, ponendo attenzione non semplicemente ai percorsi scolastici istituzionali, ma soprattutto ai processi di inserimento lavorativo, ancora poco indagati. Infine, studia il contesto relazionale entro cui si

inserisce l'agency dei giovani ricostruendo una molteplicità di punti di vista da cui poter osservare il processo di transizione al lavoro.



This research aimed to investigate the building processes of young foreigners' professional and working skills. They are qualified in Italy in three-year Vocational training courses.

In particular, I examined young foreigners' individual practices of life paths adaptation and improvement and I reconstructed the intentionality and the meaning of the actions performed, in their job placement process, by young foreigners and actors' network (vocational training centers and companies), who contribute to construct social inclusion and professional paths by providing possibilities and constraints. Therefore, I investigated two central experiences for young foreigners: school and working experiences, which specifically state the transition to adulthood. To answer the research questions, I realized qualitative interviews to young foreigners - 18 to 25 years of age, to caretakers and to employers linked to four vocational training centers in Verona, Vicenza, Padova. As for the individual practices, acquisitive orientation predominates in relation to a rising expectations paradigm. It is realized through the attempt of a gradual inclusion, led step by step towards higher qualification work. Job placements are characterized by an attenuated visibility and the perception of being still a minority implies looking for inclusion silently, avoiding conflicts and showing to give continuity and adherence to the dominant work cultures in the placement contexts.

On the other hand, as for the intentionality and the meaning of young foreigners and actors network actions, there are emerging typologies that allow to outline similarities and differences in attitudes among the interviewees' groups. In particular, in young foreigners I identified three different orientations to work: acquisitive, expressive, instrumental. In caretakers I detected four ways they relate with young foreigners: meritocratic, universalistic, caring and bureaucratic. Finally, in employers there are three relational manners and work conceptions characterized in a pedagogical sense and totalizing sense, in this latter sense there are a reference to the ethic of sacrifice, and a reference to the ethic of passion. The research represented an innovative point of view compared to the outlook of researches on young foreigners because, first of all, it considered a segment of education studied less than secondary school of second degree. Moreover, the research addressed to the age group 18-25, paying attention not only to institutional educational courses, but especially to the processes of job placement, still poorly investigated. To end up, it studied the relational context where a young foreigners' agency fits rebuilding a multiplicity of viewpoints from which to observe the transition to work process.

Introduzione

Il panorama italiano attuale vede un incremento sostenuto della presenza di stranieri, e in particolar modo della fascia giovanile dai 16 ai 25 anni, che costituisce un fenomeno rilevante soprattutto in relazione al passaggio all'età adulta. Per alcuni versi, questi giovani stranieri risultano vicini ai migranti di prima generazione, soprattutto per l'orientamento al lavoro, e per altri versi risultano vicini ai coetanei italiani, soprattutto per la comune esperienza di crescita nella società italiana [Besozzi, Colombo, Santagati 2009] che porta ad aspettative, stili di vita e valori simili ai coetanei autoctoni. Viene, quindi, da chiedersi in quali condizioni sociali, culturali ed economiche vivono oggi i giovani stranieri; come si relazionano con la società italiana; se ci sono situazioni di disagio ed emarginazione sociale che espongono questi ragazzi al rischio di devianza o esclusione. La letteratura sulle seconde generazioni riconosce complessivamente alcuni rischi che possono rendere problematico il processo d'inclusione. Anzitutto, la difficoltà di accesso a pari opportunità di mobilità socio-economica rispetto ai cittadini italiani; la persistenza poi di atteggiamenti discriminatori basati su stereotipi legati alla nazionalità o all'origine straniera; le difficoltà nei processi di definizione identitaria soprattutto in relazione alla negoziazione di nuove forme di elaborazione della cultura di arrivo e della cultura dei paesi di provenienza e infine la tendenza a fenomeni di ripiegamento all'interno delle comunità di origine. Al riguardo, si parla di processo biunivoco, per sottolineare quanto l'inclusione sia co-costruita tanto dai giovani stranieri mediante il rispetto di norme e valori della società italiana, quanto dalla società d'arrivo mediante la promozione di pari opportunità e pieni diritti di cittadinanza. Rispetto alla definizione di giovani stranieri, in molta parte della letteratura spesso c'è la tendenza a far coincidere stranieri di seconda generazione e minori di origine straniera. In realtà, le seconde generazioni, definite in senso ampio¹, non sono sempre ricomprese nella categoria più generica dei minori stranieri. Anzi, la fascia d'età 16-25 anni fuoriesce da tale sovrapposizione ponendo rilievo non esclusivamente al fenomeno scolastico e formativo (tipico dei minori stranieri), ma anche a quello dell'inserimento lavorativo. Al riguardo, il panorama delle indagini sul passaggio al mondo del lavoro dei giovani stranieri che hanno concluso percorsi scolastici in Italia rimane esiguo. Per colmare questa lacuna, ho voluto indagare, seppur ad un livello territoriale regionale, il passaggio al mondo del lavoro di giovani stranieri che si sono qualificati nel circuito della Formazione professionale. Ho scelto, quindi, di riferirmi, in modo particolare, alla fascia d'età compresa tra i 18 e i 25 anni, età di passaggio o di progressiva costruzione dell'autonomia economica e delle effettive possibilità di promozione

sociale. Riguardo, poi, alla Formazione professionale, le indagini finora condotte sono limitate, se l'Isfol fornisce dati quantitativi sulla FP iniziale in modo da avere una dimensione del fenomeno in termini complessivi e numerici, a livello qualitativo poco indagate restano le rappresentazioni degli operatori, le interazioni con un'utenza straniera che presenta caratteristiche peculiari, le motivazioni alla scelta da parte dei ragazzi e anche le visioni e gli immaginari dei datori di lavoro, che in questa filiera, mediante gli stage, concorrono in modo considerevole alla definizione dei processi di inclusione. E' per questo che la ricerca si è costituita come lo studio dei *processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani stranieri*, presentando alcuni caratteri di novità rispetto al panorama delle ricerche precedenti. Primo tra tutti, l'idea di affrontare il fenomeno dei giovani stranieri sulla base di criteri specifici e circostanziati quali: l'acquisizione di una qualifica di Formazione Professionale iniziale e un contatto con la realtà del lavoro. Questa specificità è, tra l'altro, in sintonia con una tendenza emergente negli studi sui fenomeni migratori, che porta a contestualizzare le analisi a partire da variabili nuove e meno uniformanti dando più attenzione a studi in profondità. Dal punto di vista concettuale e metodologico, si è trattato di rendere conto dell'interazione esistente tra due dimensioni fondamentali dei processi di costruzione delle competenze: una dimensione riflessiva ed epistemico-conoscitiva soggettiva e una dimensione relazionale, per cui è risultato necessario definire più livelli di analisi: un primo livello basato sulla distinzione dei soggetti coinvolti: i ragazzi stranieri, i datori di lavoro e gli operatori. Un secondo livello di analisi ha fatto riferimento alla distinzione tra rappresentazioni e pratiche e infine un terzo livello ha riguardato proprio il discrimine tra dimensione riflessiva soggettiva e dimensione relazionale. A questo scopo, si è scelto di dare preferenza ad un approccio metodologico di tipo qualitativo, ritenuto più adatto in uno studio volto ad individuare dinamiche di carattere valoriale e culturale finalizzate a comprendere il punto di vista dei soggetti indagati: aspettative, scelte, motivazioni personali, progetti di vita dei giovani stranieri. La comprensione di questi processi sarebbe risultata problematica ricorrendo ad un questionario strutturato e ho quindi optato, per un'analisi in profondità. La scelta di operare una suddivisione delle interviste a favore dei ragazzi stranieri è stata giustificata dal ricorso ad una concettualizzazione che poggia i processi di inserimento lavorativo sull'agency, connotandola come nozione semantica e morale di agente dotato di volontà e capacità trasformativa con una concezione fenomenologica di soggettività e intersoggettività. In questo senso, quindi lo studio delle rappresentazioni e delle pratiche dei datori e degli operatori è stato funzionale a capire quale idea e concezione di agency ritenevano fosse

¹ Le seconde generazioni definite in senso ampio riguardano non solo i ragazzi di origine straniera nati in Italia, ma anche quelli nati altrove e giunti in Italia successivamente, avendo realizzato però parte del percorso scolastico e formativo nel paese di arrivo [Ambrosini, Molina 2004].

“*adatta*” ai ragazzi stranieri e sulla base di quali criteri e riferimenti valoriali. Allo stesso modo, lo studio dei giovani stranieri è stato utile a capire quale *agency* essi mettevano in campo, come essa si legava all’idea di *agency* supposta dai datori, in quali elementi si discostava o si avvicinava alle rappresentazioni degli altri agenti coinvolti nel processo d’inserimento. Il seguente elaborato è diviso in una prima parte teorica (precisamente i capitoli uno, due e tre) e una seconda parte empirica (i capitoli quattro, cinque, sei, sette e le conclusioni). In particolare, il capitolo uno presenta una ricostruzione del dibattito sociologico sui processi d’inclusione dei giovani stranieri, nonché, la definizione della cornice teorica dell’*agency* utilizzata nella ricerca e quindi il suo posizionamento all’interno di tale dibattito completando il capitolo con una rivisitazione delle principali ricerche empiriche condotte in Italia sul medesimo tema. Il capitolo due costituisce una rivisitazione delle principali teorie sul legame scuola- allievi stranieri mostrando come l’ambiente scolastico possa essere in modo ambivalente luogo di promozione e inclusione sociale o al contrario luogo di perpetuazione delle disuguaglianze di partenza e di discriminazioni. Affronto poi la questione dei cambiamenti che stanno investendo la scuola negli ultimi anni e che afferiscono soprattutto alla maggior influenza esercitata dall’Unione Europea in materia di istruzione e formazione, sottolineando l’affermazione di una cultura educativa che punta sull’individualizzazione, intesa come progressivo processo di autonomia educativa di cui vengono presentati aspetti di opportunità e innovazione dei sistemi scolastici, ma anche ambivalenze, contraddizioni e aspetti decisamente critici soprattutto per gli allievi. Infine, in chiave quantitativa presento la situazione dei giovani stranieri in Italia nell’istruzione secondaria di secondo grado e nella formazione professionale, avanzando delle ipotesi di interpretazione della maggior affluenza di tale utenza in questa filiera educativa. Il capitolo tre ricostruisce le prospettive teoriche sul lavoro straniero sia dal punto di vista della domanda di lavoro, quindi il contesto produttivo italiano, sia dal punto di vista dell’offerta di lavoratori con riferimento alle strategie di inserimento nel lavoro e le modalità di promozione sociale. Il capitolo riprende anche le culture lavorative che hanno segnato gli ultimi decenni di pratiche professionali, orientandole da una concezione del lavoro come dovere ad una concezione in cui esso assume i caratteri di uno strumento di realizzazione personale. Nel capitolo analizzo le ambivalenze, le discontinuità e la reale applicabilità di tali culture ponendole in relazione alle principali rappresentazioni e aspirazioni rilevate nei giovani stranieri, nonché alle loro effettive modalità di inserimento nei contesti lavorativi in seguito all’acquisizione della qualifica professionale. Il capitolo quattro apre la seconda parte sul lavoro empirico e di ricerca approfondendo la definizione dell’oggetto di indagine, le domande che hanno animato il lavoro sul campo, la metodologia di ricerca nonché una presentazione del contesto della ricerca, il Veneto sia

in riferimento all'offerta di formazione professionale regionale che ai processi di inclusione lavorativa nelle aree di piccola impresa del Nord-Est. Il capitolo cinque riprende le analisi e le interpretazioni effettuate sulle interviste agli operatori della formazione professionale, ricostruendo gli atteggiamenti con cui gli operatori entrano in relazione coi ragazzi evidenziando un'ambivalenza tra un orientamento a rafforzare l'agency e un altro a gestire l'esclusione. Il capitolo sei riguarda, invece, l'analisi delle interviste realizzate ai datori di lavoro individuando tipologie differenti nell'atteggiamento al lavoro e nelle modalità di relazione coi giovani stranieri. In capitolo sette è focalizzato sulle analisi dei giovani stranieri, ricostruendo l'esperienza migratoria, familiare, formativa e professionale degli intervistati individuandone rappresentazioni e condizioni materiali che connotano il loro inserimento quale si costituisce nei contesti quotidiani. Vengono, a tale scopo, ricostruiti i vissuti, le rappresentazioni e le dimensioni rilevanti del lavoro dei giovani stranieri, nonché le aspettative per il futuro, arrivando a definire tre tipologie di orientamento al lavoro in cui emergono differenti tipi di agency che possono trovarsi in linea con le tipologie a loro volta rappresentate dai datori e dagli operatori. Infine, il capitolo di conclusioni riprende le tipologie costruite a livello dei singoli gruppi e le confronta in modo descrittivo arrivando in questo modo a dare risposta alle domande conoscitive formulate nel capitolo quattro.

Capitolo 1. L'approccio teorico sui giovani di origine straniera

1.1 Il dibattito sociologico sui processi di inclusione sociale dei giovani di origine straniera: Dagli Approcci macro-strutturali al Multiculturalismo quotidiano

Ad oggi la questione dell'inclusione delle nuove generazioni di migranti nei paesi europei è un tema assai dibattuto. Già l'uso del termine inclusione è un tentativo di ridare un volto nuovo all'inflazionato concetto di integrazione, apportandovi però le dovute precisazioni. L'inclusione può essere concepita anzitutto come un processo che cambia nello spazio e nel tempo e con una natura principalmente inter-soggettiva e pluridimensionale che ne considera: una dimensione linguistico-comunicativa, connessa all'anzianità di soggiorno, una dimensione economica, che riguarda l'autonomia del soggetto in relazione alla sua partecipazione al mercato del lavoro; una dimensione residenziale-abitativa; una dimensione culturale ed infine una dimensione normativa, legata al riconoscimento dell'essere straniero nella sfera politica [Cesareo 2004; Zanfrini 2004; Ambrosini 2005]. Per questo, l'inclusione potrebbe essere più avanzata in alcuni ambiti e meno in altri; oppure potrebbe essere maggiormente richiesta e promossa in alcune aree, soprattutto quelle di rilevanza pubblica (ad esempio nella conoscenza della lingua della società d'arrivo), e lasciata invece alla libera determinazione dei soggetti in altre aree più attinenti alla sfera privata [Ambrosini 2011]. Inoltre, l'inclusione ha un carattere contestuale e locale, avviene in luoghi specifici, in sistemi di relazioni situati, privilegiando di fatto la dimensione micro (i rapporti interpersonali) o meso (le attività associative o di gruppo), in cui si sperimentano occasioni di socialità e forme di apprendimento [Ambrosini 2011].

Proprio per la sua molteplicità quindi, il processo d'inclusione non può mai essere né nettamente segregante, né nettamente emancipativo, come ad esempio sostengono *l'approccio teorico strutturalista della discriminazione permanente* di stampo neo-marxista e quello *liberale dell'assimilazione inevitabile*. Secondo l'approccio strutturalista, i giovani stranieri subirebbero uno svantaggio permanente nell'accesso al lavoro per diverse ragioni. Anzitutto, per una mancata corrispondenza tra assimilazione culturale e integrazione economica. La socializzazione nel contesto della società di arrivo genera un'acculturazione agli stili di vita e alle rappresentazioni delle gerarchie occupazionali del paese, che può produrre l'aspirazione da parte dei giovani stranieri a non essere confinati in occupazioni subalterne, accettate più o meno di buon grado dai loro genitori, a cui però continua a corrispondere un mercato del lavoro che offre loro solo i lavori meno qualificati, precari e instabili [Rea, Wrench, Ouali 1999]. Un altro elemento portato a sostegno di

questa tesi è che l'istruzione formale non valorizza ancora adeguatamente capitali culturali alternativi contribuendo ad un minor successo scolastico. In pratica, a pari livello d'istruzione non corrisponde un'uguaglianza di opportunità perché la percezione di un trattamento discriminatorio incide sulla motivazione allo studio e sulla disponibilità verso la formazione [Ambrosini 2005]. Ci sarebbe quindi una linea di continuità tra i lavori svolti dai migranti di prima generazione e quelli di seconda generazione nella direzione dello svantaggio. Le differenze etniche non si affievoliscono, ma assumono forme diverse, a volte più sottili e simboliche che possono innescare dall'altra parte forme di rivendicazione, reinvenzione o contrapposizione.

Il paradigma dell'assimilazione, invece, riconosce che i giovani stranieri e autoctoni inevitabilmente diventeranno simili. L'assimilazione culturale è un processo sociale che avviene spontaneamente (quindi spesso lento, non-intenzionale e invisibile) e a cui si lega un percorso di mobilità sociale ascendente. In questa prospettiva, quindi, l'integrazione implica il progressivo abbandono dei tratti peculiari della cultura di appartenenza e l'assunzione della cultura del paese d'arrivo. Sul piano delle pratiche, tale prospettiva prevede delle forme di "educazione compensativa" che dovrebbero favorire l'integrazione dell'adolescente straniero attraverso l'acquisizione della lingua e della cultura del paese di destinazione. Posizioni più recenti e intermedie tra i poli strutturalista e liberale sono la prospettiva dell'*assimilazione differenzialista* di Brubaker [2001] e quella dell'*assimilazione segmentata* di Portes e Rumbaut [2005].

Brubaker [2001] riconosce l'integrazione economica come non inevitabile (mentre l'assimilazione culturale sì) tantomeno dipendente esclusivamente dal singolo, ma piuttosto dalle condizioni sociali del contesto di arrivo e in questo senso andrebbe supportata normativamente attraverso adeguate policy al fine di rendere effettiva anche un'uguaglianza di opportunità. Inoltre, egli intende dissociare il termine "Assimilazione" dagli aspetti più ingenui e normativi associati a tale concetto: l'occidentalizzazione o americanizzazione come progetto politico da perseguire più che un processo da studiare; le aspettative normative di conformismo agli stili di vita della classe media; l'associazione con politiche pubbliche cieche verso le differenze e intimamente convinte del legame tra assimilazione, acculturazione e mobilità sociale. Quindi rovescia in modo speculare i termini dell'analisi: diviene dominante una prospettiva differenzialista o multiculturale che si interessa del mantenimento della dimensione etnica (che va promossa normativamente) più che alla sua dissoluzione in un processo di inclusione per assimilazione [Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini 2005].

La seconda prospettiva intermedia è rappresentata dal contributo di alcuni studiosi come Herbert Gans, Alejandro Portes, Ruben Rumbaut e Min Zhou che riconoscono il destino dei giovani

stranieri come non lineare, né nella direzione dell'assimilazione, né in quella della discriminazione, ma piuttosto caratterizzato da possibili percorsi differenziati [Portes, Rumbaut 2001, 2006; Portes e Zhou 1993; Zhou 1997; Gans 1992]. La prospettiva dell'assimilazione segmentata riconosce quattro possibili percorsi: la downward assimilation, l'assimilazione selettiva, l'assimilazione illusoria e l'assimilazione lineare classica [Portes 1996, 2004] come schematicamente presentato in tabella 1.

Tab.1 I legami tra integrazione economica e assimilazione culturale dei giovani stranieri- in Ambrosini 2005

	Integrazione Economica		
Assimilazione Culturale		Bassa	Alta
	Bassa	<u>Downward assimilation</u>	<u>Assimilazione Selettiva</u>
	Alta	<u>Assimilazione illusoria</u>	<u>Assimilazione lineare classica</u>

La schematizzazione delle relazioni assimilazione culturale- integrazione economica mostra come l'idealtipo dell'assimilazione selettiva riconosce le reti etniche come forma di capitale sociale che sostiene il successo scolastico e professionale dei giovani stranieri, conservando però modelli culturali e pratiche sociali distintive della società d'origine (bilinguismo fluente). Nel caso dell'assimilazione lineare classica, invece, la ricerca di integrazione nella cultura dominante prevede l'abbandono progressivo di abitudini e lingua del paese d'origine (l'identificazione con un'appartenenza etnica minoritaria - monolinguismo del paese ricevente) e si accompagna all'avanzamento socio-economico. La downward assimilation è l'atteggiamento di chiusura nella cerchia dei connazionali e nelle pratiche linguistiche e culturali del paese d'origine, sia da parte dei genitori che dei figli che sviluppano identità etniche reattive per contrapporsi ai valori e alle istituzioni di una società che li esclude (monolinguismo del paese d'origine). Si riconoscono come gruppi minoritari, il cui rischio è quello di confluire negli strati svantaggiati della popolazione, in una condizione di marginalità, esclusione e disoccupazione. Infine l'assimilazione illusoria sottolinea la tensione tra socializzazione agli stili di vita e ai consumi delle classi giovanili paradossalmente riuscita e persistente carenza di opportunità di miglioramento economico e sociale. L'integrazione economica non corrisponde alle aspettative e alle possibilità premesse a livello culturale e simbolico.

Individuando percorsi differenziati, viene riconosciuto il fatto che il processo di assimilazione è tutt'altro che scontato e non è necessariamente orientato ad un miglioramento delle condizioni economiche e sociali. Inoltre evidenzia come i processi di assimilazione economica e sociale non richiedono necessariamente un contemporaneo processo di acculturazione [Foner 1997; Portes 1998; Zhou 1997], ma possono verificarsi anche in presenza del mantenimento di un forte legame col proprio contesto etnico e della conservazione di un fluente bilinguismo che permettono altrettante se non maggiori possibilità di successo scolastico e professionale [Portes e Rumbaut 2001]. Tali approcci pur segnando un avanzamento teorico rispetto alle due precedenti impostazioni, mantengono un orientamento strutturalista. Ad esempio l'uso del concetto di assimilazione, anche se problematizzato, viene assunto come percorso inevitabile [Colombo E. 2005] in cui il privilegio attribuito ai fattori ascritti, li rende in larga parte vincolanti secondo una visione deterministica che vede l'azione dei soggetti e la loro capacità di interagire in modo dinamico all'interno di vincoli, opportunità e risorse alquanto limitata. Inoltre, la dimensione etnica assume rilievo non solo in negativo, come tratto di cui spogliarsi per essere accettati nella nuova comunità nazionale, ma anche come risorsa, come elemento essenziale per il singolo di essere riconosciuto e riconoscersi come individuo capace di azione sociale. In questo modo, la differenza etnica diventa un elemento che spiega il comportamento sociale e si trasforma in un'essenza che viene reificata [Bosisio, Colombo, Leonini, Regubini 2005]. Il rischio è proprio quello di considerare la differenza culturale e l'identità come assoluti, elementi costitutivi di carattere ontologico. In realtà, le culture sono costruzioni dinamiche e complesse, in costante cambiamento, i cui confini sono mobili e continuamente ridefiniti in forme di ibridazione tanto più nei contesti di immigrazione [Ambrosini 2001]. Inoltre, soprattutto gli approcci assimilazionisti sono messi in discussione sia dal carattere pluralista delle società di arrivo che si configurano sempre meno come sistemi coesi e ben integrati, fondati su un unico modello culturale condiviso e al quale bisogna aderire [Milione 2011], sia dall'emergere di una concezione dell'identità individuale fondata su una condizione di pluri-appartenenza che amplifica il processo di individualizzazione [Melucci 1994; Giddens 1999; Bauman 2001; Beck 2000; Valtolina, Marazzi 2006].

Un contributo nella direzione di cogliere la complessità di tale fenomeno è offerto dai Migration Studies e le teorie dei network. Secondo tali teorie le migrazioni sono frutto dell'azione di reti di relazioni che collegano migranti, migranti precedenti, non migranti nelle aree di origine e di destinazione, attraverso legami di parentela, amicizia e comunanza di origine [Massey 1988]. Faist [1997] ha definito i network "*the crucial meso level*" in grado di operare una convergenza teorica sia sul versante macro che micro. Attraverso le reti, i processi migratori si indirizzano verso

determinate destinazioni non in relazione a maggiori opportunità economiche, ma in relazione a punti di riferimento creati dall'insediamento di parenti, vicini e amici [Ambrosini 2000]. Le valutazioni dei costi e dei benefici della migrazione sono influenzati dalle reti sociali che attraversano le frontiere [Portes 1995]. Secondo questi approcci, le decisioni individuali sono influenzate dai gruppi sociali, che a volte mediano e si frappongono tra le condizioni sociali ed economiche determinate a livello macro e gli effettivi comportamenti migratori soggettivi [Ambrosini 2006].

Un'evoluzione della teoria dei network è rappresentata dall'approccio del *Transnazionalismo* [Glick Schiller et al. 1992; Basch et al. 1994; Levitt 2001], inteso più che nell'accezione strutturale di costruzione di vere e proprie reti o comunità trans-locali, nell'accezione di orientamento culturale di identificazione e azione sociale che permette di superare le tradizionali categorie di "emigrante" e "immigrato", di luogo d'origine e luogo di arrivo, fluidificando i modelli di cittadinanza [Ambrosini 2006]. Il transnazionalismo così concepito, colloca il tema dell'inclusione dei giovani stranieri in un più ampio contesto di trasformazioni sociali, connesse soprattutto ai processi di globalizzazione, all'esperienza transnazionale e all'emergere di nuove generazioni di migranti che si avvalgono sia di flussi globali sia di nuove elaborazioni e identificazioni locali [Colombo E. 2009]. In questo senso, i giovani stranieri negoziano e definiscono spazi di riconoscimento, modelli di comunicazione e forme di identificazione dissociate dalla cittadinanza etnica e culturale senza però assumere acriticamente il modello di cittadinanza dominante nel paese di migrazione dei loro genitori. I giovani stranieri presentano, in questo senso, una complessità culturale ed esistenziale maggiore del semplice confronto tra la cultura di appartenenza e cultura di arrivo, rendendo problematica sia la continuità che la discontinuità generazionale [Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. 2009].

Socializzandosi in contesti altamente differenziati per quanto riguarda i modelli culturali, la costruzione dell'identità fa uso di elementi diversi spesso consapevolmente selezionati, assemblati, adattati ed elaborati in forme autonome, inedite e originali [Hall 1992]. In questo senso, il transnazionalismo evidenzia l'inadeguatezza del cosiddetto nazionalismo metodologico [Beck, 2005], prospettiva che utilizza come ambito d'indagine lo stato-nazione anche nel caso dei processi migratori che si dispiegano su scala superiore a quella statale. Per questo un altro approccio teorico che merita considerazione, in quanto allarga la prospettiva sui giovani stranieri, è il *cosmopolitismo*. Anch'esso contribuisce al superamento della distinzione nazionale che ha caratterizzato la modernità, riconoscendo un'apertura a ibridazioni, influenze e costruzioni identitarie sganciate dai modelli culturali nazionali. In questo frame i giovani stranieri non sarebbero solo una rielaborazione nuova e autonoma del mix offerto da paese d'origine e paese di destinazione, ma rappresenterebbero

una revoca dei confini nazionali, un loro superamento prendendo i simboli identificativi nel flusso culturale globale.

Anche questi due approcci non sono scevri da critiche. L'approccio transnazionalista per esempio non sembra trovare riscontri empirici circa la reale esistenza di fenomeni migratori genuinamente transnazionali [Ambrosini, 2009: 36]. Pare più probabile che tale mobilità da un paese all'altro riguardi solo un'élite di trans-migranti ricchi che possono permettersi frequenti spostamenti. Tuttavia, come sottolinea Vertovec [1999] il transnazionalismo è un modo nuovo di guardare a fenomeni da sempre esistenti e più precisamente un'attitudine dei trans-migranti alla bifocalità grazie soprattutto alle nuove tecnologie della comunicazione. Il Cosmopolitismo è stato definito più come un'utopia, un proposito da raggiungere che una realtà empirica. Anche quest'ultima rappresenta più una prospettiva teorica che un campo d'indagine in cui è presente una dose di idealizzazione della società con l'auspicio del raggiungimento di valori eurocentrici. Tuttavia, entrambi gli approcci sono interessanti, a mio parere, per l'allargamento che operano soprattutto nel mind set di chi fa ricerca su queste tematiche. Un allargamento che evita di cadere in un nazionalismo che impone di guardare i soggetti in relazione prevalentemente alla loro nazionalità, come se quest'ultima potesse dare in modo definitivo un certo tipo di identità e di risposte alle problematiche poste dalla migrazione.

Un'ultima prospettiva teorica rimanda all'idea della costruzione dialogica dell'identità, in cui le differenze e le appartenenze sono costruzioni contestuali e situate, a volte di tipo strategico che permettono di muoversi tra vincoli e possibilità offerte dai contesti. Come già sottolineato da Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. [2005] diventa prioritario analizzare come e quando intersoggettivamente si dà importanza alla differenza, quali aspetti vengono posti in primo piano e quali occultati. Come e quando si costruiscono le appartenenze, le similitudini, le particolarità. In questo modo, si evitano letture eccessivamente strutturali e macro-sociali del fenomeno, nonché visioni essenzialiste che reificano la differenza e la rendono qualcosa di assoluto e dato una volta per tutte [Colombo E., Semi G. 2007]. La prospettiva del *Multiculturalismo quotidiano* [Colombo E., Semi G. 2007] sottolinea e ricorda di considerare la differenza non come un fattore determinante, esplicativo del comportamento, un pre-requisito che permette di prevedere le forme e gli orientamenti dell'azione individuale e collettiva, ma appunto una risorsa e un vincolo a disposizione dei soggetti per definirsi e definire le situazioni nelle quali sono quotidianamente coinvolti [Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. 2005]. Tuttavia, anche all'interno di questo approccio è importante ricordare come la costruzione delle differenze sia un atto di potere, in cui un'esclusiva attenzione agli aspetti simbolici e culturali della differenza possono occultare il

fatto che in situazioni specifiche essa viene imposta o è il risultato di antiche e continue pratiche di esclusione ed esercizio del potere [Colombo E. 2002]. Partendo quindi dall'idea che l'identità è intersoggettivamente costruita in situazioni contestuali e che essa è pluridimensionale e molteplice, si tratta di conoscere e analizzare quali rappresentazioni costituiscono dei riferimenti di senso disponibili, a volte vincolanti, per l'azione, ricordando che ogni costruzione di senso è un atto di potere in cui si negoziano margini di manovra e spazi di libertà.

Ridefinita la differenza come categoria analitica, è possibile dare spazio alla dimensione generazionale. Definire i giovani stranieri è meno scontato di quanto appaia, soprattutto per l'eterogeneità di situazioni socio-culturali e problematiche educative che li caratterizzano. Al riguardo c'è stato un ampio dibattito. La proposta di definizione di Rumbaut [1997] assume che vi sia un continuum decimale che classifica i giovani sulla base del luogo di nascita (paese d'origine/paese di migrazione) e l'età al momento dell'immigrazione: Generazione 1 (> 18), 1.25 (dai 14 ai 18), 1.5 (dai 6 ai 14 anni), 1.75 (dai 3 ai 6 anni) e Generazione 2 (< 3 anni). Quindi appartengono alla seconda generazione sia i giovani stranieri nati nel paese di immigrazione dei genitori, sia quelli che nascono all'estero e arrivano in Italia prima dei 3 anni. Tuttavia, una tale definizione ha suscitato critiche soprattutto per la tendenza a fissare rigidamente i giovani stranieri su tappe prestabilite in cui rischia di perdersi la complessità e diversità delle condizioni di crescita che caratterizzano i giovani appartenenti agli stessi valori decimali. Per esempio la classificazione di Rumbaut non riesce a rendere conto delle condizioni di arrivo/permanenza dei giovani stranieri, elemento invece reso palese dalla classificazione di Favaro [2000], che con riferimento al caso italiano, distingue invece tra minori nati in Italia, minori ricongiunti, minori arrivati soli e presi in carico dalle Comunità di accoglienza per minori, minori rifugiati, minori arrivati per adozioni internazionali e figli di coppie miste. Per Ambrosini [2004] si può parlare di seconde generazioni ma utilizzandolo come concetto ampio, al cui interno confluiscono casi caratterizzati da situazioni socio-culturali e problematiche educative molto diverse, e per questo è utile declinare il concetto al plurale.

Inoltre, la classificazione di Rumbaut non riconosce le somiglianze che accumulano i giovani stranieri tra loro (al di là delle rispettive appartenenze nazionali) e tra gli appartenenti ai diversi valori decimali (al di là dell'età di arrivo nel paese di destinazione), né tanto meno riconosce ciò che li accumuna ai giovani autoctoni. A questo proposito, alcuni autori sostengono l'esistenza di una comunità di generazione [Giovannini, Queirolo Palmas, 2003; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini 2005; Besozzi, Colombo M. 2007] che avvicina adolescenti stranieri e autoctoni all'incirca tra i 16 e i 25 anni di età nel realizzare le principali tappe di transizione al ruolo adulto

nel paese di arrivo [Zanfrini, 2006]. Età in cui si costruisce il processo di individualizzazione con la formazione di valori, opinioni e atteggiamenti che riguardano la sfera esistenziale, sociale, politica e morale che tendono poi a rimanere relativamente stabili nelle fasi successive [Mannheim in Cavalli 1997; Colombo 2010]. In questo modo, come ricordano Giovannini e Queirolo Palmas [2002], la comunità generazionale permette di evitare di considerare l'appartenenza etnica come l'unica determinante dell'azione di questi giovani, senza nascondere la rilevanza nei differenti contesti di interazione.

I giovani di origine straniera si configurano proprio come una “*nuova generazione*” [Besozzi, Colombo M. 2007] in quanto sono diversi sia dai genitori perché maggiormente a contatto con modelli differenziati della società di arrivo; sia dai coetanei italiani per il loro coinvolgimento diretto o indiretto nell'evento migratorio. Contemporaneamente però, da un lato il riferimento specifico ad un'appartenenza cronologica e generazionale avvicina ragazzi e adolescenti stranieri tra di loro piuttosto che fissarli su tappe o tipi di esperienza migratoria, e dall'altro li accomuna ampiamente anche alle nuove generazioni di italiani, in una condizione dinamica per quanto riguarda l'assunzione di stili di vita, consumi, aspettative e processi di scelta. Questa prospettiva permette di superare il concetto stesso di seconda generazione enfatizzando invece l'appartenenza ad una comune condizione di esperienza nella crescita, senza dimenticare le differenti condizioni di esistenza per quanto concerne appartenenze, risorse, opportunità [Besozzi, Colombo M. 2007 pag. 18].

1.2 Quale idea di Agency? Dall'attore razionale all'agente fenomenologicamente situato

A partire da questa panoramica sulle prospettive teoriche e sulle indagini empiriche effettuate in Italia sui giovani stranieri, vorrei fare un salto di riflessione teorica e approfondire in dettaglio alcuni concetti che hanno sostanziato la prospettiva del multiculturalismo quotidiano. Sganciandomi per un momento dalla condizione specifica di giovane straniero, riprendo e analizzo in chiave teorica più astratta e generalizzabile l'agency come l'elemento in grado di dare contenuto e realizzazione al multiculturalismo quotidiano. Tale concetto, a mio parere, riassume in sé tutte le dovute precisazioni che nel corso del primo paragrafo ho evidenziato al fine di non cadere né in una visione strutturalista in cui dominano i fattori macro, né una visione essenzialista delle peculiarità individuali e nemmeno in un soggettivismo fine a sé stesso, in cui il sociale si configura come mero strumento per interessi individuali. A tale riguardo, le scienze umane e sociali hanno visto un ritorno del *soggetto* [Fabietti 2007] favorito, da un lato, dal declino di alcuni paradigmi olistici

come il funzionalismo, lo strutturalismo, il neo-evoluzionismo e il marxismo, dall'altro dall'emergere di nuove prospettive come l'approccio ermeneutico interpretativo nell'analisi culturale, l'ermeneutica del soggetto di Foucault, ma anche l'epistemologia della pratica di Dewey, il primato della prassi di Wittgenstein, la fenomenologia di Heidegger e Merleau Ponty, nonché Alfred Schutz e l'interazionismo simbolico di George Herbert Mead che hanno permesso di sostituire l'idea di soggetto come spettatore neutrale con quella di agente fenomenologicamente situato riportando la dimensione della pratica e dell'esperienza al centro della dimensione conoscitiva. Infatti, la tradizione classica del soggettivismo proponeva una concezione del soggetto da un lato come separato e indipendente dal mondo esterno e dall'altro come elemento non esteso, in grado di oggettivare sia il mondo esterno sia le proprie caratteristiche adottando un atteggiamento strumentale verso di essi. Di tale tradizione fanno parte l'utilitarismo, gli approcci economici e cognitivi sviluppati nella seconda metà del Novecento attraverso le teorie dell'attore razionale, la teoria dei giochi, quella della decisione in situazioni di incertezza in cui emergeva una concezione della razionalità come proprietà astratta del rapporto logico tra proposizioni e del rapporto causale mezzi-fini [Frega 2009].

In tale prospettiva si perdevano sia la dimensione sociale che quella riflessiva ed epistemico-conoscitiva soggettiva, che, sullo sfondo di queste riflessioni, vengono riprese mediante il ricorso alla nozione di agency. L'agency o agentività è una nozione complessa e controversa che rinvia alla relazione tra individuo e società tanto come prodotto di varie forme di intenzionalità quanto come frutto dei limiti socio-culturali entro cui tale intenzionalità può attuarsi [Fabiotti 2007]. Come hanno notato Donzelli e Fasulo [2007] il tema dell'agency è di complessa collocazione per le sue ramificazioni disciplinari e per la complicata genealogia, tuttavia ha assunto recentemente una popolarità che merita lo sforzo di comprenderne significati, valore euristico e affiliazioni. Si diffonde alla fine degli anni Settanta, come tentativo di mettere in discussione le strutture di potere esistenti alla conquista di un'uguaglianza di classe, di razza e di genere. In quegli anni alcuni accademici cercano di formulare nuove teorie in grado di attribuire il giusto ruolo agli effetti potenziali dell'azione umana, in risposta all'incapacità dello strutturalismo di tenere conto delle azioni degli individui. Anche le teorie del femminismo contribuiscono a validare l'idea che la sfera personale è sfera politica, cioè i modi in cui le azioni quotidiane delle persone si esercitano influenzano le strutture sociali e le politiche più vaste, e al tempo stesso sono influenzate da queste. Donzelli [2007] rileva che l'espressione agency può assumere due significati diversi: nel primo caso è intesa come azione, attività, potere nel senso di principio causale di azione o di causa efficiente, nella seconda accezione come nozione semantica e morale di agente dotato di volontà e capacità

trasformativa con una concezione fenomenologica di soggettività e intersoggettività. Un esempio del primo uso di agency è rappresentato da Judit Butler che si serve del termine agency rinviando ad una nozione impersonale di azione che non viene quindi associata all'esistenza di un soggetto agente o di una soggettività individuale [Donzelli 2007]. Il secondo uso di agency si richiama alla scuola di pensiero definita "teoria della pratica" di cui fanno parte autori diversi come Antony Giddens [1979; 1984], il primo a diffondere l'uso del termine agency insieme a Pierre Bourdieu, Marshall Sahlins, ma anche Charles Taylor [1985] e i critici della cultura marxista come Raymond Williams. Cercando di dare risposta ad un problema classico delle scienze sociali, vale a dire come la riproduzione sociale può trasformarsi in cambiamento sociale [Ahearn 2001], questi studiosi propongono proprio il concetto di agentività. In particolare, Giddens incentrò le proprie analisi sui modi in cui le azioni umane risultano dialetticamente legate alla struttura sociale in forma tale da rendere le due dimensioni reciprocamente costitutive [Ahearn 2001]. All'interno di questa dialettica, l'azione è sottoposta a vincoli di carattere sociale, culturale e linguistico che la precedono e quindi emerge come espressione delle pratiche socio-culturali e linguistiche di un dato contesto spazio-temporale. [Ahearn 2001]. Tra gli studiosi dell'agency umana emerge la questione di come l'individuo è in grado di generare il cambiamento definendo rilevante il problema dell'intenzionalità, cioè quanto un'azione è davvero agentiva, cioè frutto dell'intenzionalità dell'agente e a quale grado di intenzionalità lo deve essere per definirsi frutto dell'agency di un soggetto? E' agentiva anche un'azione inconsapevole? Sherry Ortner [2006] ordina le molteplici posizioni sull'agency proprio in relazione alla nozione di intenzionalità. L'autrice distingue tra definizioni morbide in cui l'intenzionalità avrebbe un ruolo secondario all'accadimento dell'azione, posizione condivisa da Antony Giddens [1979], Laura Ahearn [2001], Alessandro Duranti [2004]; e definizioni dure, in cui l'intenzionalità assume un ruolo centrale, posizione elaborata da Charles Taylor [1985] e Sewell [1992]. Le definizioni dure presentano alcuni limiti, per esempio la difficoltà di sapere/stabilire da parte di uno studioso se un atto è davvero pienamente cosciente e intenzionale, o ancora il rischio di definire l'agentività solo come proprietà dell'individuo, riducendo la dimensione sociale-contestuale e anche strutturale a mero sfondo in cui una esclusiva attenzione posta all'intenzionalità può occultare le strutture sociali più ampie di genere, classe, etnia che sono in grado di produrre diversi tipi di azione. Tuttavia, dall'altro lato le definizioni dure sottolineano la necessità di postulare nella concettualizzazione dell'agency una qualche forma di intenzionalità in modo da non perdere la distinzione tra pratiche routinarie che procedono con schemi meccanici e gli atti agentivi che intervengono sul mondo con una riflessione e un orientamento espressivo del sé [Donzelli, Fasulo..]. Quindi, l'agency rinvia alla capacità e facoltà

umana, al tempo stesso universale e socio-culturalmente mediata, di agire [Ahearn 2001] oppure può essere letta in relazione alla categoria semantica o morale di agente dotato di capacità di agire in modo trasformativo sul mondo. In quest'ultima accezione, i ricercatori nelle scienze sociali hanno portato l'attenzione su due aspetti diversi dell'agentività: da un lato le azioni vere e proprie all'interno di una teoria sociale più realista [Archer 1997], dall'altro il linguaggio, studiando in particolare come il linguaggio modella le categorie di pensiero e quindi il modo in cui le persone pensano e percepiscono le proprie e altrui azioni divenendo esso stesso azione sociale [Ahearn 2001; Duranti 2004]. In questo lavoro, verrà presa in considerazione la nozione di agency come categoria semantica di agente presentando in particolare le posizioni di Charles Taylor, di Margaret Archer, e di Amartya Sen e Martha Nussbaum. Le riflessioni di questi autori consentono, a mio avviso, di ampliare la prospettiva su ciò che caratterizza un soggetto in quanto agente, riportando al centro dell'analisi: una dimensione sociale, una dimensione pratica e quotidiana dell'esperienza, una dimensione riflessiva ed epistemico-cognitiva soggettiva nonché una dimensione espressiva (e non solo strumentale) dell'identità tra loro strettamente interrelate.

1.2.1 L'agency secondo Charles Taylor

Le quattro dimensioni sopra citate erano già contenute nei principi dell'interazionismo simbolico che George Herbert Mead [1966] definisce in questi termini:

1. Gli esseri umani agiscono nei confronti delle "cose" (oggetti fisici, esseri umani, istituzioni, idee) in base al significato che attribuiscono ad esse;
2. il significato attribuito a tali oggetti nasce dall'interazione tra gli individui ed è quindi condiviso da questi (il significato è un prodotto sociale);
3. tali significati sono costruiti e ricostruiti attraverso un processo interpretativo messo in atto da una persona nell'affrontare le cose in cui si imbatte.

In questo quadro, l'agency proposta da Taylor non implica una svalutazione sistematica della teoria rispetto alla pratica o della conoscenza rispetto all'azione, e nemmeno si richiama alla filosofia pratica di derivazione kantiana o alla pragmatica di derivazione prevalentemente comportamentista, essa parte dal presupposto che la capacità di agire si fonda su un'interpretazione del valore e del significato di un'azione all'interno di un contesto che è al tempo stesso situazione di azione e orizzonte di senso e di intellegibilità [Frega 2003]. Proprio per questo il legame tra il soggetto e la sua azione deve tenere conto della dimensione della *rilevanza* definita da Taylor [1993] nella distinzione tra valutazioni forti e deboli. Le valutazioni deboli sono preferenze assunte come punto

di partenza per realizzare inferenze strumentali su eventi, oggetti, corsi di azione percepiti dal soggetto come realtà di fatto esterne e frutto di azioni estrinseche [Frega 2009]. Se le valutazioni deboli implicano che un agente esprima una preferenza tra azioni il cui risultato non incide significativamente dal punto di vista della sua soggettività, nel caso delle valutazioni forti l'agente formula una valutazione che ha anche un valore espressivo: *“affermando una preferenza, io affermo di aspirare ad essere un certo tipo di persona”* [Taylor 1977 pp. 19]. Quindi, esse implicano una presa di posizione tra opzioni intrinseche, che coinvolgono cioè la propria soggettività e quindi il tipo di agente che si vuole essere. In quanto tali, esse comportano impegni assiologici attraverso cui la formulazione di valutazioni investe la qualità stessa della motivazione e porta a scegliere tra alternative, soluzioni e situazioni significative al fine del proprio orientamento nel mondo. Le teorie dell'azione che prevedono una concezione debole della valutazione (per esempio le teorie basate sul concetto di preferenza) implicano che ciò che è oggetto di scelta sia considerato esterno alla costituzione del soggetto agente, concependo la razionalità come ciò che date certe premesse relative alla struttura valoriale del soggetto (preferenze, interessi, fini) individua la sequenza di azioni più efficace in vista della massimizzazione di tale struttura [Frega 2009]. In quest'ottica, non c'è spazio per le valutazioni forti, la cui caratteristica è proprio quella di comprendere, chiarificare, conoscere e modificare la propria struttura di preferenze, interessi, fini e valori. Quest'ultimo processo è definito da Taylor *articolazione* indicandolo come un processo di indagine riflessiva che porta il soggetto alla consapevolezza dei criteri che in modo implicito orientano il suo rapporto col mondo. Ciò significa affermare che gli agenti umani si riconoscono nelle proprie azioni e le valutano di conseguenza anche in quanto espressione di sé: *“Il concetto di identità è legato a quello di certe valutazioni forti che sono inseparabili da noi in quanto agenti”* [Taylor 1977:34]. Questo rapporto tra identità e agency rimette in discussione l'auto-oggettivazione prevista da una concezione strumentale dell'azione, in cui la riflessione porta alla conclusione non articolata che A è più attraente di B come punto di partenza per iniziare un corso d'azione [Taylor 1977]. Al contrario, nella prospettiva dell'agency la riflessione è sul significato e sul valore attribuito alle diverse opzioni tra cui il soggetto sceglie, non come tra diversi percorsi di azione ugualmente a disposizione ma come diverse visioni della vita umana in alcuni casi in competizione tra loro. In questo contesto, l'articolazione ridefinisce la razionalità soggettiva non tanto come la capacità del soggetto di ottenere ciò che vuole, ma di capire che cosa vuole e soprattutto di decidere se ciò che vuole è in accordo con ciò che egli ritiene giusto [Frega 2009]. Per realizzare ciò, l'articolazione implica due momenti distinti: l'esplicitazione e la trasformazione. Il primo è legato alla constatazione che il rapporto con sé stessi non è di natura esteriore basato su principi di trasparenza

e oggettivazione, ma interno e multi-stratificato, percepito in modo poco chiaro, e spesso ad un livello implicito necessitando di portare a consapevolezza le condizioni che costruiscono il proprio orientamento nel mondo sul piano della percezione del valore. Mediante la esplicitazione un soggetto cerca di chiarificare anzitutto a sé stesso le proprie scelte ponendole in connessione con il sistema di valori (le valutazioni forti) che rappresentano il terreno di evidenza (il sistema di premesse) per il suo agire nel mondo. Il secondo processo denota un rapporto con sé stessi di tipo trasformativo con cui si interviene sulla propria auto-percezione, rivedendo non solo le nostre credenze, ma i criteri stessi in base ai quali esse si trasformano e sono giustificate. L'agency qui concepita non è né legata alla razionalità universale governata dal principio di neutralità, né alla razionalità strumentale governata dal principio di efficacia ed efficienza dei mezzi per il perseguimento di fini dati [Frega 2003], ma è piuttosto legata alla capacità di auto-apprendimento insita nella ricerca di chiarificazione dei propri criteri in modo che il soggetto che giudica retrospettivamente le proprie azioni non è già più il soggetto che le ha prodotte.

L'agency umana nel momento in cui attiva il movimento di articolazione, permette di far emergere anche le premesse concettuali e contestuali entro cui avvengono le scelte quotidiane e che funzionano come orientamenti e criteri di distinzione per organizzare, gerarchizzare e posizionare rispetto a sé stessi fenomeni, situazioni, oggetti e soggetti che appaiono nel mondo. Articolare tali premesse dell'azione equivale a esplicitare ciò che rende le nostre azioni significative, di conseguenza spiegare e comprendere un'azione umana significa collocarla nel contesto implicito che essa presuppone, di cui essa è espressione e che quindi ne definisce le condizioni di intelligibilità. *“Da un lato l'agency segue un movimento espressivo che in quanto tale presuppone l'esistenza di uno sfondo che ogni volta si attualizza nell'agency stesso, dall'altro l'intelligibilità dell'agency richiede che tale sfondo sia reso esplicito attraverso la sua articolazione”* [Frega 2009]. Ciò che fa di una determinata azione l'agency di un sé e non una semplice sequenza di atti è l'esistenza di una relazione espressiva tra azione e sé in cui l'identità è definita dagli impegni e dalle identificazioni che forniscono l'orizzonte all'interno del quale è possibile decidere caso per caso ciò che è buono e dotato di valore o ciò che dovrebbe essere fatto o che accetto o che rifiuto [Taylor 1989]. Secondo Taylor l'attuazione dell'agency può darsi unicamente all'interno di una concezione positiva della società, che attraverso il proprio riferimento ad un sostrato di valutazioni forti rende l'agire umano intelligibile in quanto attributo di un soggetto-agente, come agency anziché come mera azione astratta universalizzabile (il diritto). Inoltre, all'interno di tale concezione dell'agency, l'appartenenza sociale non è vista unicamente come mezzo strumentale, ma come un valore intrinseco che caratterizza l'esistenza di altre persone non come semplice mezzo per massimizzare il

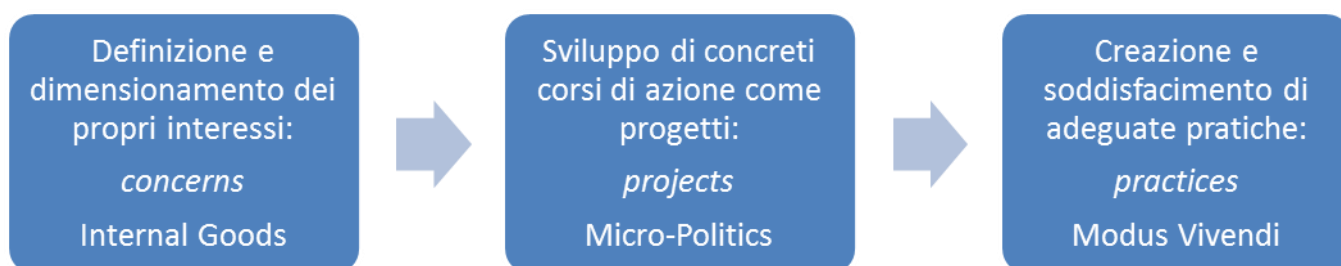
perseguimento di un fine individuale, ma come condizione imprescindibile affinché le capacità e potenzialità specificatamente umane possano svilupparsi e possano essere successivamente esercitate secondo una nozione di non autosufficienza individuale.

1.2.2 L'approccio riflessivo di Margaret Archer

Il processo di *articolazione* proposto da Taylor presenta alcune somiglianze con quello di *riflessività* presentato dalla sociologa inglese Margaret Archer, la quale all'interno del dibattito che definisce il rapporto tra struttura sociale e agency, prende distanza sia dal privilegiare la struttura sociale sia dal privilegiare l'agency come forme dello stesso riduzionismo sociologico. L'autrice critica sia una conflazione dall'alto (quella delle teorie per cui la struttura determina le azioni individuali) sia una conflazione dal basso (le prospettive dell'individualismo metodologico e gli approcci economici che ipotizzano un individuo come autosufficiente in grado di creare forme sociali attraverso l'agire, soprattutto l'agire razionale), distanziandosi anche da una conflazione centrale rappresentata dalla teoria della strutturazione di Antony Giddens, per cui struttura sociale e azione individuale si co-determinano [Archer 1995]. Annullando la distinzione tra i due, l'agire produce la struttura sociale come abile realizzazione (*skilled performance*) degli attori, nel momento in cui le strutture esistono solo se gli attori le mettono in pratica, e la struttura diventa una semantica che pone vincoli ma rende anche possibile l'agire. Ad essa, Archer oppone una sociologia relazionale e un approccio morfogenetico, per il cui approfondimento si rimanda a Bortolini, Donati [1999] e Archer [1997]. L'autrice non vuole sostituire l'agency alle strutture, ma sottolineare come struttura e agire individuale interagiscano relazionalmente generando nuove forme sociali, che non sono riconducibili né alla struttura, né all'azione o alla loro semplice unione, bensì alla loro relazione che è sempre contingente perché mediata dalla riflessività interna del soggetto. L'interazione con il mondo reale, la pratica come esperienza derivata dalle attività messe in atto hanno il potere di far emergere l'auto-coscienza umana, il pensiero, l'emozionalità e l'identità personale [Donati 2006]. Il soggetto emerge sì all'interno di strutture sociali e di un ambiente culturale ma non coincide con essi, perché il suo costituirsi è influenzato da ciò che l'autrice definisce *conversazione interiore*. Archer critica, a questo riguardo, le teorie della socializzazione sia sociologiche che psicologiche, le quali la intendono in gran parte come un processo di determinismo strutturale o culturale o di puro condizionamento dall'esterno, nel qual caso la società pur non determinando completamente le azioni degli individui li condiziona dando loro rappresentazioni sociali, valori, credenze, routine a cui non possono sottrarsi [Donati 2006]. Tuttavia, Archer sottolinea che tutte queste teorie (del determinismo e del condizionamento) trascurano la capacità della persone di definire ciò che a loro

interessa di più e di stabilire un insieme di pratiche che esprima i loro interessi e impegni ultimi. Si traccia qui un ponte tra Archer e Taylor che riconosce una somiglianza tra la nozione di valutazione forte [Taylor 1981] e quella di interessi e impegni ultimi di Archer. Emerge in entrambi un'agency basata su un processo interno di riflessione che Taylor chiama *articolazione* e Archer invece *conversazione interiore*, con cui l'azione viene legata in modo espressivo e non solo strumentale al sé, il quale non riproduce semplicemente le influenze culturali esterne ma le elabora, rielabora e le interpreta alla luce dei propri interessi e valori ultimi modificando in modo continuamente nuovo il proprio assetto valoriale e i propri impegni assiologici nel confronto con le situazioni contestuali. Se la teoria della modernizzazione riflessiva di Beck attribuisce alla riflessività il potere di aumentare l'incertezza e di ridurre i riferimenti stabili al proprio agire, per Archer assume un valore positivo come capacità di mettere a fuoco i propri interessi ultimi e agire trasformativamente sulla realtà. Per l'autrice, le proprietà strutturali e culturali influenzano le situazioni di azione degli agenti e creano opportunità e vincoli non tanto in relazione all'*habitus* (Bourdieu), alla razionalità strumentale (teoria dell'attore razionale) o ad interessi oggettivi (realismo critico) [Donati 2006], quanto in relazione a configurazioni di interessi degli agenti soggettivamente definite in base alle loro identità personali, costituite dalle *ultimate concerns*. I corsi di azione allora non vengono prodotti dall'interiorizzazione di fattori oggettivi, ma piuttosto dalle scelte degli agenti che soggettivamente stabiliscono i loro progetti e i loro valori ultimi in relazione alle circostanze esterne. Archer riconosce differenti forme di conversazione interiore che permettono di comprendere i modi in cui gli agenti sociali governano le loro risposte ai condizionamenti sociali (strutturali e culturali). Nel suo ultimo libro [Archer 2009] essa pone la nozione di riflessività in relazione a come gli individui perseguono i loro modelli individuali di vita familiare, di ricerca del lavoro, di mobilità sociale. La riflessività a tale riguardo non è unica, può avere differenti forme, gradi diversi di profondità in relazione a fattori cognitivi, processi decisionali, emozioni, desideri, interessi, progetti sulla realtà e valutazioni delle circostanze. L'uso del termine "interesse" è qui inteso in senso lato, non in senso utilitaristico ma come ciò che una persona ritiene possa rendere felice la propria vita. La riflessività è allora l'attività interiore (coscienziale) del soggetto umano circa la vita buona, che consiste in ciò che in ogni circostanza sono gli interessi ultimi della persona [Donati 2009]. Tuttavia, non è ridotta a pura introspezione, si tratta invece di una capacità di dialogo con sé stessi in relazione al mondo [Donati 2009] ed è quindi una capacità personale di agire nel sociale.

Secondo l'autrice, i passaggi attraverso cui si esplicita l'agency e la riflessività che la presuppone sono:



La definizione dei *concerns* si richiama a Taylor, in particolare alla capacità di chiarificare a sé stessi il sistema di valori, le valutazioni forti che costituiscono il sistema di premesse all'azione. Nel passaggio dai *concerns* ai *projects* è prevista una valutazione delle proprie capacità e in particolare del proprio senso di auto-efficacia, dimensioni trattate dal capability approach e dalla psicologia social cognitiva di Bandura². Il passaggio infine dai *projects* alle *practices* prevede una valutazione

² Il tema dell'agency è stato affrontato anche da varie correnti psicologiche ponendosi il problema se essa fosse da considerarsi in prevalenza come un tratto di personalità o piuttosto un processo dinamico. Ad occuparsi di tale contenzioso sono stati quattro filoni di ricerca: la psicologia sociale cognitiva [Bandura 1997]; la psicologia positiva [Seligman e Csikszentmihalyi 2000; Kahneman e Diener 1999; Ryan 2000; Dalle Fave 2004; Fredrickson 2001], la psicologia umanistica [Maslow 1971; 1973; Rogers 1970] e la psicologia di comunità [Bronfenbrenner 1979; Cohler 1987; Piccardo 1995; Lazarus e Folkman 1984]. La psicologia social cognitiva è l'unica che ha utilizzato in modo esplicito l'espressione agency umana, le restanti correnti si sono occupate del medesimo orientamento a realizzare stati intenzionali nel mondo [Bruun e Langlais 2003] ricorrendo però ad altri concetti come quello di resilienza, di empowerment e di coping, concetti che presentano somiglianze col concetto di agency, ma anche differenze in relazione ad assunti psicologici presi come punto di partenza per le analisi. Ad esempio, senza entrare nel merito delle singole prospettive e in modo non esaustivo (per il cui approfondimento si rimanda ai singoli riferimenti presentati sopra) la teoria sociale cognitiva, di Albert Bandura, poggia la nozione di agency sulla percezione di efficacia personale, in relazione alla quale l'agency si configurerebbe come la capacità di far accadere le cose, di esercitare un potere causale sugli eventi mediante atti compiuti intenzionalmente. Al pari di Taylor e Archer, Bandura riconosce il ruolo dell'intenzionalità, mostrando come tale intenzione guidi l'azione, senza determinarne necessariamente l'esito, dipendente anche da altri fattori interagenti [Bandura 1997]. L'agentività si basa su un senso di auto-efficacia percepito in relazione ad un sistema di credenze che fa da sostegno all'azione e che riguardano l'essere capace di dominare specifiche attività, situazioni o aspetti del proprio funzionamento psicologico e sociale in accordo con il raggiungimento di obiettivi propri e secondo standard e valori personali [Caprara 2001, p.8]. Anche su questo punto, come per Archer e Taylor l'azione viene legata a ciò che i soggetti ritengono e definiscono importanti per loro, quindi riconoscendovi un ruolo attivo. Dal senso della propria efficacia derivano quei projects che Archer aveva individuato come un passaggio all'azione mediante la riflessività. In questo modo, la percezione di auto-efficacia dipende in parte anche dalla propria conversazione interiore, oltre che dai contesti sociali d'azione. I soggetti differiscono nelle aree di vita in cui coltivano la propria auto-efficacia percepita e nel grado in cui ritengono di padroneggiare determinate attività. Il sistema delle convinzioni di auto-efficacia non rappresenta un tratto globale e stabile della personalità, ma piuttosto un set differenziato di convinzioni su di sé connesso a distinti ambiti di funzionamento in continuo cambiamento e sottoposto a revisioni ricorsive.

L'agency è legata quindi alla dimensione del potere in stretto rapporto con lo sviluppo delle capacità personali tra cui la capacità di simbolizzazione, quella di acquisire conoscenze, abilità o competenze; la capacità di previsione, di autoregolazione, cioè stabilire obiettivi interni e di valutare le proprie azioni facendovi riferimento; la capacità di autoriflessione, che corrisponde alla capacità di riflettere in modo consapevole su sé stessi [Bandura 1997]. Concepita in questo modo, l'agency è tradotta nel linguaggio della psicologia di comunità come empowerment [Piccardo, 1995] cioè come un processo individuale e organizzativo che consente a chi parte da una condizione di svantaggio di potenziare le proprie capacità di scelta, autodeterminazione e autoregolazione, sviluppando anche la propria autostima ed efficacia riducendo i sentimenti di impotenza, sfiducia, paura, ansietà e tensione negativa. Ammesso che i giovani stranieri partano da una condizione di svantaggio, entrambi i concetti assumono la dimensione del potere come condizione imprescindibile per agire, una dimensione che in parte afferisce a tratti di personalità e fa riferimento alle risorse personali degli individui, in parte a processi dinamici e sociali di costruzione di tali caratteristiche. Le prospettive psicologiche tendono a focalizzarsi più sulle dinamiche interne al soggetto nell'ottica di rispondere in maniera efficace a eventi stressanti, destabilizzanti o problematici. Quindi, l'agency si configura più come capacità di risposta e di reazione, capacità di trasformare i vincoli in risorse.

del contesto sociale d'interazione e della situazione contingente portando alla luce il carattere negoziato e co-costruito dell'azione individuale. Nel suo libro "Riflessività umana e percorsi di vita" Archer studia le connessioni tra tipi diversi di riflessività e percorsi di vita degli individui in termini di mobilità sociale, oggetto che in parte aderisce allo scopo del presente lavoro. Infatti, secondo l'autrice ad un tipo di riflessività corrisponde un certo modo di agire nel mondo, il tutto tenendo conto dei differenti tipi di contesto sociale. Nella parte empirica del libro, essa riconosce percorsi di mobilità differenti secondo una tipologia che si può riassumere in questi termini:

Tab.2 Tipi di riflessività e percorsi di mobilità

Tipi di contesto sociale	Tipi di riflessività	Tipi di mobilità sociale
Continuità contestuale	Riflessività comunicativa	Immobilità sociale
Discontinuità contestuale	Riflessività autonoma	Mobilità verso l'altro
Incongruenza contestuale	Meta-riflessività	Mobilità laterale
	Riflessività interrotta	Mobilità verso il basso

Fonte: Mia elaborazione da Archer 2009

In particolare, quindi, sulla base del tipo di riflessività adottata dai soggetti, si individuano:

1) Il tipo riflessivo-comunicativo

Per cui la conversazione interiore necessita di essere completata e confermata da altri prima che queste persone agiscano. La loro riflessività dipende dalla conferma di altri significativi, in particolare da coloro che fanno parte della rete primaria di appartenenza (familiari, parenti e amici). La riflessività interna ha un modo di porsi e un *modus vivendi* che privilegia l'integrazione sociale nelle reti dei rapporti tradizionali e in questo senso è espressiva.

2) Il tipo riflessivo-autonomo

Prevede una conversazione interiore auto-consistente (self-contained) che porta i soggetti direttamente all'azione. Sono i cosiddetti auto-diretti, quelli la cui riflessività dipende principalmente da se stessa e che quindi dipendono meno dal contesto esterno. Il *modus vivendi* è strategico nel senso che privilegia l'integrazione sistemica (consistente nelle relazioni strutturali impersonali fra parti della società) la quale diversamente dall'integrazione sociale (che consiste in

quelle relazioni interpersonali di mondo vitale che legano gli individui) consente una maggior individualizzazione degli individui.

3) *Il tipo meta-riflessivo*

Ha una conversazione interiore che riflette su sé stessa, ponendosi in modo critico verso gli effetti della sua azione nella società. Sono quelli che producono una critica sia di sé stessi sia della società e soprattutto delle relazioni tra sé e la società e quindi non sono radicati in nessun contesto. Qui la riflessività interna del soggetto dipende dalla relazione con l'esterno, relazione che è vista sempre in modo problematico, critico-consapevole nel senso che il tipo meta-riflessivo sperimenta continuamente il bisogno di una mutua e parallela critica di sé e della società. Il *modus vivendi* è detto *insoddisfatto-innovativo* in quanto esprime una continua insoddisfazione per quanto avviene, è sempre alla ricerca di una nuova sinergia tra integrazione sociale e sistemica dal momento che i progetti concreti e le azioni messe in atto non realizzano pienamente gli ideali del soggetto. Il tipo meta-riflessivo si sposta lateralmente andando ad occupare altri status ritenuti più soddisfacenti anche se non necessariamente più remunerativi.

4) *Il tipo riflessivo fratturato*

Corrisponde a quelle persone che non possono condurre una conversazione interiore finalizzata, cioè capace di porsi delle finalità perché sperimentano internamente grandi tensioni e disorientamento. Il loro *modus vivendi* si caratterizza per una mancanza di integrazione sia sociale sia sistemica.

Tab.3 Tipo di riflessività e Modus vivendi

Tipo di riflessività	Carattere Basilare	Modus Vivendi
Comunicativo	Dipendente	Espressivo (privilegia l'integrazione sociale nelle reti di rapporti tradizionali)
Autonomo	Indipendente	Strategico (privilegia l'integrazione sistemica che consente il massimo di individualizzazione)
Meta-riflessivo	Critico sia verso sé sia verso la società	Insoddisfatto-Innovativo (sempre alla ricerca di una nuova sinergia fra integrazione sociale e sistemica che realizzi i propri ideali dato che nessun progetto concreto riesce a soddisfarli)
Fratturato	Impedito o fuori posto	Fortemente stressato e disorientato (privo di integrazione sia sociale che sistemica)

Fonte: Archer 2009

Secondo Donati [2006] questi tipi di riflessività sono correlati a precise e differenti forme di reti sociali, il tipo riflessivo-comunicativo sarebbe correlato al capitale sociale bonding (che lega le persone in una comunità stretta: famiglia, parentela, vicinato, gruppi amicali); il tipo riflessivo autonomo sarebbe correlato al capitale bridging che connette individui mediante legami deboli oltre le comunità di appartenenza; il tipo meta-riflessivo si caratterizzerebbe per forme critiche, innovative e creative di capitale sociale all'interno di reti mobili; infine il tipo riflessivo fratturato sarebbe collegato a forme lacunose di capitale sociale.

La dimensione sociale preliminare al processo riflessivo

Al di là delle tipologie costruite da Archer che possono rappresentare una riduzione e una semplificazione della realtà, soprattutto in relazione all'individuazione di linearità e corrispondenza tra tipo di riflessività e azione nel mondo, il contributo interessante sta nel fatto che sia proprio l'io della persona che attraverso la sua conversazione interiore rende l'individuo un agente dotato di efficacia causale attraverso la rappresentazione che ha di sé. Tale rappresentazione, tuttavia, comporta necessariamente di tenere conto adeguatamente del rapporto tra la sfera epistemico-cognitiva riflessiva soggettiva e la più ampia e complessa dimensione sociale intesa come pratica, esperienza, forma di vita inter-soggettiva e relazionale. In questo caso, secondo Archer la capacità di condurre un dialogo interiore è una proprietà relazionale, che discende dalla consapevolezza di sé così come dall'acquisizione di simboli e significati, tra cui il più importante il linguaggio. Tale posizione è rintracciabile già in Vygostkij che affrontando il problema della coscienza, arriva a sostenere il suo sviluppo solo grazie alla relazione sociale e al processo di elaborazione dei significati operato dal soggetto, elementi che rendono le attività umane frutto di soggettività interessate, cioè impegnate e motivate a perseguire interessi e valori propri. In tal senso, simboli e consapevolezza di sé vengono co-costruiti all'interno di un rapporto dialogico dell'identità, dove l'etimologia greca della parola dialogo rende l'idea dello spostamento, del movimento, dell'attraversamento con cui il soggetto si costruisce insieme ai molteplici Alter nei contesti di interazione. La dimensione della riflessività e della rielaborazione ricorsiva di significati interna al soggetto presuppone quella di costruzione sociale e relazionale dei significati stessi oggetto di rielaborazione. In quest'ottica viene messa in discussione l'idea di identità come qualcosa che si presenta identico a se stesso nel tempo e nello spazio, un'unità di intenti e azioni che mantiene i suoi connotati in contesti differenti e col passare degli anni. In realtà, l'identità del soggetto proprio perché co-costruita con gli altri e frutto di una riflessività e rielaborazione costanti è multipla,

sfaccettata, cangiante. All'interno di questo pluralismo, Melucci propone di definire l'identità come un campo di possibilità a quattro poli: l'auto-identificazione, l'auto-differenziazione, l'etero-identificazione e l'etero-differenziazione sottolineando come questi poli siano in tensione tra loro e alla ricerca di un costante equilibrio tra come ci riconosciamo e affermiamo la nostra diversità e come interiorizziamo il riconoscimento da parte degli altri e la definizione che essi danno della nostra differenza [Melucci 1996]. In realtà, Cavalli [2010] ha osservato che non tutti i soggetti hanno lo stesso bisogno di riconoscimento, c'è chi lo ricerca in grado maggiore rispetto ad altri; poi non tutti gli Alter sono significativi allo stesso modo e hanno il medesimo potere definitorio sulla propria identità; infine non tutte le parti di sé sono disposte ad essere modificate, affievolite o rafforzate per adattarsi a persone, contesti e situazioni. La soggettività allora si configura non tanto come unità, ma come qualcosa di eccedente [Sennet 1992]. L'eccesso è visibile nella riflessività necessaria alla coscienza di sé, nel momento in cui si cerca di compiere una sintesi sempre situata tra l'auto-identificazione, l'auto-differenziazione, l'etero-identificazione e l'etero-differenziazione; nel fatto che parte considerevole della nostra soggettività è prodotta attraverso negoziazioni con gli altri e infine dal fatto che le azioni individuali dei soggetti non sono solo il prodotto volontario di forme di intenzionalità, ma dipendono anche dalla stratificazione di routine applicate automaticamente, da schemi meccanici e irriflessivi di comportamento, convinzioni, credenze, valori e rappresentazioni della realtà, nonché da impulsi e passioni nel costruire il mondo in modi differenti. Nonostante il riconoscimento di una eccedenza dell'identità che sfugge alle definizioni, nell'interazione i soggetti tendono ad attribuire definizioni a sé e agli altri costantemente, perché in quanto esseri interpretanti, hanno bisogno di attribuire dei significati alle azioni che compiono e vedono compiersi, per fornirsi la percezione di normalità del mondo sociale. Perciò attraverso le definizioni essi danno un ordine agli eventi e in questo modo riconducono la propria e altrui esperienza all'interno di un mondo dotato di senso. La comprensione dell'identità dell'altro lo circoscrive, lo delimita mettendo il soggetto nella condizione di prevedere e anticipare le sue mosse. In questo modo, attribuendo definizioni agli altri si diventa implicitamente normativi, perché il problema di ogni definizione è che le categorie di significazione attraverso cui si dà senso ai comportamenti ed alle persone, non sono atti puramente descrittivi, ma contengono degli *a priori*, cioè degli atti interpretativi socialmente organizzati e finalizzati. Le relazioni sociali, quindi, sono caratterizzate da azioni mediate da significati, che connotano l'interazione sociale come forma d'interazione simbolica, in cui esiste una continua mediazione di significati [Berger e Luckmann, 1966].

“La particolarità consiste nel fatto che gli esseri umani interpretano o “definiscono” le azioni l’uno dell’altro, piuttosto che semplicemente reagirvi. La loro “risposta” non si riferisce direttamente alle azioni reciproche, ma invece è basata sul significato che noi attribuiamo a tali azioni. Così l’interazione umana è mediata dall’uso di simboli, dall’interpretazione, o dall’accertamento del significato delle azioni reciproche. Questa mediazione significa che tra stimolo e risposta si inserisce un processo interpretativo che è appunto peculiare al comportamento umano” [Blumer 1962 pp. 297-309].

La riflessività si rivolge a sé stessi in relazione all’ambiente e agli altri significativi, quindi l’interrogarsi riguarda anche le condotte e i corsi di azione degli altri e non solo i propri. Di fronte a tale processo interpretativo e definitorio di sé e degli altri, emerge la questione del riconoscimento. Ognuno ha bisogno, in gradi diversi, di essere riconosciuto all’interno di un rapporto con sé stessi connotato dal ritenersi soggetti degni di essere amati, di essere riconosciuti come tali dagli altri e di ricevere adeguata prova di questo riconoscimento [Bauman 1998]. Pertanto, un rapporto a sé stessi di tipo espressivo e trasformativo ha come punto di partenza l’essere riconosciuti dagli altri e in questo modo, la propria conversazione interiore sarà anche un dialogo con gli altri significativi che caratterizzano la vita di ognuno.

Il riconoscimento ne risulta una questione problematica capace di attivare azioni diverse per convalidare o meno la propria visione del mondo che si vuole riconosciuta. Cavalli [2010] individua come prima azione quella del differimento nel tempo del bisogno di riconoscimento, che implica una forte motivazione e una fiducia profonda nelle proprie capacità; la seconda azione è l’exit, l’uscita dalla relazione con l’altro rifiutando la definizione e interpretazione di sé fornita da Alter senza nessun compromesso, la terza è la voce cioè la protesta, il conflitto, in cui il soggetto fa valere la propria definizione di sé di fronte ad Alter, e infine la lealtà e la fiducia, in cui il soggetto si fida della definizione di sé fornita dall’altro e la interiorizza, andando incontro alle sue aspettative. Queste azioni sono legate alla dimensione del potere, cioè alle posizioni occupate dai soggetti all’interno delle relazioni e da come essi si rappresentano tali posizioni. L’elemento fondamentale per il posizionamento nella relazione investe proprio il concetto di agency. Archer a questo riguardo, ricorda che nella conversazione interiore vi sono tre aspetti fondamentali:

“..Primo: il dialogo interiore costituisce un fenomeno autenticamente interiore che conferma la vita privata del soggetto sociale; secondo: la sua soggettività equivale a dire che ha un’ontologia di prima persona, che preclude qualsiasi tentativo di renderla

un fenomeno di terza persona, terzo: la conversazione interiore possiede efficacia causale” [Archer 2009, pp. 161].

Quest’ultimo punto rende la conversazione interiore, al pari della nozione di articolazione di Taylor una parte costitutiva dell’agency umana.

1.2.3 Il Capability Approach secondo Amartya Sen e Martha Nussbaum

La proposta teorica del Capability Approach è stata sviluppata da Amartya Sen (1999) e in seguito rielaborata da Martha Nussbaum, che per alcuni versi ha criticato l’approccio di Sen e per altri l’ha ampliato. Tale scelta è motivata dal fatto che la versione del Capability Approach proposta da Sen rappresenta più un “evaluative framework” che una teoria pienamente dispiegata, mentre la versione di Nussbaum rappresenta il tentativo di costituirsi più compiutamente come una teoria della giustizia sociale.

Il CA si sviluppa negli anni Ottanta come modello economico alternativo all’economia classica, soprattutto in relazione alla misurazione e valutazione della disuguaglianza e dell’esclusione³. Mentre il modello economico classico si basa su un’idea di sviluppo come sviluppo economico, produzione di ricchezza e beni materiali, all’interno del quale anche la capacità soggettiva di realizzare stati di fare e di essere a cui un individuo dà valore è interpretata come condizione per accrescere la produzione e quindi funzionale ad una idea di sviluppo in termini esclusivamente economici; l’approccio della capacitazione umana si basa su un’idea di sviluppo inteso come libertà degli esseri umani di perseguire determinati stati di fare e di essere perché dotati di valore in sé e non in quanto funzionali alla crescita economica. Il rilievo che il CA attribuisce alle capacità è finalizzato all’aumento della libertà sostanziale delle persone di vivere la vita che hanno ragione di apprezzare spostando il focus della valutazione dalla nozione di crescita economica a quello di qualità della vita e di giustizia sociale. Per questo Sen propone una valutazione della giustizia diversa dal normativismo⁴, in cui è importante non tanto garantire gli stessi mezzi, ma cercare di

³ Le idee elaborate da Sen negli anni Ottanta costituiscono l’orientamento dell’Agenzia delle Nazioni Unite sullo sviluppo umano e portano alla nascita del Rapporto annuale sullo sviluppo umano. Esso valuta in senso comparativo e diacronico i livelli raggiunti di sviluppo umano cercando di integrare la prospettiva prevalente di valutazione dello sviluppo basata soltanto su parametri economici (dagli anni ’50 il PIL è diventato il più importante, se non unico, punto di riferimento). Tuttavia, l’evidenza statistica ha dimostrato che la crescita del PIL non è un indicatore adeguato all’aumento del benessere, ma identifica solo uno strumento per acquisirlo. Rispetto alle teorie tradizionali della crescita economica, l’approccio dello sviluppo umano considera la crescita del PIL come una condizione necessaria ma non sufficiente. Lo sviluppo umano considera il reddito un mezzo e non un fine e il benessere di un Paese dipende dall’uso che viene fatto del reddito e non solo dal suo livello. L’orientamento pratico e pragmatico dei *Rapporti* dell’ONU ha portato alla ricerca di un aggregato numerico che traducesse le riflessioni teoriche di Sen, si tratta dell’Indice di Sviluppo Umano (HDI), che ha permesso di ottenere una classifica mondiale dei Paesi, i cui punteggi (nel range da 0 ad 1) dipendono dalla speranza di vita alla nascita, dal livello d’istruzione e dal reddito pro capite reale in Parità di Potere d’Acquisto (PPA\$).

⁴ Basata su una deontologia dei diritti, che Sen critica al pari degli approcci utilitaristici.

offrire agli individui la medesima possibilità di convertire effettivamente i mezzi disponibili nei fini ai quali essi attribuiscono valore. Per Sen risulta riduttivo valutare la disuguaglianza tra le persone mettendo a confronto le risorse materiali di cui esse dispongono e a cui hanno accesso o facendo riferimento ad una visione precostituita e generalizzante di bisogni, perché le persone possono avere aspirazioni e aspettative molto differenti tra loro, perché a fronte del medesimo sistema di vincoli, esse possono avere una diversa capacità di far uso delle medesime risorse, infine perché la capacità di convertire mezzi in fini dipende dalla natura dei traguardi che ognuno si pone⁵. Queste considerazioni relativizzano l'idea stessa di qualità della vita, diversa da caso a caso perché strettamente legata a capacità personali diverse, a sistemi di valori non omogenei e alla particolarità di certi ambienti in cui le persone si trovano ad agire.

Per fare ciò, per valutare la qualità della vita degli individui Sen fa riferimento principalmente alle nozioni di: funzionamenti (*functionings*) e capacitazioni (*capabilities*). I funzionamenti sono stati di essere e fare che variano da condizioni elementari come essere adeguatamente nutriti o essere in buona salute ad acquisizioni più complesse come avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della collettività, essere felice [Sen 1992, pp.63-64]. Il funzionamento è ciò che una persona riesce ad essere e fare con l'utilizzo di un bene o servizio, vale a dire il modo in cui l'individuo converte le caratteristiche dei beni e dei servizi in stati individuali, in utilità, soddisfazione, in proprie acquisizioni di benessere, in abilità individuali o richieste sociali.

Le possibilità di funzionamento devono essere congiunte con la capacità di funzionare, altrimenti la disponibilità di risorse (materiali e relazionali) non è sufficiente per originare l'azione. Sen definisce capacitazioni l'insieme delle competenze e del potere di cui le persone dispongono per convertire i mezzi in risultati, trasformando certe condizioni in risorse funzionali all'attivazione di certi funzionamenti. Le capacitazioni implicano non solo un insieme di risorse, ma anche la capacità del soggetto di utilizzarle, rappresentando la capacità reale, la libertà effettiva di poter realizzare combinazioni alternative di funzionamenti nel modo ritenuto più adeguato alle sue aspirazioni [Cottino 2008]. I concetti di capacità e funzionamenti sono strettamente interrelati nel senso che non ci può essere libertà di scelta se non ci sono stati individuali tra cui scegliere (e anche stati ritenuti significativi per il soggetto); e non ci possono essere funzionamenti se non c'è la libertà di poter scegliere stati alternativi di essere e fare in relazione a orientamenti di valore personale, senza cui i funzionamenti restano semplici stati "meccanici" privi di progettualità e orientamento. Pertanto,

⁵ L'idea alla base della funzione di conversione è che il valore e la portata dei beni non è determinata prima del rapporto tra le caratteristiche di questi e le caratteristiche personali dell'individuo. Questi due sono concetti, che individualizzano il rapporto tra una persona e i beni esterni è individualizzato, nel senso che non è intercambiabile con una funzione di utilità generica.

dotare le persone di risorse che queste non sono poi nella condizione di usare o che si inscrivono all'interno di funzionamenti diversi da quelli a cui le persone danno priorità fa parte di una visione della qualità della vita di tipo normativo che presuppone un peso maggiore attribuito a priori ad alcuni funzionamenti e ad alcune variabili al loro interno, come nel caso dell'approccio utilitaristico centrato sulla nozione di felicità e sull'appagamento dei desideri.

“Capability reflects a person’s freedom to choose between alternative lives (functioning combinations), and its value need not be derived from one particular “comprehensive doctrine” demanding one specific way of living. It is important to distinguish between freedom (of which capability is a representation) and achievement, and the evaluation of capability need not be based on one exclusive comprehensive doctrine that orders the achievements, including the life-styles and the functioning” [Sen 1990, p. 118].

Portare in primo piano il discorso sulle capacità piuttosto che sui diritti significa portare al centro dell'analisi la questione del potere che le persone hanno sulla propria vita. In questo modo, Sen promuove l'idea dell'unicità e della capacità di azione della persona che trova accordo con le posizioni precedentemente presentate di Taylor e Archer. La critica a criteri utilitaristici e deontologici dei diritti nella valutazione della qualità della vita e la necessità di ancorare tale qualità a ciò a cui soggettivamente gli individui attribuiscono valore si lega alla teorizzazione di Taylor circa le “valutazioni forti” e di Archer circa gli “ultimate concerns” che permettono ai soggetti un agire intenzionale fondato su motivazioni e ragioni soggettive. La capacità del soggetto di costituirsi come agente attivo nel trasformare i mezzi a disposizione in fini ritenuti validi si basa su un preliminare riferimento alla dimensione del valore e alla costituzione di una scala assiologica che ne orienta l'azione. In ciò sta la definizione di agency elaborata da Sen: un soggetto in grado di agire intenzionalmente in vista di determinati fini che ha elaborato mediante il riferimento alla propria dimensione del valore. In realtà, Sen teorizza una prima distinzione tra l'agency e il well-being (lo stare bene), in cui quest'ultimo è la promozione del benessere della persona e l'agency il perseguimento di obiettivi globali d'azione della persona, che possono includere fini diversi dal miglioramento del suo benessere. In questo modo Sen riconosce che l'azione dei soggetti non va sempre nella direzione di realizzare il proprio benessere e interesse personale, ma apre anche la possibilità ad una capacità di azione per gli altri. Sen offre qui uno spazio concettuale per una concezione di libertà e responsabilità che rompe con qualsiasi egoismo in cui gli esseri umani non sono massimizzatori rigorosi di una definizione ristretta di interesse personale [Sen 1990], ma sono

in grado di dedicarsi a cause al di fuori o anche contro il proprio interesse evidenziando una concezione altruistica di agency in cui sono portati avanti valori e obiettivi più ampi come l'affiliazione umana e l'impegno verso norme etiche. Rifacendosi ai lavori di Hirschman [1977], Frolich e Oppenheimer [1992] Sen avanza l'idea che gli agenti non perseguano esclusivamente il proprio interesse, ma anche obiettivi altruistici e che per il bene comune possano anche prevedere la rinuncia a personali interessi. In questo modo si possono generare ordinamenti diversi da quelli relativi al benessere. Oltre alla distinzione tra agency e well being, Sen distingue tra risultati conseguiti (achievements) e libertà di conseguire risultati (freedom). Le due distinzioni insieme generano quattro concezioni distinte di vantaggio relativo ad una persona:

Tab.4 Le concezioni di vantaggio soggettivo

	Well-Being	Agency
Achievement	<i>Well-Being Achievements (functionings)</i>	<i>Agency Achievement</i>
Freedom	<i>Well-Being Freedom (capabilities)</i>	<i>Agency Freedom</i>

Fonte: Sen 1985

Il primo è il conseguimento del benessere o dello star bene (well-being achievement), il secondo è il risultato conseguito tramite l'azione (agency achievement), il terzo è la libertà di benessere (well being freedom), il quarto la libertà d'azione (agency freedom) [Sen 1993, p. 102].

Nello schema well-being è inteso come lo star bene complessivo di una persona, quindi la soddisfazione dei desideri, dei bisogni, l'utilità. L'Agency è inteso come azione o facoltà di agire, legata però ad un agente, quindi come espressione di un soggetto autonomo nell'elaborazione dei differenti piani della sua vita sociale, politica, culturale, morale. Il concetto di achievement rimanda ai risultati, a tutto ciò che si ottiene, indipendentemente dalle possibili alternative che, prima dell'azione, potevano esserci [Zuolo 2004]; mentre il concetto di possibili alternative è compreso dalla libertà, che prende in considerazione il fatto che ci siano delle alternative e il valore di esse.

“Valutare il benessere (well-being) può condurci in una direzione; giudicare i risultati conseguiti nei termini degli obiettivi globali di una persona può condurci in una direzione in qualche modo diversa, poiché una persona può avere obiettivi diversi dal perseguimento del proprio benessere. Giudicare in entrambi i casi i risultati conseguiti può anche divergere dalla valutazione della

libertà di conseguire risultati, poiché una persona può essere avvantaggiata nell'aver più libertà, ma finire con il conseguire risultati minori" [Sen, 1993 p. 103]

Per quanto entrambi i concetti di benessere e facoltà di agire [agency] siano entrambi attivi, perché implicano la capacità di svolgere differenti funzionamenti, la facoltà di agire presta un'attenzione più completa alla persona quale persona che fa. Naturalmente la distinzione non comporta che l'aspetto agente di una persona sia indipendente dal suo benessere, ma esse non sono identiche [Sen 1988, p.76]. La sfera dell'azione e dell'essere attivo di una persona (agency) è più ampia di quella del benessere, ci possono essere molti tipi di situazioni e azioni in cui benessere e attività di una persona sono correlati positivamente, ma ci sono anche casi in cui i due aspetti non coincidono, per esempio nelle azioni eroiche, in quelle disinteressate, nell'impegno civile e politico, tuttavia non possono stare l'una senza l'altra. Sen non risolve definitivamente la questione e oscilla tra due posizioni, in alcuni casi viene riconosciuta una reciproca influenza, nella sfera del benessere si può ricavare un insieme di funzionamenti individualmente rilevanti che può essere la base dell'essere agente di una persona, oppure l'essere attivo di una persona in senso globale può generare stati di benessere personale; dall'altro lato invece gli atti di benessere e l'essere attivo vanno in direzioni opposte, ma a tale conclusione egli giunge nei casi in cui intende l'azione come eroismo e il benessere in senso restrittivo; altrimenti le due sfere di well-being e agency risultano significativamente correlate.

L'agency freedom è la libertà di realizzare i functionings e le capabilities che la persona in quanto agente responsabile decide che dovrebbe raggiungere [Sen 1985, 1999]. Questa iniziale definizione resta ad un livello descrittivo di analisi, non dice nulla ad esempio su come l'agency si realizza. Dopo il 1992, in seguito ad alcune critiche, Sen distingue tra realized agency success e instrumental agency success che fa spazio al riconoscimento che gli individui dovrebbero esercitare la loro agency attraverso la determinazione delle loro vite ma anche esercitando un'agency unita in cui il soggetto possa realizzare i propri scopi mediante l'aiuto, la facilitazione, il supporto di qualcuno o qualcosa. L'instrumental agency success è definita più compiutamente agency perché prevede un ruolo attivo dei soggetti coinvolti in prima persona nella realizzazione nei propri scopi, mentre la realized agency è un concetto generico di agency che prevede che i propri obiettivi siano realizzati ma qualcuno o qualcosa fuori dal soggetto ne sono stati la causa. In questo caso gli obiettivi del soggetto sono raggiunti senza un suo coinvolgimento in prima persona. *"This generic concept of agency freedom and achievement permits us to say that institutions and other people contribute to the realization of our own goals: a person is ability to achieve various valuable functionings may be greatly enhanced by public action and policy"* [Sen 1999].

Tale definizione di agency ha suscitato perplessità per la scarsa partecipazione attiva del soggetto al cambiamento, in cui altri (istituzioni, politiche pubbliche, ma anche altri individui) realizzano i suoi scopi. Infatti, Sen sostiene che le azioni di altri che realizzano obiettivi personali che il soggetto avrebbe voluto realizzare da sé se avesse potuto sono casi della medesima agency del soggetto. Qui non viene chiarito, a mio avviso, come si combina insieme il ruolo degli altri e il ruolo del soggetto nella determinazione degli obiettivi in azioni. Al riguardo, Crocker, uno studioso critico sulla distinzione operata da Sen propone una chiarificazione distinguendo all'interno dell'agency achievement un'agency diretta del soggetto (la instrumental agency success di Sen) in cui il soggetto attivamente agisce alla realizzazione dei propri obiettivi; indiretta quando altri compiono le azioni necessarie al raggiungimento dello scopo prefissato dal soggetto tenendo conto degli orientamenti e delle aspettative del soggetto stesso; e un'agency degli altri (e fattori di circostanza) quando l'azione viene compiuta dagli altri senza che il soggetto ne influenzi il risultato pur avendolo desiderato e pianificato. In seguito Sen ha rivisto le proprie nozioni di agency, minimizzando il significato generico di agency ed enfatizzando piuttosto l'instrumental agency success. Crocker condivide con Sen l'importanza di riconoscere che gli altri possono raggiungere i nostri obiettivi per nostro conto anche se abbiamo o no un ruolo in questo processo (agency indiretta o agency degli altri), ma invita a riconoscere che la realized agency success non è espressione dell'agency del soggetto (nemmeno indiretta), sono piuttosto una classe di obiettivi realizzati, di realized goals in cui il soggetto non ha partecipato alla realizzazione. Integrando il lavoro di riflessione sull'agency operato da Sen e da Crocker si individuano quattro condizioni affinché si possa parlare di agency: self-determination (intenzione), action (partecipazione attiva), reason orientation and deliberation (orientata da valori e obiettivi propri), impact on the world (cambiamento) [Crocker 2008]. In seguito al lavoro di Sen molti studiosi in diverse discipline si sono occupati di approfondire, ampliare, applicare il Capability approach ai più svariati contesti. Senza dubbio, la più produttiva tra questi studiosi è stata Martha Nussbaum, il cui approccio è strettamente legato alle riflessioni di Sen, in particolare nell'opposizione agli approcci utilitaristici. Tuttavia, l'interpretazione del CA di Nussbaum differisce da quello di Sen anzitutto perché i due studiosi hanno un background intellettuale diverso che situa la riflessione di Nussbaum all'interno della filosofia morale e politica con l'obiettivo di costruire una teoria della giustizia sociale in cui sia contenuto un elenco ben definito ma generale di human capabilities centrali che ogni costituzione dovrebbe garantire ai suoi cittadini in chiave universalistica.

Dall'altro lato, Sen non ha sviluppato il CA in modo organico, ma procedendo per step senza un obiettivo iniziale chiaro e quindi approfondendo e rivedendo i concetti in itinere. Da un lato era

interessato alla domanda “uguaglianza di che cosa?” arrivando a sostenere che vi erano buone ragioni per focalizzarsi sulle capabilities piuttosto che sulle risorse o sul concetto di utilità [Sen 1980]. Dall’altro lato, Sen ha applicato l’approccio delle capacità nei lavori sulla povertà dei paesi in via di sviluppo concentrandosi su ciò che la gente poteva fare ed essere all’interno di un ragionamento economico più quantitativo ed empirico, legato ad applicazioni e misure in termini matematici [Robeyns 2003]. Quindi mentre Sen è formale e ancorato al ragionamento assiomatico, Nussbaum fa parte della tradizione umanista e assume un approccio narrativo, elementi che incidono sulle riflessioni dei due. Nussbaum elabora l’approccio dei funzionamenti-capacità sulla scorta della filosofia aristotelico-marxista che vede il fine primario della politica nel produrre capacità per i cittadini che posseggono i requisiti e le potenzialità di vivere una vita buona. Queste capacità richiedono di essere riempite di funzionamenti e necessitano quindi di un contesto sociale, politico, economico che metta i soggetti nelle condizioni di funzionare all’interno di una riflessione che si pone il problema del pieno dispiegamento del potenziale umano.

In questa visione, Nussbaum elabora un diverso concetto di capacità rispetto a quello iniziale di Sen. Sen si riferisce al concetto di capacità come a reali opportunità di fare ed essere ottenute attraverso la conversione di beni in funzionamenti di valore, un concetto aperto e non funzionalista di capacità, che ne mette in luce l’aspetto di opzioni sostanziali di scelta [Zuolo 2004]. Il concetto di Nussbaum si avvicina di più a quello di facoltà, cioè di capacità fondamentali che sono essenzialmente connesse alla natura umana. In questo senso il concetto di capacità di Sen, nascendo in contrasto con l’economia classica, ma sempre entro la logica economica, è un concetto di opportunità reali e sostanziali, a cui però, almeno all’inizio manca una concezione filosoficamente fondata dell’azione umana, in grado di integrare l’idea di capacità come opportunità con il significato generale di capacità come abilità, a cui Sen spesso fa riferimento; perciò la concezione di Nussbaum colma tale mancanza utilizzando la teoria aristotelica, che mostra il modo in cui capacità e virtù vengono sviluppate, portandole dalla potenza all’atto della vita compiuta [Zuolo 2004].

Proseguendo nell’elaborazione della teoria, Sen amplia la sua concezione di agency, conferendole un significato pieno di azione (l’instrumental agency success), non più agency come opportunità generica di realizzare stati di essere e di fare, ma come azione, intervento attivo nel mondo, movimento. Questo sviluppo della teoria di Sen è dovuto probabilmente, almeno in parte, all’interpretazione di Nussbaum e alla sua lettura aristotelica, che ha richiesto a Sen di fornire la lista dei funzionamenti e delle capacità rilevanti da un punto di vista universale e oggettivo.

L’idea alla base della proposta teorica di Nussbaum è quella di rintracciare un insieme di funzionamenti e capacità fondamentali che possano essere accettati universalmente da ognuno in

quanto uomo. In tal senso Nussbaum vorrebbe riproporre una posizione teorica essenzialista di fronte all'orientamento contemporaneo verso il relativismo e il soggettivismo [Zuolo 2004], in cui sia possibile individuare dei caratteri che abbiano valore universale e rendano l'uomo Uomo, accordandosi però con le molteplici differenze di epoca e cultura. Per questo, la studiosa elabora una lista completa di funzionamenti che caratterizzano l'uomo in quanto tale⁶ il cui mancato rispetto provoca una perdita di umanità della vita umana e la cui necessità è giustificata per attenuare il relativismo che porterebbe ad un appiattimento valoriale in cui tutto può essere giustificato poiché manca un piano di riferimento di senso, un'idea sostantiva di ciò che è la natura umana, condizione in cui per Nussbaum, verrebbe a mancare la base per due affetti fondamentali: la compassione e il rispetto [Zuolo 2004]. Ricorrere poi al metodo aristotelico consente di unire l'universalità con la concretezza del riferimento a particolari situazioni sociali, dal momento che esso permette di rintracciare le radici universali partendo dall'interno di una cultura e affrontando la discussione critica delle diverse posizioni; infine permette di superare il riferimento ad una concezione non valutativa della natura umana. Tuttavia, esso implica alcune osservazioni critiche, ad esempio il fatto che compie da subito una moralizzazione del naturale [Donatelli 2001]. Il riferimento all'espressione funzioni della teoria aristotelica, anziché funzionamenti implica un'azione o una posizione che specifica che ciò che viene fatto e ciò che una cosa è deve essere così per motivi specifici di tipo naturale o istituzionale. Il concetto di funzione, in questo senso, è un concetto equivoco, perché anche se porta a concetti per lo più condivisibili, ha in sé questa doppia valenza di essere naturale e quindi essere anche normativo.

“Infatti, in maniera indipendente dal modo in cui verrà specificato l'esercizio della funzione, l'affermazione che essa è costitutiva dell'essere umano mostra che essa è una funzione normale per gli esseri umani: è la norma essere in grado di esercitare tale funzione (cioè avere questa capacità). Quella di essere umano è una concezione moralizzata sin dall'inizio. Nussbaum, infatti, non vuole sostenere che le possibilità di vita a cui annettiamo valore sono iscritte dentro una concezione non valutativa della natura umana” [Donatelli 2001, pp.115].

Ciò che è naturale diventa anche normale e normativo, perché il fatto e il valore non sono tenuti separati, ma uniti in un fatto-valore di ciò che è naturale passando così alla norma morale. Il rischio

⁶Le 10 capacità umane centrali per Nussbaum sono: 1) Vita, 2) Salute del corpo, 3) Integrità fisica, 4) Sensi, immaginazione, pensiero, 5) Emozioni, 6) Ragion pratica, 7) Affiliazione, 8) Relazioni con altre specie (animali), 9) Gioco, 10) Controllo sul proprio ambiente. Per approfondimenti su questa lista si rinvia ad alcune pubblicazioni di Nussbaum [2000; 2002; 2003].

poi è quello di tornare indietro ridefinendo a posteriori il carattere stesso del naturale in funzione di ciò che è ritenuto normale. Il fatto che la teoria e il metodo aristotelico richiedano la descrizione delle funzioni proprie dell'essere umano e non dei funzionamenti rimanda al problema della moralizzazione del naturale, all'operazione teorica di esclusione tramite il canone del naturale e alla funzione giustificatrice quindi di una data società [Zuolo 2004].

La naturalizzazione di caratteri antropologici secondo il metodo aristotelico raggiunge un notevole grado di generalità, ma porta alla successione naturale-normale-normativo che nelle intenzioni di Nussbaum ha uno scopo progressista, di promozione e tutela delle capacità fondamentali di tutti gli uomini nei casi in cui non vengano giustamente sviluppate, col rischio però che questa catena possa diventare gerarchizzante ed esclusiva. La lista di Nussbaum può diventare una lista di cose normative da fare [Alkire 2002] con un carattere altamente prescrittivo che da alle rivendicazioni un carattere universalistico nell'ottica di una teoria universale del bene applicabile quindi a tutte le questioni di giustizia sociale.

Sen, dal canto suo accetta in parte l'interpretazione aristotelica dei funzionamenti e delle capacità ma rifiuta la richiesta di Nussbaum di fornire una lista dei funzionamenti e di norma oggettive per poter parlare di vita umana buona. In particolare, egli rifiuta qualsiasi impostazione che necessiti un ordinamento di valori e delle concezioni del bene che si richiamino ad un ideale morale esterno all'autonomia individuale. Qui, Sen sottolinea il ruolo dell'agency, per cui il processo di scelta e di selezione delle capabilities rilevanti è attribuito al soggetto e alla sua capacità di auto-determinazione che comporta un aumento e la realizzazione della libertà in senso sostantivo ed entro questo spazio i fini e i funzionamenti concreti sono determinati dall'autonomia individuale, non da funzionamenti oggettivi e rilevanti stabiliti a priori da sviluppare al fine di una vita etica, elemento che priverebbe il soggetto dell'effettività dell'autonomia. Sen poi promuove il CA come approccio generale alla valutazione dei vantaggi individuali e degli assetti sociali, ma non come una teoria ben definita ad esempio sulla vita buona o su principi costituzionali nel modo concepito da Nussbaum. Il suo approccio è volutamente incompleto per lasciare che ogni ulteriore specificazione o applicazione del CA sia compatibile con molteplici teorie sociali e morali in cui far emergere una diversa selezione di funzionamenti di valore. Sen sostiene al riguardo:

“L'utilizzo dell'approccio delle capacità nella sua intenzionale incompletezza permette di percorrere altre strade che possiedono anch'esse una certa plausibilità. [...] La critica aristotelica si rivolge verso un problema più generale, vale a dire quello dell'incompletezza dell'approccio delle capacità – sia nel generare giudizi sostanziali, sia nel fornire una teoria globale della valutazione. Teorie specifiche del valore tra loro

diverse possono risultare coerenti con l'approccio delle capacità e condividere la caratteristica comune di selezionare all'interno dei funzionamenti e delle capacità gli oggetti di valore. Inoltre, l'approccio delle capacità può invero essere utilizzato mediante diverse modalità di scelta dei pesi relativi e di differenti meccanismi per la valutazione effettiva. [...] Esso si differenzia dagli approcci standard basati sull'utilità [proprio perché] non insiste sul fatto che dobbiamo attribuire valore alla sola felicità (e considera la condizione di essere felice come uno fra i diversi oggetti di valore) o alla sola realizzazione dei desideri (e interpreta invece il desiderio come prova utile, ma incompleta – e frequentemente distorta – di ciò che la persona apprezza). Una generale accettazione dell'importanza intrinseca e della centralità dei vari funzionamenti e capacità alla base della nostra vita non deve necessariamente essere basata su un precedente accordo circa i valori relativi dei diversi funzionamenti e capacità o su una procedura specifica per stabilire quei valori relativi [Sen 1993, pp. 127-130].

Lo sviluppo delle capacità non ha un fine oggettivo in una vita buona che riempia l'idea di capacità stabilendo che cosa è una vera capacità e quali sono le capacità rilevanti all'interno di un ordinamento gerarchico. La teoria di Sen afferma la priorità di alcune capacità su altre, le basic capabilities che sono le abilità a soddisfare certi importanti functionings ad un livello minimo adeguato [Sen 1993] ma si tratta di priorità fondamentali senza cui è a rischio la possibilità di essere liberi, se non è a rischio in tali casi la vita stessa, sono infatti espressione delle caratteristiche base della vita biologica di ogni individuo: nutrimento, salute, possibilità di muoversi ecc. Il rifiuto da parte di Sen della struttura essenzialistica aristotelica non è una messa in discussione della notevole generalità e della accettabilità pratica della lista elaborata da Nussbaum, ma è un rifiuto del principio che ne è alla base. Sen, infatti, pur condividendo l'idea che la vita etica consista nello sviluppo di capacità rilevanti, in nome dell'universalità dei modi di essere libero, rifiuta un principio di teleologia gerarchica, che è la struttura fondamentale dell'etica aristotelica. Per questo Sen non usa il concetto di funzione, bensì continua ad usare quello di funzionamento che significa sempre un'azione o uno stato attuale che caratterizza la vita di un individuo senza decretare l'unicità dei modi in cui la potenza dell'essere umano deve essere portata in atto. Tuttavia, per risolvere il problema del valore delle differenti capacità e dei funzionamenti, Sen arriva a sostenere che non basta che un funzionamento sia scelto tra altre alternative ma anche che queste alternative siano significative e che il funzionamento ottenuto è, in base a un criterio accettabile, migliore o per lo meno non peggiore delle alternative. Tale attribuzione di valore non avviene secondo lui

disponendo di una concezione oggettiva del bene, alla maniera della Nussbaum, o secondo altre teorie morali, come l'utilitarismo e le teorie deontologiche dei diritti, che cadono nell'errore di basare la valutazione e la scelta di ciò che è rilevante moralmente soltanto su una variabile o su un concetto; ma nemmeno disponendo di criteri esclusivamente soggettivistici, in cui verrebbe meno l'accettabilità esterna o ragionevole della bontà della scelta. Sen non accetta nessuna delle due alternative e lascia implicitamente aperto il problema affermando che i funzionamenti e le capacità sono costruiti per certi versi vuoti, benché estremamente concreti che definiscono in generale i caratteri di ciò che si può fare ed essere (i funzionamenti) e la libertà effettiva e positiva di ciò che si può fare ed essere (le capacità) in modo da adattarsi a differenti concezioni del bene e coniugando così universalità e concretezza. Per risolvere il problema del soggettivismo mantenendo tuttavia la soggettività delle concezioni del bene si può ricorrere, secondo Zuolo [2004], al concetto di *adeguatezza* dell'etica spinoziana. Questo criterio si trova nell'adeguatezza di un'azione o un oggetto, che è tale quando aumenta la potenza di esistere dell'individuo. Con ciò il criterio è totalmente interno alla natura individuale, pur non essendo in funzione delle continue variazioni degli stati emotivi. Essere adeguato significa sempre spiegare o causare qualcosa all'esterno solo con la propria natura: in questo modo l'individuo è attivo, nel senso di autonomo, poiché dalla sua natura deriva qualcosa. Per valutare la bontà di un funzionamento si può vedere se è un funzionamento adeguato, ovvero se noi siamo causa adeguata dell'azione o dello stato in cui consiste il funzionamento. Per quanto riguarda i funzionamenti differenziati e ulteriori a quelli basilari si deve considerare se questi sono adeguati alla natura dell'individuo in questione, in tal caso il funzionamento comporterà un aumento della potenza di esistere dell'individuo. Tale elemento implica però la conoscenza della natura individuale e la capacità di valutare le conseguenze delle azioni intraprese. L'azione, il bene o l'affetto è adeguato quando è compatibile con la nostra natura e quindi produce un aumento della potenza di esistere. Tale compatibilità con la natura individuale è il discrimine basilare che determina se ciò che ci sembra utile è effettivamente tale e aumenta la nostra potenza di esistere. Allo stesso modo, le nostre azioni aumentano la nostra potenza di esistere solo se tali azioni esprimono la nostra natura ovvero se non subiamo passivamente dall'esterno ma siamo attivi. In questo modo si risolve anche la parziale ambiguità tra well-being e agency percepita in Sen nel momento in cui non sempre si compongono positivamente. Pur essendo entrambe sfere di autonomia e attività, elemento che le avvicina, Sen non riesce o non vuole coniugarle nell'espressione di un'unica attività fondamentale dell'individuo. Tale ambiguità può risolversi, secondo Zuolo, declinandole come espressione della globale potenza di esistere

dell'individuo e in questo modo l'essere adeguati sia in relazione all'utile⁷ sia in relazione all'azione/attività significa aumentare la propria potenza di esistere, che è espressamente la capacità che un individuo ha di far derivare dalla propria natura degli effetti nel mondo esterno, ovvero la capacità di essere autonomo e di agire non determinato da altro che dalla propria natura interna.

Conclusioni

Gli autori considerati pur presentando orientamenti disciplinari e concettualizzazioni differenti, mostrano una medesima attenzione rivolta alle questioni inerenti la capacità di azione degli individui in stretto rapporto con la dimensione del valore. Anzitutto, essi prendono distanza da approcci all'azione di tipo utilitaristico riconoscendo all'agency un valore non solo strumentale, ma anche espressivo, che inerisce alla questione del valore e del senso attribuito alle azioni. Inoltre, gli approcci citati rendono adeguatamente conto della interconnessione esistente tra dimensione sociale dell'azione e dimensione riflessiva ed epistemico-cognitiva soggettiva, in cui la preliminare costituzione sociale del soggetto non nega la sua autonomia nella capacità di elaborazione dei criteri assiologici necessari all'azione. Anzi, l'autonomia è espressa in Archer dalla conversazione interiore, in Taylor dall'articolazione, e in Sen dalla funzione di conversione in cui è sempre l'individuo e la sua strutturazione interna a stabilire il proprio rapporto col mondo, in quanto il valore e la portata delle esperienze non è determinata prima del rapporto tra le caratteristiche di queste e le caratteristiche personali dell'individuo. Inoltre tale autonomia non nega la socialità che costantemente costituisce l'agency, perché la conversazione interiore, l'articolazione o la funzione di conversione presuppongono una capacità riflessiva e conoscitiva che il soggetto attiva con sé stesso ma anche con gli altri significativi che caratterizzano la sua vita nello spazio-tempo della valutazione e della scelta. Infine, tali approcci recuperano una dimensione pratica e di esperienza in cui la propria soggettività ha effetti sul mondo esterno in relazione alla propria natura interna, e quindi si esce dal soggettivismo perché il criterio di valutazione dell'azione si confronta con il contesto sociale e relazionale in cui ha luogo l'azione permettendo di distinguere l'io in quanto

⁷ “Il concetto spinoziano di utile è diverso da quello corrente nella filosofia morale e politica. Con utile Spinoza intende sempre l'utilità globale di tutto l'individuo, poiché ciò che è utile solo per una parte oppure soddisfa solo desideri parziali e momentanei, non è veramente utile. La ricerca dell'utile è la causa di tutte le azioni positive di un individuo, poiché anche le azioni virtuose sono la corretta interpretazione dell'utile. L'utile in generale significa innanzitutto conservare la vita e aumentare la potenza di esistere dell'individuo. Il fatto che abbia un significato espressivo, non solo conservativo, e il fatto che l'utile sia la radice di ogni azione umana implica che l'utile ha una valenza molto ampia, che va dalla ricerca del sostentamento e della protezione, dai piaceri del corpo in senso stretto allo sviluppo delle proprie capacità e di tutto ciò che rende l'individuo attivo. Questo è il punto caratterizzante, nel cercare la nostra utilità siamo attivi e il goderne ci rende attivi e adeguati. Questo concetto allargato e approfondito di utilità ci permette di colmare le lacune e le ambiguità nel pensiero di Sen” [Zuolo 2004 pag. 201].

attività, come soggetto empirico rispetto al concetto di soggetto valido universalmente come unico criterio di verità. Riconoscere l'agency come costruito interpretativo permette di vedere i giovani stranieri come dei decisori in cui il loro agire non è frutto di effetti di struttura, di habitus trasmesso dalla famiglia, di calcoli e valutazioni di efficienza ed efficacia, di influenza culturale del paese di arrivo e d'origine, ma piuttosto frutto di una rielaborazione continua di tutti questi elementi alla luce di valori, orientamenti morali e interessi ultimi che guidano la propria conversazione interiore tra sé e con gli altri significativi dando direzione ai processi di scelta. L'inserimento lavorativo dei giovani stranieri si configura allora come un processo di scelta all'interno del quale il potere dell'agency (in quanto azione) si connota come potere agentivo (frutto dell'agire di un soggetto con un proprio orientamento nel mondo).

1.3 I giovani stranieri in Italia: una fenomenologia ampia

In questi ultimi dieci anni in Italia si è registrata una progressiva crescita dei giovani stranieri, che molto spesso non possono dirsi italiani perché giuridicamente non sono titolari della cittadinanza, nemmeno per quelli che nascono sul territorio italiano, se non al conseguimento della maggiore età. Tale crescita è stata accompagnata da una crescente visibilità grazie anche alla produzione scientifica sul tema con il proliferare di ricerche, dossier, rapporti e osservatori che hanno voluto declinare con approcci e visioni differenti la situazione dei giovani stranieri [Osservatorio sull'immigrazione dell'Ires Piemonte; Istituto di Studi sulla Multietnicità di Milano- ISMU; il Cestim di Verona; Il Centro di documentazione di Bologna; Il centro interculturale della Città di Torino; Il Centro Come di Milano; Osservatorio Veneto sull'immigrazione].

Un'evidenza emersa riguarda la difficoltà di definirli. Molto spesso quando si parla di seconde generazioni in realtà si fa riferimento ad un gruppo molto eterogeneo in fatto di appartenenza generazionale. Le seconde generazioni in senso stretto oggi in Italia sono ancora una minoranza [Ricucci, 2010], anche se in progressiva crescita, il più degli adolescenti è nato all'estero ed è arrivato in Italia durante l'infanzia o l'adolescenza. Per questo le nuove generazioni di migranti sono state definite una *generazione ponte* tra la prima e la seconda generazione di migranti Besozzi, Colombo, Santagati 2009]. Con la prima generazione, essi condividono l'essere nati altrove, la motivazione economica alla migrazione, l'orientamento al lavoro e in alcuni casi, l'appartenenza a famiglie divise [Besozzi, Colombo, Santagati 2009]. Con la seconda generazione, essi condividono, invece, la giovane età e la prospettiva di realizzare le principali tappe di transizione al ruolo adulto in Italia [Zanfrini, 2007].

Nell'ambito dei processi d'inclusione dei giovani stranieri sono state condotte numerose ricerche che si sono concentrate in ambiti di ricerca diversificati: dalla scuola ai cambiamenti delle relazioni intergenerazionali nella famiglia migrante, dal confronto con i casi di altri paesi europei alle peculiarità della situazione italiana. Alcune ricerche in particolare ritengono che partire dagli ampi studi internazionali sul tema, sia in Europa che negli Stati Uniti possa aiutare l'Italia a capire le proprie dinamiche d'integrazione dal momento che il passaggio dalla prima alla seconda generazione di immigrati presenta sempre, in tutti i contesti osservabili, elementi oggettivi di discontinuità di natura cognitiva, comportamentale, sociale [Ambrosini, Molina 2004; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini 2005; Queirolo Palmas 2005, 2006; Besozzi 2008]. Dall'altro lato, però, numerose ricerche si sono focalizzate su realtà locali riconoscendo che ogni ambito nazionale o addirittura regionale declina l'inserimento delle seconde generazioni con input, politiche, rappresentazioni ed esiti diversi, come quella coordinata da Dalla Zuanna [2009] sui percorsi e le aspettative degli studenti di origine straniera delle scuole secondarie di primo grado in dieci regioni italiane (Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Lazio, Campania, Puglia, Calabria, Sicilia) e quella di Giovannini e Queirolo Palmas [2002] che ha coinvolto nove città (Arezzo, Bari, Brescia, Bologna, Genova, Modena, Padova, Ravenna, Torino), o ancora i lavori di Besozzi et al. con la Fondazione Ismu nel territorio Lombardo [2005, 2007, 2008], e Fischer L. e Fischer M.G. [2002] sui modelli di integrazione scolastica a Torino e Genova, Cologna Breviglieri [2003] sui percorsi d'integrazione di giovani filippini, cinesi, etiopi, peruviani, eritrei, egiziani a Milano e altri ancora⁸. Per quanto riguarda le ricerche su scuola e giovani stranieri, queste ultime hanno posto molta attenzione soprattutto alla riuscita/fallimento scolastici e ai fattori che ne determinano i risultati⁹. I lavori di Zincone [2000, 2001], Fravega e Queirolo Palmas [2003], Favaro e Napoli [2002, 2004], Zoletto [2007], Pinto Minerva [2002], Portera [2000], Fischer, Fischer [2002], Gobbo [2000, 2008], Giovannini, Queirolo Palmas [2002], Mantovani [2008], Ravecca [2009], Besozzi, Colombo, Santagati, [2009], Milione [2011] sottolineano soprattutto le difficoltà della scuola di capire fino in fondo i bisogni relazionali dei ragazzi stranieri e la capacità di mettere in campo un approccio interculturale. In realtà, a livello normativo, dal 1989 numerose circolari del Ministero hanno progressivamente eliminato i limiti all'ammissione all'istruzione e definito sempre meglio il tema dell'educazione interculturale. La normativa si richiama a 4 principi generali: universalismo, scuola comune, centralità della persona in relazione con l'altro e intercultura. L'universalismo stabilisce il pari diritto all'istruzione anche per bambini stranieri con

⁸Per una ricognizione esaustiva circa le ricerche sociologiche svolte in Italia sui giovani stranieri si rimanda a Santagati [2011 p. 60-62].

⁹Gli approfondimenti sui risultati di queste ricerche e di altre verranno affrontati nel capitolo 2.

posizione giuridica irregolare, in ottemperanza alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (Onu, 1989, art.28) ratificata dall'Italia nel 1991 [Milione 2011]. Il principio della scuola comune afferma l'orientamento ad inserire gli alunni stranieri nelle normali classi scolastiche per favorire l'integrazione attraverso la socializzazione tra pari e il confronto quotidiano. Il principio della centralità della persona in relazione con l'altro è mutuato dalla pedagogia contemporanea e mira alla costruzione di progetti educativi individuali che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente, sul suo contesto di vita, la sua biografia familiare e sociale. Pertanto esso riconosce e legittima tutte le diversità di etnia, di genere, livello sociale, culturale ecc.. Infine, nell'ambito delle politiche educative si promuove un approccio interculturale che si basa sul dialogo e il confronto tra le culture, non solo riguardo alle specifiche problematiche di integrazione degli alunni stranieri, ma come occasione per aprire l'intero sistema scolastico a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Sulla base di tali principi, le linee di azione individuate sono riconducibili

a tre macro-aree:

- *azioni per l'integrazione* che riguardano le pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola, quindi l'apprendimento dell'italiano seconda lingua (laboratori di Ital2, personalizzazione del curriculum e adattamento del programma; introduzione dei facilitatori linguistici.); l'insegnamento della lingua di origine e delle lingue parlate dalle collettività più consistenti con una valorizzazione del plurilinguismo; la relazione con le famiglie straniere attraverso mediatori linguistico-culturali (iniziative di informazione e orientamento alla scelta consapevole della scuola, coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni, partecipazione attiva alle attività e iniziative della scuola);

- *azioni per l'interazione interculturale* che riguardano invece gli interventi che prevedono una decostruzione delle discriminazioni e dei pregiudizi a partire dalla conoscenza di saperi e capacità afferenti ad altre culture all'interno di prospettive didattiche interculturali;

- *gli attori e le risorse*, che riguardano gli aspetti più organizzativi, gli attori che operano nella scuola e gli altri attori presenti sul territorio (Enti locali, Terzo settore, ecc.), le forme e le modalità di collaborazione tra scuola e gli altri attori della società civile, le specificità territoriali. A fronte dei principi ispiratori e delle linee di azione, la realtà si presenta molto variegata a livello territoriale in relazione alla diversa incidenza degli alunni stranieri presenti nelle scuole, alle politiche e agli investimenti locali e delle singole scuole in materia di integrazione scolastica.

In particolare, alcune ricerche si sono poste il problema della concentrazione degli allievi stranieri in alcune scuole, nonché in alcuni percorsi formativi [Osservatorio sulle differenze di Bologna 2006;

Mantovani 2008; Besozzi e Colombo 2007; Besozzi 2008; Zincone 2009; Comitato oltre il razzismo di Torino 2006, 2008; Colombo M. 2010]. La questione del perché gli allievi di cittadinanza non italiana si concentrano prevalentemente nella formazione professionale e qualora entrino nel circuito dell'istruzione, negli istituti professionali ha prodotto interpretazioni differenti. Si tratta di libera scelta o destinazione obbligata? [Ricucci, 2010; Besozzi, Colombo 2007]. A tale riguardo le interpretazioni differenti verranno analizzate più approfonditamente nel capitolo 2. Se è vero tuttavia che da un lato potrebbe esserci una canalizzazione scolastica dei giovani stranieri verso un tipo di scuola più breve e professionalizzante, dall'altro lato si registrano anche miglioramenti nelle performance scolastiche e nell'investimento simbolico in educazione da parte delle famiglie [Colombo, Queirolo Palmas 2002; Besozzi, Colombo, Santagati 2009] che lasciano immaginare la possibilità di uscita dall'integrazione subalterna realizzata dalla prima generazione [Ambrosini 2004]. Che siano nati in Italia o no gli esiti del processo di inclusione risultano estremamente complessi per le profonde differenziazioni interne ai vissuti e ai percorsi per quanto concerne le condizioni di vita, le risorse materiali, relazionali e simboliche, e le opportunità formative di cui è possibile fruire [Milione 2011]. Sia a livello di riflessione teorica sia sul piano della verifica empirica è emersa l'importanza di tutti i "mondi vitali" [Milione 2011] che le giovani generazioni esperiscono nel percorso di crescita, quindi non solo il capitale culturale e sociale della famiglia di origine, ma anche il capitale umano che esse hanno l'opportunità di costruire a scuola e nei diversi contesti di socializzazione a partire dal mondo dei pari [Milione 2011]. In particolare, come rilevato da Benadusi [anno??] la scuola gioca un ruolo fondamentale non solo per la formazione delle abilità cognitive, ma anche per il processo di costruzione identitaria, contribuendo alla definizione delle aspettative e dei progetti di vita delle giovani generazioni.

Se sul fronte della scuola le ricerche abbondano, le indagini sui percorsi di inserimento lavorativo, a seguito dei percorsi scolastici restano ancora marginali. Infatti, le ricerche si focalizzano prevalentemente sulle fasce d'età della scolarizzazione e quindi tendenzialmente fino ai 18 anni. All'interno di questa fascia d'età vengono privilegiate le ricerche nella scuola secondaria di secondo grado, lasciando la formazione professionale priva di veri e propri approfondimenti e tematizzazioni. Casi di ricerche sull'inserimento lavorativo sono condotte soprattutto in relazione ai percorsi professionalizzanti della Formazione professionale regionale, portate avanti dagli Istituti stessi mediante lo strumento del follow up a distanza di un anno dal raggiungimento della qualifica oppure, per indagini di carattere più approfondito in grado di comprendere le motivazioni degli inserimenti, le rappresentazioni del lavoro, il grado di partecipazione e le aspirazioni una volta entrati nel mercato del lavoro, si deve fare riferimento ai lavori dell'Ismu [Besozzi, Colombo M.

2009; Besozzi, Colombo, Santagati 2009]; della Fondazione Nordest [2002], di Veneto Lavoro [???], Beudò, Giovani, Savino [2008] lavori di dimensione regionale, provinciale o locale in cui prevalentemente Fondazione Nord-Est e Veneto Lavoro si focalizzano sull'impatto prodotto dalla presenza di ragazzi stranieri nei contesti di lavoro, mentre il resto delle ricerche ricostruisce le rappresentazioni e le esperienze di lavoro dal punto di vista dei giovani stranieri. Per quanto riguarda gli esiti lavorativi, il tema è assai complesso dal momento che non ci sono ancora dati disponibili e completi circa gli inserimenti, ancora in fase iniziale e non verificabili sul lungo periodo. Inoltre, la tendenza della società italiana ad allungare il passaggio all'età adulta con il raggiungimento di una completa autonomia economica, e una situazione lavorativa sempre più intermittente e precaria dal punto di vista contrattuale, incidono sugli inserimenti lavorativi dei giovani stranieri rallentando la costruzione di un quadro complessivo del loro posizionamento sul mercato. Altre ricerche si sono occupate di adolescenti stranieri indagando le rappresentazioni identitarie nonché le strategie di costruzione di sé in relazione a credenze, valori, opportunità e vincoli elaborati nel contesto di arrivo [; Colombo, Semi 2007; Frisina 2007; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini 2005; Colombo E. 2010; Perone 2010; Leonini, Rebughini 2010].

Il tema delle relazioni coi pari è riconosciuto come ambito informale di costruzione di capitale sociale rispetto all'ambito più propriamente istituzionale della scuola. Alcune ricerche [Pattarin 2007; Cologna e Breviglieri 2003; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Marazzi e Valtolina 2006; Colombo, Semi, 2007; Perino, Eve e Bonapace 2008] sottolineano come i legami amicali contribuiscano a costruire un'identità dei giovani stranieri più articolata della dicotomia tradizione familiare e socializzazione alla cultura di arrivo per la costante rielaborazione e ridefinizione in comune di simboli e appartenenze identitarie. Le scelte amicali restano elettive, cioè basate sulla percezione di uno scambio paritario e un benessere relazionale, in cui è importante condividere elementi socio-culturali comuni [Ghisleni, Rebughini 2006]. Per questo le amicizie con coetanei connazionali sembrano preferite a quelle con gli italiani, tuttavia la frequentazione scolastica apre la dimensione amicale a negoziazioni e ristrutturazioni delle relazioni nella direzione di reti amicali più eterogenee e meno connotate etnicamente. Sul versante delle relazioni intergenerazionali, si sono indagate soprattutto le dinamiche interne alla famiglia in particolare nel processo di ricongiungimento in cui è possibile che tra genitori e figli si producano difficoltà comunicative e relazionali dagli esiti imprevedibili [Zincone 2001; Favaro 2004, 2008; Balsamo 2003; Baldisseri 2005; Decimo 2006; Gozzoli e Regaglia 2005]. La famiglia emerge come ambivalente, può costituire un limite o una risorsa per il percorso formativo e professionale dei figli soprattutto in relazione ad alcune caratteristiche peculiari e alla sua capacità progettuale. Dalle

ricerche risultano incidere in senso positivo l'appartenere a famiglie nucleari, che si strutturano attorno alla coppia e comprendono le due generazioni dei genitori e dei figli, dando maggior stabilità a livello di risorse materiali, affettive e culturali soprattutto quando tutti i componenti hanno una posizione giuridica regolare per quanto riguarda il permesso di soggiorno, una condizione socioeconomica soddisfacente e si sono stabilizzate sul territorio. La presenza di fratelli e sorelle può rappresentare una risorsa in un contesto di reti parentali piuttosto ridotte, un aiuto nel gestire il carico domestico e un supporto nel processo di autonomizzazione e assunzione di responsabilità [Giovannini, Morgagni, 2000]. Tuttavia la frammentarietà della rete parentale o la presenza di madri arrivate per ricongiungimento, poco autonome, con scarse competenze linguistiche e ridotte capacità di movimento diminuiscono i vantaggi di appartenere a famiglie nucleari. Incide positivamente anche la famiglia estesa offrendo ai figli una condizione familiare solida, sia dal punto di vista materiale che affettivo grazie alla condivisione delle responsabilità economica ed educativa con altri familiari adulti. Le famiglie monoparentali o i casi di giovani stranieri senza famiglia che vivono in comunità di accoglienza, soli o con parenti (soprattutto fratelli e sorelle maggiori, ma anche zii, nonni, cugini) e che si trovano ad affrontare da soli le difficoltà conseguenti all'esperienza migratoria rendono più problematica la realtà di inserimento con conseguenze incerte [Bertozzi, Santagati 2006]. In prevalenza, la tipologia familiare straniera più diffusa in Italia è quella nucleare con più di un figlio [Colombo 2005]. Risulta determinante il capitale culturale della famiglia (il livello di istruzione dei genitori correlato alle professioni svolte, le esperienze formative e lavorative di fratelli e sorelle, il supporto dei familiari durante il periodo di studio e nelle scelte di vita, i significati attribuiti a scuola e lavoro); ed infine il progetto migratorio familiare e le prospettive per il futuro, che si intrecciano con il percorso formativo e lavorativo dei figli. A seconda di come questi elementi familiari vengono combinati tra loro insieme alle caratteristiche personali dei ragazzi e alle condizioni socio-economiche, culturali e politiche del paese di arrivo, si delineano percorsi d'inclusione differenti. Per esempio alcune ricerche [Giovannini, Queirolo Palmas, 2002] hanno ridimensionato l'incidenza della variabile etnica come elemento discriminante dei percorsi lavorativi, suggerendo di considerare piuttosto le condizioni sociali, economiche e culturali della famiglia di provenienza. Dalle ricerche sopra citate emerge inoltre un'ambivalenza educativa tra mantenimento di codici culturali tradizionali e desiderio d'integrazione e ascesa sociale nel nuovo contesto di vita, tra volontà di controllo sulle scelte e i comportamenti dei figli e il confronto con società più orientate ai valori dell'emancipazione, dell'uguaglianza e dell'autonomia personale [Ambrosini, Molina 2004]. Questo può portare a situazioni di tensione tra genitori e figli, dove questi ultimi possono rifiutare i modelli culturali

proposti loro dai genitori, o esprimere la necessità di una rielaborazione personale di tali modelli, rischiando che si verifichi una perdita di autorevolezza nella capacità educativa dei genitori [Ambrosini 2005]. Si può verificare anche un rovesciamento dei ruoli: grazie alla frequentazione della scuola, i figli hanno maggior dimestichezza nella comprensione dei messaggi, sono più socializzati a regole e modi di interagire, hanno maggior capacità di orientamento nella società e perciò possono assumere precocemente responsabilità adulte nel confronto con la società di arrivo (non è un caso strano il fatto che i figli accompagnino le madri ai colloqui con gli insegnanti e facciano da traduttori) [Tognetti Bordogna 2003]. Infine, i figli presentano l'aspirazione a fuoriuscire dalle forme di integrazione subalterna accettate dai padri, basate sull'inserimento nelle posizioni inferiori delle gerarchie occupazionali, attraverso l'assunzione di schemi cognitivi, rappresentazioni e criteri di valutazione molto più vicini ai loro coetanei italiani nel confronto con le opportunità offerte dal mercato del lavoro [Ambrosini, Molina 2004; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009]. E' evidente, quindi, una tensione nei confronti della trasmissione di modelli culturali della società d'origine per l'emergere di desideri di realizzazione di sé conseguita anche mediante un'autonomia dalla condizione originaria e dai legami familiari [Ambrosini 2005]. Dall'altra parte, la perdita di controllo e autorità della famiglia può indurre i genitori ad esercitare una pressione alle regole tradizionali molto più forte di prima, in particolare, per le ragazze, per cui i valori egualitari e il desiderio di autonomia possono essere avvertiti come una minaccia per i valori patriarcali tramandati da molte culture tradizionali [Ambrosini 2005].

Ci sono poi numerose ricerche concentrate sulle diverse provenienze nazionali o etniche indagando da un lato, i legami con il paese di provenienza, che risultano più simbolici e virtuali che reali, costituendosi come una componente per la costruzione identitaria più che per la realizzazione di veri e propri legami transnazionali, soprattutto in relazione all'uso delle tecnologie di comunicazione contemporanee [Colombo E., Romaneschi L., Marchetti C.2009; Ricucci 2010]; dall'altro lato, i motivi e le strategie di inserimento nel contesto italiano attraverso la categoria del gruppo nazionale di provenienza. Per alcune ricerche l'idea di fondo è che l'appartenenza ad un gruppo nazionale piuttosto che un altro possa influenzare le modalità d'inclusione nel contesto italiano, per altre invece lo studio dei gruppi nazionali appare più come categoria analitica per studiare situazioni in contesti specifici. Ad esempio i testi di Zanfrini a Asis [2006] sui Filippini, di Queirolo Palmas e Torre [2005] sugli Ecuadoriani, di Decimo [2006] sulle catene migratorie al femminile di Somale e Marocchine o di Benadusi [anno??] sulle seconde generazioni di origine cinese, marocchina e romena ne sono una testimonianza.

Capitolo 2. La partecipazione scolastica tra miti educativi, modelli di sviluppo e azioni situate

2.1 La prospettiva sociologica della scuola come canale di mobilità sociale

Nel capitolo uno abbiamo visto le prospettive teoriche e le ricerche empiriche sui processi d'inclusione dei giovani stranieri, riconoscendo nell'agency il costrutto in grado di rendere conto delle modalità di costruzione di tali processi. In particolare, il precedente capitolo sottolinea quanto i processi d'inclusione siano costruiti nelle relazioni sociali e mediante la capacità riflessiva e conoscitiva dei ragazzi in modo da non vedere ovunque situazioni di oppressione in cui i ragazzi sono in balia di condizioni strutturali che non possono scegliere e che sono destinati a riprodurre e nemmeno pensare che tutto dipenda da loro e dalle loro risorse personali, affermazione tautologica se pensiamo che le risorse personali (come la resilienza) sono consolidate mediante le relazioni significative. Senza entrare nel merito del dibattito sull'origine dell'individuo, stabilendo se in principio era la relazione o il singolo, si tratta di attribuire il giusto peso alle condizioni strutturali macro, alle relazioni (condizioni di contesto meso) e agli elementi soggettivi micro sulla base dei quali le precedenti condizioni (macro e meso) vengono elaborate, interpretate e sono capaci di generare azioni finalizzate. In questo capitolo, considero in modo particolare la scuola come mondo vitale in cui i ragazzi si confrontano con relazioni, condizioni e risorse esterne idealmente messe a loro disposizione verificando come tale sistema di opportunità/vincoli riesce a trasformarsi in condizioni soggettive di fare ed essere soddisfacenti per i soggetti. Per fare ciò, è necessario rivisitare da più angolazioni i temi, i dibattiti e le teorie che hanno caratterizzato gli studi sui sistemi scolastici. Anzitutto, la scuola diventa oggetto d'interesse della sociologia nella società industriale e moderna, e la sua nascita è posta in relazione al consolidamento degli Stati-nazione. La scuola si sviluppa progressivamente insieme ad una teoria funzionalista che ne legittima il ruolo e le modalità di intervento. Tale legittimazione è stata più volte messa in discussione da autori diversi, che si sono interrogati circa il nesso tra disuguaglianza sociale e rendimento scolastico e tra riuscita scolastica e mobilità sociale mettendo in discussione la funzione d'inclusione della scuola, in particolare mediante l'analisi delle culture formative operanti nella scuola e il loro nesso con i processi di stratificazione sociale. Tali critiche rivelano come la scuola non abbia semplicemente la funzione di fornire competenze utili alla società, ma anche quella di selezionare gli individui e orientarli verso posizioni sociali esistenti. Nell'ottica funzionalista, Parsons sottolinea il need for achievement (bisogno di successo), un atteggiamento acquisitivo che la scuola apprezza e che in parte è

influenzato da fattori sociali ascritti (background culturale della famiglia, condizione socio-economica), in parte da fattori acquisiti (motivazione allo studio, interessi e sensibilità verso certi temi, volontà di apprendimento, curiosità, indipendenza nello studio ecc.) [Colombo 2010]. I fattori acquisiti vengono a loro volta in parte influenzati dai fattori ascritti, soprattutto durante la socializzazione primaria, e in parte appresi da altre esperienze che il soggetto fa durante la vita e fuori dall'ambito familiare. Nella scuola l'*achievement* è il principale elemento discriminante tra i ragazzi, il criterio per promuovere l'apprendimento degli allievi, premiando le loro prestazioni e quindi differenziandoli a vari livelli di riuscita, che in futuro corrisponderà ad una stratificazione in ruoli e posizioni sociali diversificate [Besozzi 2006]. In sostanza, Barone [2007] accumuna alcuni autori come Parsons [1970], Treiman [1970], Ganzeboom et al. [1989], Bell [1973], Murphy [1990], Herrnstein e Murray [1994], Saunders [1995, 1997] nel ritenere che i processi di modernizzazione sociale ed economica, tra cui il miglioramento materiale delle condizioni di vita, la progressiva riduzione dei livelli di deprivazione assoluta; l'espansione della spesa sociale e dell'investimento statale in istruzione; la crescente rilevanza dell'istruzione e delle competenze produttive per il successo individuale producano, per un verso, il graduale declino dei condizionamenti di natura ascrittiva sui percorsi scolastici ed occupazionali; per un altro verso la crescente rilevanza del merito individuale in quanto criterio allocativo [Barone 2007].

Quindi ciò che accomuna gli studiosi citati, secondo Barone [2007] è la convinzione che i processi di razionalizzazione propri delle società moderne portino ad una progressiva eguaglianza nei meccanismi di selezione sociale, in cui l'equità sociale si realizza proprio grazie all'aumento dei vincoli di efficienza economica, rendendo la meritocrazia in un ideale normativo dalle connotazioni etiche [Barone 2007]. La meritocrazia, infatti, ha l'ambizione di tenere insieme la razionalità economica e la legittimazione morale dei criteri di allocazione delle ricompense sociali [Barone 2005]. In particolare, Parsons individua due componenti fondamentali del merito e della motivazione che ne è la base: l'apprendimento cognitivo delle informazioni, capacità e schemi di riferimento associati alla conoscenza empirica; e una componente morale che fa riferimento al comportamento, alla capacità di sottostare alla disciplina scolastica e alle sue regole [Besozzi 2009]. In questo senso, i migliori achievers sono gli allievi sia intelligenti che responsabili, cioè che sanno comportarsi "*bene*" [Parsons 1972]. In sostanza, la scuola forma il lavoratore ed educa il cittadino all'interno di una società industriale moderna che si connota come società acquisitiva proprio nel suo tentativo di rompere con i ruoli ascritti dell'epoca precedente¹⁰ e per questo al suo interno

¹⁰ I ruoli ascritti non dipendevano dall'azione dell'oggetto, lo caratterizzavano indipendentemente dalla sua azione e volontà, ed erano indicatori di una condizione di immobilità sociale. I ruoli acquisiti sono invece conseguenti ai risultati raggiunti da una persona nello studio, nella professione o con il proprio ruolo sociale.

assumono rilevanza il lavoro e la formazione, come anche la mobilità degli individui e la loro disponibilità (motivazione) ad apprendere e cambiare [McClelland 1967]. Nell'ottica funzionalista si perderebbe quindi il carattere esclusivo ed elitario della trasmissione culturale, dando maggior spazio alla capacità di inclusione e socializzazione della scuola, basata però su principi meritocratici. L'interpretazione funzionalista è stata criticata e decostruita da più parti, rivelando soprattutto ciò che essa non prendeva in considerazione, vale a dire la dimensione del potere. In questa direzione va Weber e in seguito i neo-weberiani, per cui l'istruzione è espressione di una *cultura di ceto* e diventa un mezzo per la lotta che ha luogo tra i ceti per il dominio, i vantaggi economici e il prestigio [Collins 1978]. Emerge una società del *credenzialismo*, che vede il monopolio dell'accesso alle professioni più remunerative e alle maggiori opportunità economiche da parte dei detentori di lauree e di altri elevati titoli di studio, mediante cui si costruiscono sempre nuove linee di demarcazione, che non sono più solo economiche, come affermava Marx, bensì economiche, culturali e politiche (classe, ceto, partito) [Besozzi 1993]. Weber riconosce un nesso forte tra potere ed educazione individuando per ogni tipo di potere (carismatico, tradizionale e legale) una precisa base di legittimazione educativa. Nel legame tra i contenuti dell'educazione e la classe sociale Weber individua tre forme tipico-ideali: l'educazione carismatica (educazione come risveglio), la pedagogia della coltivazione della personalità (educazione come raffinamento) e l'istruzione specialistica (educazione al ruolo strumentale nella burocrazia, potere in virtù del sapere).

Tab.1 Legame tra tipo di potere e ideale educativo

Legame tra tipo di potere e ideale educativo			
Tipo di potere	Base legittimazione	Tipo di cultura	Ideale Educativo
Carismatico	Carisma	Orale	L'iniziato
Tradizionale	Tradizione	Scritta	L'uomo colto
Legale-razionale	Razionalità	Tecnico-pratica	Lo specialista

Fonte: Besozzi 1993

Nella società moderna, Weber riconosce il prevalere del potere legale-razionale, in cui domina una cultura tecnico-pratica, e un processo di razionalizzazione e di burocratizzazione che vede una progressiva estensione dell'educazione a tutti in modo generalizzato, ma ad ognuno mediante una specializzazione differente. Il soggetto dell'educazione non è più solo l'individuo eccezionale o

l'appartenente a un determinato gruppo privilegiato, bensì il cittadino in genere, in grado di acquisire competenze e conoscenze per una professionalizzazione (di ceto) [Besozzi 2006]. Con il credenzialismo e la rilevanza attribuita agli aspetti di formalizzazione si crea una rappresentazione sociale diffusa e condivisa che gerarchizza le posizioni sociali in relazione ai titoli di studio posseduti [Besozzi 2006] che consolida ulteriormente nella scuola un'ottica centrata sull'etica del successo. *“L'allievo a scuola è tenuto ad avere successo, a voler avere successo, ed inevitabilmente questo significa avere successo secondo gli schemi scolastici. Per contro, l'insuccesso viene interpretato come manchevolezza morale, tale insuccesso lo farà sentire colpevole. La principale pressione che il sistema scolastico esercita sull'individuo è precisamente la paura dell'insuccesso”* [P. Berger e B.Berger 1977 pp.233-234]. In questi termini, i neo-weberiani condividono con i neo-marxisti il riconoscimento del fatto che il titolo di studio diventa una garanzia della capacità di un occupato di concentrarsi in modo disciplinato su compiti assegnati, come avviene negli anni di studio, e quindi vengono privilegiati quei soggetti che in possesso di titoli dimostrano affidabilità e disponibilità a conformarsi [Brint 1999]. Negli anni Sessanta e Settanta la visione funzionalista e il sotteso sistema delle credenziali educative viene palesato dalle analisi di alcuni teorici conflittuali. Il filosofo francese Louis Althusser [1997] riconosce nei sistemi scolastici la funzione di riprodurre le disuguaglianze esistenti tra le classi, quindi non un canale di mobilità sociale, ma un luogo deputato alla trasmissione di un ethos di lavoro (tratti della personalità, modi di comportarsi, rappresentazioni della realtà ecc.), un'ideologia adatta al ruolo che i soggetti dovranno svolgere da adulti nella società perpetuando le disuguaglianze del sistema capitalistico. Egli definisce la scuola come il principale apparato ideologico di Stato insieme alla famiglia, alla Chiesa e ai mass-media. Anche Boudon R.[1981] critica la tesi funzionalista mediante la teoria della scelta scolastica arrivando alla conclusione che *“..l'istruzione non riduce le disuguaglianze sociali, anzi si producono “effetti perversi”, perché, per ottenere lo stesso status occupazionale occorre sostenere costi, in termini di tempo e denaro, sempre più alti. Ma l'istruzione ha anche effetti perversi perché l'aumento della scolarizzazione genera inflazione dei titoli di studio, che, a sua volta, contribuisce a neutralizzare gli effetti positivi sulla mobilità sociale che ci si poteva aspettare dalla democratizzazione della scuola”* [Boudon in Besozzi 1993 p.119].

Gli effetti perversi sono visibili nel fatto che per mantenere la propria posizione sociale originaria, un individuo deve spendere risorse ed energie crescenti, in quanto i livelli di selezione per l'accesso al lavoro si spostano sempre più in alto [Passeron 1982]. Meyer [2006] inoltre osserva come l'educazione di massa se da un lato apre nuove possibilità per i cittadini, prima tra tutte quella di una maggior uguaglianza potenziale, dall'altro aumenta il controllo sociale attraverso la cultura,

cioè i cittadini vengono sottoposti a valutazioni e giudizi costanti ai vari livelli d'istruzione da parte di un'autorità superiore che può aiutare, ma anche limitare la libertà d'azione dei soggetti. Secondo gli economisti neo-marxisti Bowles S. e Gintis H.[1979] il credenzialismo esprime forme di dominio e di gerarchizzazione sociale soprattutto nel principio di "corrispondenza oggettiva" tra i rapporti sociali all'interno della scuola e quelli propri del mondo del lavoro, contribuendo a collocare i giovani nel sistema economico corrispondente al proprio livello d'istruzione che a sua volta è corrispondente al proprio livello familiare, riproducendo così la divisione gerarchica del lavoro. Essi polemizzano con le spiegazioni meritocratiche e criticano anche le teorie del deficit, che fanno risalire a carenze cognitive il mancato successo economico e professionale di buona parte della popolazione che non rientra nelle classi medio-alte. Il sistema di istruzione non ha una sua finalità svincolata rispetto alla struttura economica, ma è al contrario uno strumento di mantenimento delle disuguaglianze fra le classi, e opera non tanto con mezzi coercitivi (premi/punizioni) bensì mediante mezzi "simbolici". Infatti, secondo gli autori è visibile una "violenza simbolica" esercitata mediante l'ideologia meritocratica, per cui la scuola premierebbe negli studenti delle classi medio-alte determinate capacità e competenze, attributi non cognitivi (tratti della personalità, modi di presentazione, atteggiamenti) da cui dipenderebbe il successo economico, mentre essa premierebbe, negli studenti destinati a lavori poco qualificati, la "docilità", la "passività" e l'"obbedienza", scoraggiando la "spontaneità" e la "creatività". In questo modo, la struttura dei rapporti sociali a scuola non solo abitua lo studente alla disciplina del posto di lavoro, ma sviluppa quelle forme di comportamento personale, quei modi di presentarsi, quell'immagine di sé che costituiscono gli elementi fondamentali richiesti affinché i singoli siano considerati adatti al lavoro. Inoltre, i diversi livelli di istruzione inseriscono i lavoratori a diversi livelli della struttura occupazionale e, correlativamente, tendono ad una organizzazione interna comparabile a quella dei vari livelli della divisione gerarchica del lavoro. Le analisi di Bowles e Gintis hanno subito molti attacchi soprattutto per il determinismo che ne risulta. I due autori allora in un saggio successivo riprendono il principio di corrispondenza ammettendo l'esistenza di influenze autonome rispetto alla struttura economica, ad esempio le istanze di libertà (di scelta) e i diritti di cittadinanza di ogni individuo, anche se riconoscendone l'esistenza vi evidenziano le contraddizioni interne tra riproduzione ed emancipazione, tra meritocrazia ed uguaglianza di opportunità. L'istruzione riprodurrebbe la dicotomia proprietà-persona: da un lato riproduce i diritti di proprietà, ma dall'altro è organizzata nei termini di diritti della persona [Bowles, Gintis 1982]. I neo-weberiani, come Collins, Parkin e Brint concordano con le posizioni di Bowles e Gintis relativamente al riconoscimento della scuola quale istituzione atta a fornire al mercato delle occupazioni una forza

lavoro disciplinata caratterizzata dalla docilità e dall'obbedienza. Tuttavia, riconoscono anche che le posizioni neomarxiste rappresentano una visione parziale dell'istruzione lasciando fuori dal ragionamento e dalla spiegazione le profonde differenze che intercorrono tra i sistemi scolastici dei diversi paesi capitalistici a cui non è possibile applicare la stessa spiegazione. Le analisi di Bowles e Gintis ma anche di Bourdieu e Passeron hanno contribuito comunque ad evidenziare i paradossi della democratizzazione dell'istruzione che nel momento in cui apre l'accesso a tutti, disattende le esigenze di ciascuno. Infatti, è proprio la scuola di massa a rendere visibile la disuguaglianza sociale che Pierre Bourdieu [1972] formula attraverso la teoria della riproduzione culturale della scuola. Secondo questo autore, la scuola si configura più che ambito di promozione individuale e di mobilità sociale, come istituzione finalizzata alla riproduzione dei modelli culturali dominanti e delle gerarchie sociali esistenti [Besozzi 2009]. Si può leggere infatti *"Senza dubbio soltanto per effetto di inerzia culturale si può continuare a ritenere il sistema scolastico un fattore di mobilità sociale, secondo l'ideologia della "scuola liberatrice", quando al contrario tutto tende a dimostrare che è uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale"* [Bourdieu 1978, p.286].

J.S. Coleman [1968] dall'altro lato problematizza il discorso sull'uguaglianza delle opportunità educative sostenendo che ci sono almeno due modi di intenderla e di realizzarla. Da una parte c'è l'ideologia liberale, che accentua l'importanza dell'uguaglianza di accesso, secondo cui è sufficiente partire da posizioni di partenza ritenute uguali anche a fronte di una eventuale disuguaglianza negli esiti (concezione meritocratica); dall'altra parte l'ideologia socialista e marxista considera uguaglianza di opportunità non solo l'accesso bensì il raggiungimento di risultati positivi (uguaglianza negli esiti). Questa seconda concezione esprime una visione sostanziale dell'uguaglianza rispetto a quella liberale, definita formale, cioè basata su un principio universalistico di accesso e di partecipazione [Besozzi 2009]. In modo analogo a Coleman, Barbagli M.[1974] negli anni Settanta affronta il problema per la scuola dell'alternativa tra selezione e socializzazione, vale a dire tra selezione scolastica per la formazione della futura classe dirigente e lo sviluppo delle professioni, e ruolo di socializzazione della scuola, accogliendo quanti più allievi possibile in modo da favorire l'inclusione sociale delle nuove generazioni [Besozzi 2009], che in qualche modo riprende la distinzione fatta da Coleman riguardo all'ideologia liberale-meritocratica e socialista-marxista democratica. Tuttavia, tale dilemma selezione- socializzazione viene risolto mediante la democratizzazione dei sistemi scolastici, processo che non risolve il problema dell'uguaglianza, ma semplicemente lo sposta ad un livello ulteriore, vale a dire non più all'accesso ma alle condizioni e possibilità di permanenza nell'istruzione. In questo modo, viene invalidato l'assunto di fondo dell'uguaglianza formale, per cui era sufficiente l'uguaglianza negli accessi come

garanzia di una fruizione scolastica piena ed ottimale. A tal proposito, Colombo [2010] riconosce ed elenca in modo sistematico i diversi tipi di disuguaglianze che si presentano nei sistemi scolastici:

1. *disuguaglianze di ingresso*: sono le disparità sociali che precedono l'azione educativa e che distribuiscono in modo diseguale la capacità di accesso dei cittadini svantaggiati ai percorsi scolastici;
2. *disuguaglianze di risultato*: sono gli effetti disuguali legati al raggiungimento delle soglie teoriche previste;
3. *disuguaglianze di trattamento*: effetti prodotti dall'intervento scolastico vero e proprio sia attraverso meccanismi di esclusione e discriminazione, sia attraverso azioni neutre cioè quelle che distribuiscono le stesse risorse educative a tutti gli alunni (indipendentemente dalle loro condizioni iniziali) per poi confermare nelle valutazioni degli esiti scolastici, la disparità di origine.
4. *disuguaglianze di redditività*: cioè disuguaglianze nelle diverse utilità dell'investimento in istruzione, che differenziano i tempi di accesso al mercato del lavoro, le retribuzioni e le carriere in base al titolo di studio posseduto [Colombo 2010, p.26].

La funzione di selezione della scuola pertanto entra in conflitto non solo con la questione dell'uguaglianza di accesso ai sistemi formativi, ma anche e soprattutto con la questione delle disuguaglianze di fronte all'istruzione [Besozzi 2006], sviluppando l'analisi sui fattori che incidono nella riuscita scolastica. A questo proposito, in particolare, Bourdieu e Coleman hanno analizzato il ruolo del *capitale sociale*, seppur da due diversi punti di vista. In quanto teorici della riproduzione, Bourdieu e Passeron [1971] hanno introdotto due concetti significativi: il *capitale culturale* e l'*ethos di classe* che riconoscono il ruolo dell'esperienza familiare nel determinare il successo/insuccesso scolastico. Il capitale culturale è l'insieme di conoscenze, informazioni, valori e stili di vita trasmessi ai figli in modo per lo più inconsapevole mediante atteggiamenti e modi di fare non palesi che testimoniano un certo ethos di comportamento, ossia un sistema di valori profondamente interiorizzati capaci di plasmare gli atteggiamenti verso il capitale culturale e verso l'istituzione scolastica [Ribolzi 2003]. L'influenza del capitale culturale si evidenzia nella correlazione tra il livello culturale globale della famiglia e il rendimento scolastico dei bambini, mentre l'ethos di classe si evidenzia nella correlazione tra il livello culturale globale della famiglia e la durata della carriera scolastica [Bourdieu in Barbagli, 1978]. Quindi, l'ambiente di provenienza agisce sui figli orientandone le aspettative, i desideri, le aspirazioni e in questo modo, *“trattando tutti gli allievi, anche se di fatto disuguali, come uguali nei diritti e nei doveri, [la scuola] finisce di fatto per sancire le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura”* [Bourdieu 1978, p. 30], in questo

modo i risultati scolastici vengono legati esclusivamente a doti naturali, trasformando il privilegio in merito [Besozzi 2009]. Anche Goldthorpe [1996] riconosce il paradosso della scuola per cui l'*ascription* esercita le proprie influenze sui destini individuali per il tramite dell'*achievement*. Secondo Bourdieu [1978], quindi, chi ha di più investe di più, ricavandone un reddito maggiore, mentre chi ha di meno investirà di meno, ricavando un reddito inferiore o nessun profitto [Ribolzi 2003]. Secondo Ribolzi [2003] una posizione di questo genere comporta alcuni elementi di critica: anzitutto è svalutativa verso qualsiasi "capitale alternativo" a quello familiare, infatti non sembra tenere conto della possibilità di un soggetto di essere libero nelle sue decisioni, o quantomeno di poter sfuggire al suo destino. In Bourdieu, la teorizzazione è in termini di disuguaglianza e gerarchia, all'interno di un modello relativamente stabile nel tempo che non considera per esempio l'importanza delle risorse personali del soggetto, le relazioni aperte e flessibili, i legami deboli della società contemporanea, nonché l'importanza e il ruolo svolto dalla scuola. Invece, rompendo con una visione deterministica circa l'ambiente familiare, Coleman e Hoffer [1987] cercano di capire come la scuola, attraverso particolari modelli di organizzazione scolastica può incidere sulla riuscita degli studenti (effetti e opportunità), determinando una sorta di "valore aggiunto" [Ribolzi 2003]. Coleman riconosce che il rendimento scolastico è influenzato dal più ampio capitale sociale (vale a dire dal sistema di relazioni in cui un individuo è inserito), e che ve ne sono di diversi tipi. Il capitale sociale della famiglia di provenienza (che comporta un capitale finanziario: ricchezza e reddito dei genitori; un capitale culturale: loro livello d'istruzione, ambiente culturalmente stimolante e partecipazione diretta del genitore alla vita del figlio ad esempio aiuto nello studio) ma anche il capitale fuori dalla famiglia (relazioni intergenerazionali, tra pari, nella scuola, con il vicinato ecc.). Quest'ultimo rappresenta una risorsa importante per tutti, ma nel mondo della scuola soprattutto per gli studenti svantaggiati (ad esempio giovani di minoranze etniche, stranieri o delle classi sociali più basse) in quanto è in grado di compensare la mancanza di risorse di altro tipo. La varietà e numerosità dei legami deboli, cioè quelli esterni alla cerchia dei familiari, agiscono come veri e propri fattori di contrasto della debolezza economica e sociale. In questa prospettiva la scuola, la famiglia, il mercato del lavoro sono concepiti come dei mondi sociali, in cui gli individui hanno reti di relazione trasversali, la cui estensione, forma e contenuto sono a disposizione degli individui per le loro strategie adattive e sono intrinseche alla struttura di relazioni tra due o più persone [Coleman 1990]. Si riconosce qui una relazione profonda tra reti di relazione e creazione delle risorse e capacità personali del soggetto. Nell'analisi dei fattori che incidono sulla riuscita scolastica, in chiave più economicista alcuni autori [Mincer, 1958; Schultz 1961; Becker, 1962] hanno formulato la teoria del Capitale Umano, che riconosce quest'ultimo come l'insieme delle

conoscenze, competenze ed emozioni che permette ad un individuo di essere considerato parte delle risorse economiche funzionali affinché uno stato possa accrescere la produzione e favorire il suo sviluppo in termini economici. L'aspetto positivo della teoria è che dimostra di essere attenta ai soggetti riconoscendone una capacità d'azione nella determinazione di condizioni di benessere generale, tuttavia lo fa sottolineando il loro ruolo attivo solo in funzione dell'espansione delle possibilità produttive e in modo funzionale a interessi presupposti identici per ciascun soggetto. La creazione di capitale umano si realizza, secondo i teorici citati, in relazione ad alcune premesse: anzitutto che il mercato della produzione è competitivo e che maggiore è il tempo dedicato all'istruzione e maggiore sarà la produttività del lavoratore. Di conseguenza, essendo un soggetto razionale, l'agente economico investe su di sé per massimizzarne l'utilità e ricavarne una redditività maggiore. Tali premesse presuppongono di dare per scontato troppe condizioni come ad esempio la possibilità di decidere liberamente quale professione svolgere e quanti anni dedicare allo sviluppo della professionalità, senza fare minimamente riferimento a vincoli presenti nel contesto di azione. Il soggetto razionale è implicitamente sganciato da qualsiasi vincolo strutturale e avulso da ogni legame sociale, inoltre la scelta dell'investimento in istruzione è in funzione esclusivamente della redditività futura, senza alcun riferimento al valore che caratterizza le azioni degli individui non solo in modo strumentale, ma anche espressivo. La realtà, poi, non è sempre il prodotto volontario di forme di razionalità espresse dagli attori sociali, per molti aspetti essa dipende da routine che si applicano automaticamente, da schemi irreflessivi di comportamento, da impulsi, passioni ed emozioni nel costruire il mondo in modi particolari. Inoltre, l'uso del termine competenza legata al capitale umano fa presupporre una prestazione orientata in termini di efficienza ed efficacia al raggiungimento di standard definiti in modo indipendente dal soggetto, quindi implicando il confronto con un'idea di performance implicita nello strumento di valutazione o in chi è deputato alla valutazione, senza prendere in considerazione le caratteristiche soggettive di ognuno. Tale teoria da per scontata poi un'uguaglianza di opportunità resa possibile dai sussidi all'istruzione, senza problematizzarne le modalità di attuazione, nonché, senza tener conto dell'attuale contrazione dello stato sociale.

Ripercorrendo le teorie sui fattori di riuscita/fallimento scolastici, negli anni '70 Basil Bernstein [1971] studia la lingua usata a scuola per l'insegnamento/apprendimento quale possibile causa di esclusione sociale. Viene formulata la teoria del deficit o della deprivazione culturale che riconduce il cattivo rendimento scolastico dei giovani delle classi più disagiate a carenze proprie del contesto familiare di appartenenza, in cui si ricorre ad un codice "ristretto" (frasi brevi e più semplici, limitato ricorso nella gamma e nella frequenza di elementi come le congiunzioni, gli avverbi, gli

aggettivi) essenzialmente orale, e creatore di un sapere operativo, a fronte di un contesto scolastico in cui la conoscenza è trasmessa per mezzo di una pedagogia verticale specializzata e gerarchica che fa ricorso ad un codice “elaborato” (grammatica accurata, più articolata e complessa) [Ribolzi 2003]. Tali carenze di tipo linguistico, cognitivo e culturale dei ragazzi delle classi più basse pregiudicherebbero la riuscita scolastica, a differenza invece dei ragazzi delle classi medie che sarebbero più avvantaggiati proprio perché la scuola si modella e rispecchia i valori e la lingua di queste classi. Si può infatti leggere *“se i giovani provenienti dalle classi sociali inferiori hanno un basso livello di rendimento e interrompono presto gli studi è perché, a differenza di quanto avviene nelle classi medie, la famiglia non fornisce loro né le capacità cognitive e linguistiche, né i valori, gli atteggiamenti e le aspirazioni che la scuola richiede. Se non riescono a scuola è perché mancano di tutti questi attributi, perché sono appunto in una situazione di “privazione culturale”*[Barbagli 1968 p. 15].

La teoria di Bernstein è stata criticata da studi sociolinguistici successivi (soprattutto di Labov) che hanno evidenziato, da un lato, come non sia tanto l'appartenenza di classe in sé quanto il contesto sociale ad influenzare le scelte di “codice”, e dall'altro come tutti i “codici” abbiano un pari grado di elaborazione (nonché di dignità) [Ribolzi 2003]. Inoltre tale prospettiva teorica è stata attaccata dai teorici della differenza che ritengono, invece, che la causa dei fallimenti e dei ritardi scolastici non andrebbe ricercata nelle carenze familiari del ragazzo, quanto nei deficit delle istituzioni scolastiche, che opererebbero, seppure involontariamente, delle discriminazioni verso gli allievi provenienti dalle classi più basse. In particolare, le ricerche empiriche del sociologo del linguaggio W. Labov, hanno dimostrato che, per esempio il linguaggio dei bambini neri è ricco e strutturato quindi in nessun modo inferiore a quello dei bambini di ceto medio, semplicemente diverso. In altre parole, è possibile che tali bambini abbiano difficoltà di adattamento al linguaggio scolastico, ma ciò non può essere in nessun modo considerato un deficit. L'origine del cattivo rendimento deriverebbe pertanto dalle aspettative che in quel senso hanno maturato gli insegnanti seguendo il modello della profezia che si auto-adempie¹¹ e dell'effetto Pigmalione¹². Il fallimento scolastico sarebbe contestualizzato e legato ad una svalutazione delle risorse dell'allievo nonché un mancato sostegno e supporto al suo percorso di apprendimento da parte dell'ambiente in cui il soggetto fa esperienza. La scuola, come abbiamo già detto, ha il compito di valutare gli apprendimenti operando una selezione dei capaci, dei meritevoli, dei migliori, tuttavia tale funzione della scuola ha portato

¹¹ La profezia che si auto-avvera è stata elaborata da Merton [1971] e sostiene che: Una situazione non reale, ma creduta tale, produce effetti reali.

¹² Effetto Pigmalione o effetto Rosenthal deriva dagli studi condotti da Rosenthal e Jacobson [1968] sulla profezia che si auto-avvera nel rapporto tra insegnanti e allievi indicando come le credenze di bravura degli insegnanti producono anche inconsapevolmente diverse aspettative nei confronti degli allievi, condizionando i loro rendimenti.

ad interrogarsi sul processo valutativo: come valutare? In relazione a standard di apprendimento oggettivi o in relazione ai progressi compiuti dal singolo allievo? [Besozzi 2009]. E ancora, fino a che punto la valutazione dei ragazzi non esprime una corrispondenza piena con le aspettative dell'insegnante? In effetti, è necessario tenere presente che gli insegnanti godono di ampi margini di libertà e discrezionalità nel giudicare gli apprendimenti, e i loro giudizi sul rendimento degli alunni risentono, in varia misura, di valutazioni sulla loro conformità o meno alle aspettative riguardo i comportamenti e gli atteggiamenti corretti da tenere in classe [Ballantine 1989; Brint 2004; Schizzerotto e Barone 2006]. Il dibattito degli anni Sessanta e Settanta ha sottolineato l'importanza del porre attenzione non soltanto a standard o a risultati oggettivi raggiunti da ciascun allievo, ma anche e soprattutto al processo di costruzione dell'apprendimento e quindi agli esiti conseguiti dal soggetto all'interno di un percorso personale, con una valorizzazione quindi degli aspetti di differenziazione e personalizzazione dei curricula e dei ritmi di apprendimento. A tal riguardo, Besozzi chiarisce un malinteso e quindi un falso problema che oppone uguaglianza a differenza [Besozzi 2006]. Infatti, l'opposto di uguaglianza non è differenza bensì disuguaglianza. La dimensione dell'uguaglianza/disuguaglianza, spiega Besozzi, appartiene alla sfera dei diritti e riguarda i rapporti sociali che si instaurano fra gli individui, all'interno dei quali si sviluppa un processo di valutazione, di apprezzamento e quindi di valorizzazione di alcune caratteristiche piuttosto che di altre. Diversità e differenze, invece, precedono la dimensione uguaglianza/disuguaglianza, sono caratteristiche individuali o di gruppo di per sé neutre (il sesso, l'etnia, la statura, il reddito, l'età), che solo nel corso delle interazioni sociali ricevono un diverso peso, definendo la possibilità o meno di accedere alle risorse sociali. Lo sforzo di risalire dalle disuguaglianze alle differenze degli alunni in classe, ha comportato rinunciare all'attribuzione di potere e di valore, nonché di gerarchizzare gli alunni sulla base di un ideale normativo a cui conformarsi e ha guardato alle differenze, legate sia a doti di intelligenza e di impegno sia a condizioni sociali e culturali, come ad un diritto relativo al soggetto in quanto tale – all'unicità, ad essere se stesso – dall'altro, relativo alle relazioni intersoggettive – il diritto a pari opportunità, all'equità e alla giustizia. Alla luce delle riflessioni sviluppate fin qui, Besozzi [2006] chiarisce come la questione dell'equità e il problema del merito in educazione non possono essere separate da trattamenti disuguali nei confronti di quegli alunni di motivazione e rendimento scarso in relazione per esempio alla povertà di stimoli, allo scarso orientamento all'*achievement*, poco sviluppato nell'ambiente familiare, alla distanza culturale da una scuola fondata sulla scrittura e su di un pensiero astratto [Besozzi 2006]. Con questa nuova attenzione alle differenze di cui ognuno è portatore gli insegnanti si relazionano agli allievi non tanto con un'attenzione prevalente per i

migliori, in genere gli appartenenti alle classi medio-alte ma piuttosto orientandosi ad una coltivazione dei talenti [Besozzi 2007], esercizio che permette di uscire dal mainstream, prendendo coscienza che esistono più intelligenze e che il merito e il talento non si declinano necessariamente come una prestazione/performance stabilita da standard condivisi, ma piuttosto come la capacità di ognuno di dare spazio a inclinazioni e attitudini proprie e valorizzare così il talento in più possibilità di realizzazione [Bruner, 1988]. Barone [2007] poi solleva un problema di fondo della questione sul merito: esso ha una valenza profondamente morale perché ha a che fare con la responsabilità di ognuno verso sé stesso e le proprie azioni. Il sociologo ricorre all'espressione comunemente usata "te lo sei meritato" per indicare quanto tale concetto (il merito) coinvolge la nostra natura intrinseca e il valore che attribuiamo alle nostre azioni [Barone 2005]. Tale attribuzione di valore però porta a riconoscere che non c'è un'idea unica di merito e tanto meno che esso non dipende esclusivamente dalla libera determinazione del singolo, ma piuttosto dipende da un contesto intersoggettivo in cui agiscono condizioni non meritocratiche del merito e risulta difficile identificare criteri univoci per valutarlo e premiarlo. Per Barone [2007] esso presenta un'accentuata variabilità situazionale: non esiste una nozione condivisa di merito, esso è ciò che supervisor e insegnanti pensano sia, in modo eterogeneo, mutevole, soggettivo e soprattutto localizzato. Il riconoscimento dell'arbitrarietà dei criteri di valutazione a scuola problematizza la legittimità morale di attribuire delle ricompense meritate per le abilità e prestazioni individuali [Barone 2007]. Infine, lo stesso sistema scolastico viene influenzato da miti educativi e rappresentazioni che ne influenzano le modalità d'intervento. Ribolzi [2006] riconosce che tali modelli non si sostituiscono, ma sono compresenti ed entrano in conflitto soprattutto nell'implementazione delle politiche educative.

Tab.2 I miti educativi e le tipologie di scuola

Mito Educativo	Selezione	Equità	Competizione/Efficienza	Auto-realizzazione
Tipologia scuola	Elitaria	Comprensiva	Manageriale	Policentrismo formativo

Fonte: mia rielaborazione da Ribolzi [2006]

All'interno del frame di valorizzazione delle differenze e della soggettività di ciascuno si è anche messo in discussione il modello scolastico centrato sull'acquisitività strumentale, sono emersi altri significati attribuiti all'istruzione come l'espressività, l'espansione delle proprie potenzialità, l'autorealizzazione, così come valori di uguaglianza delle opportunità di tipo solidaristico [Besozzi 2006] rendendo la scuola più che un bene d'investimento, come voleva la teoria del capitale umano,

un bene espressivo di cui fruire, un diritto di ciascuno per lo sviluppo della propria personalità, indipendentemente da una precisa professionalizzazione o collocazione lavorativa. Infatti, in relazione a tale cambiamento di rappresentazione della scuola, cambiano anche i suoi rapporti con il mondo del lavoro nella direzione di una maggior discontinuità tra fruizione della formazione e collocazione lavorativa del soggetto. Il principio di corrispondenza tra formazione e occupazione, già indagato da Bowles e Gintis, si fa meno lineare e più problematico e negoziato [Besozzi 2006], senza tuttavia affievolirsi ponendo ancora molta attenzione alle certificazioni, che si costituiscono come condizioni sempre più necessarie anche se non sufficienti per l'accesso al lavoro. L'identità sociale rimane legata alla tangibilità delle formalizzazioni, al punto da creare il paradosso per cui l'emergere di nuovi significati dell'istruzione indipendenti dall'acquisività strumentale, ne rafforzano comunque l'acquisività in relazione anche ad un deterioramento del meccanismo della certificazione¹³, più volte notato da Boudon, che sposta la competitività su livelli superiori sia di tipo quantitativo (numero di certificazioni) che qualitativo (tipo e prestigio delle stesse) [Scanagatta 2002].

Quindi contemporaneamente si ha una perdita di centralità esclusiva della scuola quale luogo di formazione, e del mercato del lavoro quale luogo di definizione dei bisogni formativi, non più circoscrivibili solo in termini di fabbisogni del mondo produttivo. E' la posizione del policentrismo formativo sostenuta già dagli anni Settanta da Cesareo [1974] in cui aumenta la centralità dei processi di scelta dei soggetti, i quali devono spendere molte più energie per gestire e assemblare fonti, informazioni ed esperienze formative e lavorative diversificate riconducendole al proprio progetto di vita. Si comincia a parlare di carriera di vita per sottolineare come cambiano i rapporti tra tempo libero e tempo occupato, rapporti che si fanno più discontinui prevedendo fasi di rientro nell'istruzione, momenti di disoccupazione, di ricerca attiva del lavoro e di occupazione in cui i processi di scelta del soggetto diventano centrali per dare spazio all'espressività, all'autorealizzazione, alla pluralità di opzioni possibili, di luoghi e modalità di esperienze di formazione. La carriera di vita si configura più come un percorso da costruire e negoziare, piuttosto che come un destino, un adattamento ad aspettative sociali chiare e vincolanti [Besozzi 1993].

In questo senso, il sistema educativo si configura come un bene relazionale e un experience good [Gori 2000] cioè un bene che da un lato necessita dell'esistenza di un contesto e di altre persone che collaborano a costruirlo, senza le quali il soggetto non potrebbe farne esperienza, e dall'altro si tratta

¹³Scanagatta spiega che il meccanismo della certificazione si può deteriorare per due motivi. Per la pressione alla scolarizzazione che diminuendo la selezione, garantisce l'accesso alla certificazione potenzialmente a tutti. Quindi si rompe il meccanismo per cui la certificazione è garanzia di accesso al lavoro. E per la deprivazione di professionalizzazione dei titoli, che vede il soggetto arrivare sul mercato del lavoro con una buona formazione di base, ma una scarsa professionalizzazione. In questo caso, il certificato viene simbolicamente diminuito di tutte le energie necessarie per qualificare il soggetto [Scanagatta 2002].

di un bene che non si può valutare in base a parametri esterni in quanto la sua qualità è intrinseca al tipo di esperienza che ne fanno i soggetti a cui si rivolge [Ribolzi 2000].

Per riassumere il dibattito sociologico fin qui ricostruito, riprendo la sintesi che Colombo [2010] fa dei dilemmi fondamentali che caratterizzano i sistemi educativi moderni individuati da Besozzi [2006]:

- Quello tra *selezione* e *socializzazione*: cioè tra apertura o chiusura degli accessi ai diversi gradi d'istruzione.
- Quello tra *uguaglianza* e *selezione*: cioè tra l'affermazione dell'istruzione come diritto universale che implica un'offerta di formazione di pari dignità per tutte le categorie sociali e il bisogno di stabilire criteri di valutazione dei risultati in grado di garantire il riconoscimento degli sforzi e dei talenti di ognuno.
- Quello tra *uguaglianza* e *differenza*: cioè tra insegnamento standardizzato e individualizzato, il primo attento a non creare disparità in termini di offerta e il secondo sensibile nell'evitare forme di omologazione e perdita d'identità.

Colombo [2010] sottolinea la problematicità del concetto di uguaglianza, difficile da misurare e quantificare, ma anche da definire in modo univoco, e infatti sottoposto a continue revisioni e interpretazioni. Tuttavia, numerosi autori [Boudon, Coleman, Darhendorf 2003; Sen 2001; Nussbaum 2002; Benadusi 2006; Colombo 2010; Besozzi 2006] concordano nel ritenere l'uguaglianza delle opportunità educative come qualcosa di *multidimensionale* e *relazionale* [Besozzi 2006 p.164 in Colombo 2010]. Multidimensionale perché l'uguaglianza necessita sempre che venga specificato "di che cosa?" indicando l'oggetto preso a riferimento per la distribuzione dell'uguaglianza; "rispetto a quali parametri?" indicando qual è il punto di vista da cui la si sta guardando e i criteri che la orientano; e infine "tra chi?" in relazione alla sua natura sociale. Emerge quindi una concezione di uguaglianza fortemente localizzata anch'essa e contestuale che ne relativizza l'effetto in base a chi coinvolge, rispetto a quale oggetto e secondo quali parametri. Inoltre, non è una proprietà delle cose, ma una relazione tra due o più persone, non afferisce ai singoli individui come qualcosa da preservare e proteggere, ma piuttosto si configura come un processo e una condizione da raggiungere. In quanto condizione da perseguire, essa dipende, da un lato, da come vengono distribuite le risorse in uno specifico contesto; dall'altra dipende dal senso che l'uguaglianza può avere per il soggetto. Infatti, l'equità non dipende solo da quanto e come l'istruzione viene offerta, ma anche dalla capacità dei singoli di utilizzarla a proprio vantaggio, per assicurarsi un grado soggettivamente accettabile di benessere sentito come partecipazione tra eguali ad un contesto sociale comune [Colombo 2010]. Riprendo qui l'approccio delle capacità di A.Sen e

M. Nussbaum applicato al tema dell'uguaglianza delle opportunità in educazione, già sviscerato nel capitolo uno. I due autori propongono un'idea di democrazia sociale che si incardina non tanto sul concetto di diritto, quanto di capacità personale prendendo le distanze dall'orientamento che domina il dibattito filosofico-politico contemporaneo sulla giustizia. Nussbaum definisce le capacità umane come "*ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano*" [Nussbaum 2002 p. 19]. Questa definizione rinvia da una parte a Amartya Sen, che come abbiamo visto nel capitolo uno per primo ha introdotto la nozione di capacità negli studi economici sullo sviluppo, e dall'altra alla teoria del funzionamento umano che Nussbaum riprende da Aristotele e Marx. Riconoscendo come punto di partenza dell'analisi l'esistenza di differenze fondamentali tra gli individui sia per quanto riguarda le caratteristiche personali sia le condizioni esterne, applicare interventi riequilibrativi in nome dell'uguaglianza tra i soggetti rischia di non tenere adeguatamente conto di tali differenze. Invece appare più soddisfacente porre il problema dell'equità in termini di libertà di scelta, che Nussbaum e Sen intendono come capacità di procurarsi stati di fare e di essere, ritenuti importanti per sé stessi. Tale libertà viene esercitata all'interno di vincoli, il cui risultato produce i funzionamenti, cioè azioni che di fatto un individuo riesce a compiere per raggiungere i propri obiettivi di benessere e felicità [Colombo 2010]. Per cui una condizione di giustizia ed equità consiste nell'avere le medesime opportunità per scegliere la vita che si apprezza, sia in termini di capacità sviluppate, sia in termini di funzionamenti, ossia di attuazione del principio di valorizzazione di ciascun individuo nella concretezza sociale e storica in cui è costituito [Saraceno 2002]. L'istruzione perde allora il significato di bene di scambio, in cui lo Stato, che lo possiede, lo dà al cittadino, ma piuttosto essa diventa una chance potenzialmente rivolta a tutti, i cui effetti dipendono dalla capacità dei soggetti di riconoscere anzitutto che essa costituisce un'effettiva chance e utilizzarne poi il valore materiale e simbolico [Dahrendorf 2003 in Colombo 2010]. L'equità si realizza nel momento in cui l'offerta di opportunità si incontra con la percezione soggettiva che quell'offerta è davvero un'opportunità e che quindi la fa funzionare come risorsa nelle modalità contestualizzate che la definiscono. Le chance di vita sono intese da Dahrendorf non tanto come attributi individuali, ma elementi messi a disposizione dei soggetti, in funzione di due elementi: le opzioni e le legature. Le opzioni sono occasioni di scelta, alternative messe a disposizione dalle strutture sociali e sono di due tipi: i diritti positivi (entitlements) e le concrete misure di appoggio a disposizione del soggetto, le concrete opportunità di benessere (provisions) [Colombo 2010]. Le legature sono *appartenenze*, relazioni, legami sociali intensi e spesso emozionali che legano gli individui alle loro comunità costituendosi come fondamento di senso

dell'agire e ancoraggio alla realtà. Fra legature e opzioni è necessario un equilibrio dinamico, le legature senza opzioni implicano oppressione, mentre le opzioni senza legami sono prive di senso [Dahrendorf 1995]. L'approccio qui considerato propone di basarsi anziché sull'alternativa tra uguaglianza formale e sostanziale, sul raggiungimento di un soddisfacente grado di autonomia nello sviluppo degli stati di felicità e benessere, resi possibili dalle condizioni personali in un'ottica di ampliamento delle libertà individuali. Per non incorrere però in una visione eccessivamente relativistica del concetto di giustizia/equità associato a quello di libertà e di individualità, M. Nussbaum chiarisce come si debba tenere conto, non come fattore accidentale ma come aspetto essenziale, *del bisogno di cure e l'inevitabile dipendenza dagli altri* che caratterizza ogni individuo e sulla base di questo assunto fare in modo che le istituzioni politiche liberali garantiscano ad ognuno la realizzazione delle capacità fondamentali per una vita dignitosa (vita, salute e integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, interesse per l'ambiente, gioco, partecipazione politica e diritti al possesso): "*Garantire una capacità ad una certa persona non è sufficiente a produrre stati interni di disponibilità ad agire, è almeno altrettanto necessario predisporre l'ambiente materiale ed istituzionale in modo che le persone siano effettivamente in grado di funzionare.*" [Nussbaum 2002 p.82]. L'unione dei due aspetti, la capacità interna e quella esterna, è detta *capacità combinata*, e permette di tenere conto contemporaneamente sia del contesto relazionale, sia della capacità riflessiva e d'azione del soggetto. In realtà, Nussbaum ricorrendo alla lista delle capacità fondamentali (di cui ho già parlato nel capitolo precedente) presuppone un ragionamento teleologico e normativo che non sempre può andare nella direzione della libertà e dell'individualità. In questo modo, perseguire l'equità come capacità e non come bene quantificabile in risorse significa che essa varia da persona a persona necessitando di funzionamenti diversi tra soggetti per il raggiungimento dei loro stati personali di benessere. L'equità delle opportunità deve dare attenzione alle differenze soggettive nelle capacità di funzionamento e di scelta, elementi che costruiscono il capitale umano individuale [Sen 1997; Coleman 2006], in particolare le capacità comunicative, l'autostima, il network di relazioni che circonda il soggetto, la decisionalità e capacità di perseguire i propri interessi (agency), la percezione di sé e la motivazione ad apprendere [Colombo 2010]. L'equità definita in questo modo si situa all'interno di una visione interazionista e comunicativa, in cui l'agency del soggetto non può essere sganciata dal contesto relazionale e comunicativo nel quale il soggetto fa esperienza di apprendimento [Colombo 2010].

Per concludere, possiamo riassumere il dibattito teorico sull'uguaglianza delle opportunità educative fin qui presentato ripercorrendo la prospettiva linear funzionalista, quella conflittualista e

infine quella fenomenologica. Come ha già ben illustrato Colombo [2010] mentre la prospettiva funzionalista¹⁴ riconosce la responsabilità della riuscita o del fallimento scolastici all'individuo, sottoposto ad un inevitabile processo di differenziazione non in base ai privilegi di classe, ma a presupposti meriti e talenti individuali sull'onda di un certo ottimismo egualitaristico, la prospettiva conflittualista¹⁵ attribuisce tale responsabilità all'istituzione scolastica, dal momento che la scuola mette in atto dei meccanismi istituzionalizzati di espulsione degli studenti delle classi svantaggiate in base al principio della riproduzione sociale e culturale (mantenimento della divisione sociale del lavoro e della ricchezza). In quest'ottica gli insegnanti in quanto rappresentanti della cultura dominante compiono atti inconsapevoli mediati dall'habitus con cui canalizzano e scoraggiano gli studenti provenienti dalle classi più povere. Se la prospettiva funzionalista propone come correttivo alla disuguaglianza l'attuazione dei criteri meritocratici nella valutazione degli alunni, la prospettiva conflittualista riconosce il correttivo alla disuguaglianza nell'abbandono della funzione selettiva della scuola, valorizzandone invece il ruolo di socializzazione in grado di espandere la partecipazione educativa a tutti gli strati sociali indipendentemente dai risultati ottenuti [Colombo 2010]. In realtà, alcune osservazioni invalidano entrambe le prospettive o se non altro il loro tentativo di porvi una spiegazione univoca. Infatti, se dopo aver aperto gli accessi alle diverse scuole, innalzato il diritto/dovere all'istruzione fino a 16 anni e alla formazione fino a 18, previsto curricula scolastici unificati, il peso delle origini sociali ha continuato a svolgere un ruolo significativo sul successo/fallimento scolastico, significa che la meritocrazia su cui poggia la prospettiva funzionalista non ha funzionato [Colombo 2010]. Il successo/insuccesso nel sistema educativo non è attribuibile alla sola volontà del singolo, nemmeno a parità di condizioni scolastiche. Dall'altra parte, a fronte degli stessi correttivi e considerando anche una progressiva democratizzazione del corpo insegnante relativamente all'estrazione sociale di provenienza, la priorità attribuita alla funzione di socializzazione della scuola della visione conflittualista sembra non abbia funzionato. La causa del successo/fallimento scolastico non può essere attribuita esclusivamente al classismo della scuola o ai fattori di stratificazione. Il percorso scolastico e il suo successo/fallimento formativo dipendono tanto da fattori personali che ambientali e di contesto. I fattori ambientali, sociali e territoriali devono andare di pari passo con le differenze individuali e personali, devono funzionare insieme, in sinergia affinché si creino effettive chance per lo sviluppo personale. Pertanto il tema dell'uguaglianza delle opportunità formative può essere maggiormente compreso se ci si riferisce alle teorie microsociologiche, in particolare in una prospettiva

¹⁴ Nella prospettiva funzionalista rientrano il neoutilitarismo economico, il funzionalismo di Parsons, la teoria del capitale umano di Becker e quella dell'acquisizione di status mediante l'istruzione [Blau e Duncan 1967].

interazionista¹⁶, secondo cui il tema dell'equità è contestualizzato e relativo ad una dimensione comunicativa e relazionale che non può prescindere dalle peculiarità e differenze individuali.

2.2 La cultura europea del diritto/dovere all'istruzione e alla formazione

Nel quadro del dibattito precedentemente presentato, è utile ora riprendere e analizzare gli orientamenti europei sul tema dell'istruzione/formazione vedendo anzitutto come essere parte dell'Unione Europea preveda per l'Italia il raggiungimento di standard in termini di qualità dell'istruzione, in secondo luogo il livello di attuazione di tali standard da parte dell'Italia rispetto ai risultati previsti e infine i valori e le rappresentazioni sociali che definiscono gli standard e le politiche pubbliche soprattutto nel tentativo di legare in modo coerente formazione e lavoro.

Le politiche europee in fatto di istruzione/formazione si sviluppano attorno a due constatazioni: l'aumento della complessità dello sviluppo tecnico-produttivo e i ritmi di trasformazione socio-economica in grado di generare importanti implicazioni sulla vita lavorativa degli individui. Le due constatazioni prevedono anzitutto un impoverimento del patrimonio conoscitivo individuale, sottoposto ad un rapido invecchiamento e quindi alla necessità di continuo aggiornamento e apprendimento [Bianchi 2005], poi, il cambiamento tecnologico congiunto a strategie di capitalismo liquido¹⁷ sostenute da una cultura politica del capitale in espansione (che riguarda i ritmi di trasformazione socio-economica) portano ad un pesante peggioramento della distribuzione dei redditi con strategie di riduzione più o meno controllata dei salari reali, del costo del lavoro e della previdenza sociale [Bianchi 2005]. Di fronte a tali elementi di vulnerabilità lavorativa, il Consiglio Europeo di Lisbona sul rinnovamento economico e sociale¹⁸ [2000] ha deciso di investire sul rafforzamento del capitale umano, attraverso il rinnovamento del sistema di Istruzione-Formazione professionale.

¹⁵ Nella prospettiva conflittualista rientrano i sostenitori delle teorie della deprivazione, del deficit e della riproduzione sociale e culturale elaborate negli anni Sessanta-Settanta da Bourdieu, da Bowles e Gintis e Althusser ecc.

¹⁶ Tale prospettiva fa capo a Berger e Luckmann, Becker, Di Maggio [1982], Woods [1997], Coleman, Darhrendorf, Sen, Nussbaum, ma è condivisa anche da Morgagni [1998], Zurla [2004], Perone [2006] Benadusi [2006], Colombo [2010], Santagati [2011] e Besozzi.

¹⁷ Per Capitalismo liquido intendo la creazione di uno spazio che consenta al capitale di muoversi liberamente per il mondo attraverso misure quali: liberalizzazione della finanza e del commercio, de-territorializzazione della produzione, flessibilità e precarizzazione del lavoro, progressivo smantellamento dello Stato Sociale, dando origine ad una divisione internazionale del lavoro [Mezzadra 2004].

¹⁸ Il Consiglio Europeo di Lisbona sul rinnovamento economico e sociale ha deciso di rendere l'Europa l'economia più competitiva al mondo coniugando tre pilastri: quello economico, che prepara la transizione verso un'economia fondata sulla conoscenza, sottolineando la necessità di adattarsi alle evoluzioni della società dell'informazione; quello sociale che si basa sull'investimento nelle risorse umane e sulla lotta all'esclusione creando posti di lavoro più numerosi e di miglior qualità; e quello ambientale per cui la crescita economica deve essere sostenibile. Il primo pilastro parla di Knowledge economy, cioè di un'economia progressivamente basata sul ruolo delle idee piuttosto che delle abilità fisiche e sull'applicazione della tecnologia piuttosto che sulla trasformazione di materia prima e sfruttamento di lavoro a basso costo, raggiungibile attraverso un modello Life long Learning.

Il tema della qualità dell'educazione, di recente interesse, deriva infatti dal discorso pubblico sulla conoscenza riconosciuta come risorsa primaria per garantire la competitività e la coesione sociale della Comunità Europea in relazione al libro bianco su istruzione e formazione [Delors 1993]. Andare verso un'economia della conoscenza significa che la produzione e la distribuzione di conoscenze e saperi diventa la fonte principale, se non esclusiva, della creazione di valore; per questo è necessario incorporare nelle persone quote crescenti di sapere con cui far fronte all'incertezza dell'economia contemporanea. Tale prospettiva implica che i lavori banalizzati e ripetitivi, che potenzialmente tutti possono imparare a fare, saranno con molta probabilità sostituiti dalla tecnologia, e quindi la prospettiva che si apre a molti lavoratori è la disoccupazione. Per evitare il binomio disoccupazione-esclusione sociale è necessaria una riqualificazione della forza lavoro più matura e una qualificazione diversa di quella giovane.

L'elemento che presuppone tale passaggio è la centralità del Soggetto, attorno a cui le Organizzazioni Internazionali, gli Stati e i policy maker locali presentano un consenso unanime che può essere definito anche paradigma dell'*Individualizzazione* [Beck 2001]. Tale processo (per il cui ulteriore approfondimento si rimanda al capitolo tre) già ampiamente sviscerato da Beck [2001] può essere inteso in modo generale come progressivo processo di autonomia e auto sostentamento in cui ognuno sviluppa sempre più aspettative, desideri, progetti di vita che si riferiscono alla propria persona. Ad una prima definizione l'individualizzazione appare come un processo positivo, che sancisce finalmente la libertà del singolo di realizzarsi come crede. In realtà come rivela Beck, esso ha un duplice carattere che ne presenta le ambivalenze: se da un lato è libertà, scelta, un prodotto maturo di quel mercato del lavoro che prevedeva gli ammortizzatori dello Stato Sociale; dall'altro lato però è anche costrizione, esecuzione di esigenze del mercato interiorizzate [Beck, Gernsheim 2008]. Infatti, la libertà e la coscienza della libertà presupposte nel processo di individualizzazione, sono anche una specie di libertà del mercato del lavoro, in cui essa consiste nella capacità di auto-costrizione e auto-adattamento alle esigenze del mercato. Il rischio che avanza Beck è proprio quello che diventare individui emancipati possa significare diventare dipendenti dal mercato del lavoro e da tutta una serie di condizioni di contorno: la pressione alla scolarizzazione, l'aumento in quantità e qualità dei riconoscimenti formali, la professionalizzazione di attività trasversali, preventive, di benessere nei contesti extra-scolastici. Come sottolineano i due coniugi Beck l'immagine ideale della condotta di vita conforme al mercato del lavoro è il singolo o l'individualità totalmente mobile, che senza alcun riguardo per i legami e le premesse sociali della sua esistenza, fa di sé stesso una forza lavoro disponibile, flessibile e sempre pronta alla prestazione e alla competitività [Beck, Gernsheim 2008]. L'individualizzazione come libertà di sviluppare aspettative,

desideri e progetti di vita riferiti a sé si incontra con una didattica per competenze, in cui esse non sono assimilabili solo a dei saper fare, ma anche a modi di essere della persona nella convinzione di valorizzarne tutte le potenzialità. Al riguardo le politiche europee per il successo formativo individuano otto competenze centrali¹⁹ sulla base delle quali l'autonomia supposta nell'individualizzazione viene in qualche modo orientata secondo criteri e standard esterni all'autodeterminazione del soggetto. In quest'ottica l'uso del termine competenza, come già osservato nel paragrafo precedente, è declinato nel suo significato di performance orientata in termini di efficienza ed efficacia al raggiungimento di standard definiti in modo indipendente dal soggetto, quindi implicando il confronto con un'idea di prestazione implicita nello strumento di valutazione o in chi è deputato alla valutazione, senza prendere in considerazione le caratteristiche soggettive di ognuno. La competenza poi è utilizzata all'interno di una implicita teoria del capitale umano (già sviscerata precedentemente) che vede in questo caso la capacità di autorealizzazione dei singoli esclusivamente mediante lo sviluppo di competenze- e anche di un certo tipo- definite a priori dalle policy europee e funzionale ad un incremento endogeno della produttività. In questo modo, l'auto-realizzazione è valida e auspicata se in grado di produrre positivi risultati in termini economici rilanciando la competitività europea, quindi sotto certe condizioni di realizzazione (non scelte dal soggetto). L'idea di competenza poi resta ancora legata ad una impostazione cognitivista con un chiaro sforzo di rendere conto anche della dimensione sociale e più costruttivista della conoscenza in cui però quest'ultima finisce per assumere un carattere accessorio e meramente funzionale nei termini di interessi individuali senza uscire dal paradigma dell'attore razionale e dell'utilitarismo economico.

L'uso pertanto che fa l'Unione Europea del termine competenza riflette una visione burocratica ed economicistica dell'istruzione all'interno della quale emerge un gioco-forza tra un'impostazione liberista e un'impostazione più regolatrice della società. Nella direzione delle competenze e del successo formativo la strategia di Lisbona aveva definito per il 2010 il raggiungimento di alcuni standard di qualità in materia di educazione secondo i quali i giovani qualificati nella Formazione professionale, i soggetti di questa ricerca, sarebbero definiti degli early school leavers²⁰ cioè ragazzi

¹⁹In relazione alla raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio Europeo (Trattato di Lisbona 2007) le competenze chiave sono: Comunicazione nella madre lingua; Comunicazione nelle lingue straniere; Competenze matematiche e competenze di base in scienze e tecnologie; Competenza digitale; Imparare ad imparare; Competenze sociali e civiche; Spirito di iniziativa e di imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale.

²⁰ Colombo M. [2010] rileva due definizioni di early school leavers. Una prima definizione è più ampia e riguarda in generale tutti quei giovani che entrano nel mercato del lavoro privi del titolo d'istruzione obbligatorio o comunque ritenuto fondamentale per un corretto inserimento socio-economico, che allo stato attuale corrisponde al diploma di istruzione secondaria di secondo grado [Colombo 2010 p.53]. Una seconda definizione più ristretta riguarda in particolare coloro che in seguito a ripetenze, ritardi rispetto all'età anagrafica, interruzioni di frequenze formali e informali escono dai diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria prima del raggiungimento del titolo di studio [Colombo 2010, p. 48]. Nel nostro caso in particolare, si tratta di giovani che nonostante ritardi rispetto all'età anagrafica ed eventuali ripetenze sono giunti all'acquisizione della qualifica che però non è un

che entrano nel mercato del lavoro senza il diploma di istruzione secondaria di secondo grado [Colombo 2010]. In realtà, lo sforzo dell'Italia per raggiungere gli standard di qualità europei è visibile nell'aumento dell'età dell'obbligo formativo e la possibilità di assolverlo nel canale dell'Istruzione, della formazione professionale o dell'apprendistato, concependo delle passerelle in grado di facilitare il passaggio da un sistema all'altro e mediante una riorganizzazione interna dei singoli sistemi. Nonostante gli sforzi, però l'Italia risulta ad oggi in ritardo nella loro realizzazione, sia per quanto riguarda la diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale inferiore al 10%) sia l'aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l'85% dei ventiduenenni), nonostante ci siano stati degli incrementi percentuali.

Tab.3 Obiettivi e stato di attuazione Strategia di Lisbona per l'Italia

Obiettivi da raggiungere entro il 2010	Stato di attuazione in Italia della Strategia di Lisbona al 2006
Diminuzione degli abbandoni precoci, la cui media non deve essere superiore al 10%	Diminuzione della quota di 18-24enni che non raggiungono il titolo di studio secondario dal 25,3 al 20,8 %, mantenendosi però sopra la media europea (15%) e dell'obiettivo comunitario stabilito (10%)
Aumento di almeno 15% dei laureati in matematica, scienze e tecnologia	Aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologie: 13,3 per 1000 però meno della media europea, e con un discreto riequilibrio di genere.
Raggiungimento di una parità tra i sessi, aumento dei giovani che completano gli studi superiori (almeno 85% della popolazione 22enne)	Aumento dei giovani 20-24enni che raggiungono il diploma d'istruzione secondaria superiore dal 69,4% al 75,5%, mancando però l'obiettivo comunitario stabilito.
Diminuzione dei 15enni che presentano scarse capacità di lettura con una riduzione globale nell'UE di almeno il 20% rispetto al 2000	Aumento della quota di 15enni con scarse capacità di lettura (dal 18,9 al 26,4%)
Incremento di almeno il 12,5% della popolazione in età lavorativa (25-64 anni) che partecipa al Life long learning	Aumento delle attività di formazione permanente dal 4,8 al 6,1%, ma ancora sotto la media europea (9,6%) e dell'obiettivo comunitario.

Fonte: Colombo 2010

Tale realtà, se da un lato, sottolinea la lentezza del progressivo tentativo di europeizzazione delle politiche formative nazionali e locali, dall'altro riconosce che il ruolo centrale dei saperi e dei processi di apprendimento è un elemento ricorrente con cui ci si rappresenta la società contemporanea nella letteratura specialistica e nelle retoriche che contribuiscono a creare le policies in questo campo ma non una realtà tout court [Ragatt, Edwards, Small 1996; Edwards 1997; Kuhn,

diploma. Quindi possono essere definiti early school leavers in senso ampio (mancanti del diploma) ma non in senso stretto (fuoriuscita dai sistemi scolastici senza un titolo).

Sultana 2005]. Infatti, rappresenta più il tentativo di perseguire un ideale normativo che vede nell'individualizzazione il nuovo criterio allocativo di riconoscimento e di merito. Quest'ultimo in quanto nuovo criterio di allocazione presenta alcune contraddittorietà, infatti se è vero che tutti possono permettersi di avere desideri di sviluppo individuale, è altrettanto vero che, come sostiene Beck [2008] la seconda modernità o "modernità riflessiva" diventa una società del rischio generalizzato, perché il fatto che la vita venga pensata come una scelta tra diverse possibilità, come un processo di crescita, come una scoperta e realizzazione di potenzialità, un investimento continuo di capacità e risorse per costruire sé stessi inserisce inevitabilmente gli individui in un campo problematico di cui prendersi cura. La problematicità è prodotta dal fatto che ad ognuno è richiesto di rendersi più autonomo nello sforzo di legittimare se stesso e la propria collocazione sociale [Scanagatta 2002]. Inoltre, la stessa estensione (potenziale) dell'individualizzazione a tutti i lavoratori rende non solo rischiose, ma anche insostenibili le sue possibilità di realizzazione. Da un lato, aumentano i rischi di un fallimento delle proprie aspirazioni di realizzazione individuale, nel momento in cui tutti concorrono allo stesso obiettivo si genera una maggior pressione sulle stesse risorse perché anche l'individualizzazione è tanto più efficace quanto meno persone ne usufruiscono, oltre che essere intersoggettivamente costruita e quindi non dipendente esclusivamente dalla capacità di autodeterminazione del singolo. In sostanza, l'individualizzazione non è garantita semplicemente perché desiderata e voluta dai singoli. In aggiunta, come già osservato, la società del rischio è anche una società dello spreco, in cui la sovrabbondanza diventa la regola, perché in una situazione di maggiori scelte non è possibile che il soggetto eserciti la sua capacità di scelta se non ha la possibilità di non scegliere qualcosa e questo può derivare solo da una eccedenza di risorse. Quindi la creazione di molteplici possibilità di scelta porta ad una valorizzazione dello spreco e ad una eccedenza di informazione. La legittimazione poi ad avere aspirazioni individuali avviene solo in quanto lavoratori²¹, evidenziando come il diritto all'autorealizzazione sia valido solo per coloro che si costruiscono attraverso il mercato, e quindi a certe condizioni stabilite a priori assumendo in questo modo un ruolo pervasivo nell'organizzazione delle identità personali, si pensi al progetto dell'educazione per tutti e per tutta la vita in modo da mantenersi competitivi in un mercato del lavoro che cambia continuamente in fatto di fabbisogni e richieste di competenze. L'individualizzazione appare nelle politiche europee l'unico corollario in grado di rendere ancora il lavoro uno strumento di emancipazione e riduzione delle disuguaglianze tra gli individui. Nel libro Bianco dell'Europa *"Imparare ed apprendere, verso una società*

²¹ Se nei secoli passati solo le minoranze elitarie potevano permettersi di avere dei desideri di sviluppo individuale, oggi le possibilità sono democratizzate, anzi addirittura prodotte socialmente nel concorso di benessere, istruzione, diritto, mobilità, ecc. [Beck 2008].

conoscitiva” [1995] si propongono due risposte alle incertezze prodotte dalla globalizzazione, dall’avvento della società dell’informazione e dal rapido progresso tecno-scientifico. La prima è la rivalutazione della cultura generale e la seconda è lo sviluppo di un’attitudine all’occupazione. Aumentare la cultura generale, innalzare il livello medio di conoscenze nella forza-lavoro è visto come il passaggio obbligato per accedere a nuove competenze tecniche, perché essa permette di sviluppare il general problem setting e il general problem solving, necessari per aumentare i gradi di autonomia del lavoratore. In questa direzione, c’è il tentativo di rendere la formazione professionale “post-industriale” [Bianchi 2005], cioè in grado di eccedere le esigenze propriamente tecniche del mercato, per configurarsi piuttosto come un bisogno sociale, che incorpora non solo una base di capacità lavorative, ma anche una più generale capacità di vivere socialmente [Scanagatta, 2005]. Infatti, è auspicabile che la formazione professionale di base si avvicini al mondo del lavoro con la consapevolezza di una flessibilità predittiva piuttosto che una specializzazione predefinita [Scanagatta 1997]. Se il mondo muta continuamente e rapidamente, al punto che nessun sapere e nessuna competenza è mai data una volta per tutte, ma anzi deve essere continuamente praticata, riflettuta e aggiornata, il periodo dell’obbligo formativo viene interpretato non in senso super-specialistico, piuttosto con una cultura della flessibilità, posticipando gli elementi di specializzazione ad una fase successiva di formazione continua dei lavoratori e nella possibilità di un percorso integrato tra formazione, istruzione e mondo del lavoro. Nell’integrazione tra formazione e istruzione, l’intento della strategia Europa 2020 è quello di rivalutare la formazione professionale da ambito formativo scarsamente qualificato, rappresentato come corso facile, breve e che richiede un minimo impegno [Santagati 2011] ad ambito di eccellenza formativa e di cittadinanza sociale attraverso il lavoro. Tale rilancio della formazione deve tener conto che in Italia non c’è mai stata una forte tradizione di formazione professionale come ambito di eccellenza lavorativa, perché l’apprendimento informale nei luoghi di lavoro si è costituito come il mezzo dominante con cui le competenze venivano riprodotte e rinnovate, consolidandosi prevalentemente come sistema di recupero del drop out [Bianchi 2005]. Essa si è comportata, quindi, come un sistema specchio del mercato del lavoro, connotandosi come qualitativamente debole dal punto di vista delle opportunità nella struttura occupazionale rispetto ad altre nazioni industrializzate che sono diventate, invece, in questa filiera, più competitive [Bianchi 2005]. La formazione professionale, in questo senso, appare più come sistema ridondante di opportunità formative e lavorative che sistema teso, efficiente e funzionale in termini di sprechi [Scanagatta 1997].

Ad oggi alcuni esempi di questo trend sono: l’accresciuta partecipazione delle donne al mercato del lavoro (obiettivo fissato nella strategia di Lisbona) e l’innalzamento dell’età dell’obbligo formativo.

Per migliorare e rendere più efficiente la formazione professionale, ma più in generale l'intero percorso formativo del soggetto viene qui delineata la possibilità di un percorso di acquisizione differenziata e continua di saperi che coinvolge tutto l'essere attivo del soggetto, non solo il momento strettamente formativo a scuola, anche quello che si definisce extra-lavoro, attività di cura di sé, di creazione di rapporti ecc. Tale modello definito *Life Long Learning* implica la capacità di considerare ogni esperienza di vita formativa e quindi capitalizzabile per l'inserimento lavorativo. La didattica per competenze va esattamente in questa direzione: l'intera vita viene pensata come un esercizio di costante sviluppo, monitoraggio e gestione delle proprie capacità al fine di ottimizzare i risultati dell'azione e arrivare a consolidare delle competenze. Lo sviluppo di queste ultime non è legato necessariamente ad un contesto d'istruzione formale, bensì ad ogni esperienza di vita quotidiana, di svago, di volontariato che può diventare spendibile nei contesti di lavoro. Lo sviluppo di un'attitudine all'occupazione, invece, è definito attraverso il concetto di "Occupabilità", cioè la probabilità di trovare lavoro, che dal punto di vista economico, dipende dalla capacità di produrre, in breve tempo, valore aggiunto. L'attitudine all'occupazione riguarda tanto i singoli che le istituzioni deputate alla formazione. Essa consta contemporaneamente di competenze di base, quel patrimonio che si acquisisce nel percorso formativo istituzionale e che stabilisce la soglia minima di occupabilità; e sempre più di risorse proprie del soggetto, che favoriscono l'accesso ma anche il miglioramento dell'occupabilità (rappresentazioni del lavoro, valori, atteggiamenti, motivazioni, senso di identità, esperienze ecc.). Si tratta, cioè, di incorporare sempre più capacità di essere imprenditori di sé stessi, di sviluppare capacità relazionali, di avere flessibilità mentale, capacità di autopromozione, competenze che si basano su una profonda fiducia in sé stessi e nelle proprie disposizioni creative [Bianchi 2005]. Caratteristiche che scaturiscono necessariamente dalla relazione con gli altri e che quindi non sono garantite, ma frutto del contesto relazionale nel quale l'individuo è inserito. In questo quadro, si fa riferimento al concetto di Empowerment, che può definirsi come un processo in grado di attivare in chi lo esperisce la sensazione di avere potere, di essere in grado di fare. È un concetto multilivello che fa riferimento e funziona ad un livello individuale e ad uno sociale-relazionale; nel primo livello l'empowerment si riferisce al senso di padronanza e di controllo raggiunto dal soggetto a livello psicologico, e nel secondo livello si riferisce alle risorse/opportunità offerte dall'ambiente in cui il soggetto agisce. Il Consiglio Europeo promuove condizioni di formazione e lavoro finalizzate a far sì che i lavoratori occupino una posizione centrale e acquisiscano "potere" sulle loro vite, in modo da mobilitare energie, realizzarsi e aumentare la competitività nei luoghi di lavoro [Piccardo 1995]. Lo scopo è rafforzare il soggetto, favorirne l'acquisizione personale di potere per diminuire la condizione di helpless o di downpower

[Zimmerman 1990] e conquistando una posizione di *hopefulness* rendere l'individuo una risorsa strategica per il rilancio delle economie contemporanee. L'intervento sul soggetto, pertanto punta all'acquisizione e al recupero di quelle risorse e di quelle energie autonome necessarie per "esser-ci davvero" nei contesti lavorativi [Converso, Piccardo 2003]. La retorica discorsiva dell'occupabilità, forse meno quella dell'empowerment, carica eccessivamente di responsabilità i soggetti, in particolare nella direzione dell'adattamento, senza porre attenzione ai differenti contesti sociali e senza mettere minimamente in questione gli assetti economici e le direzioni dello sviluppo. Inoltre, l'auspicio ad un aumento di formazione nella forza lavoro crea occupazione a certe condizioni. Come aveva già sottolineato Boudon [1979], l'uso di riconoscimenti formali e delle certificazioni anche per l'espletamento di mansioni relativamente semplici conduce ad una inflazione delle credenziali educative, un aumento delle aspettative individuali (in relazione agli anni e alle risorse di tempo ed energia che si è accettato di investire), una saturazione del mercato, in cui non si distingue più chi sa fare cosa e a quale livello, per cui emerge un'ulteriore richiesta di particolarismi educativi, specializzazioni, livelli di preparazione con cui si tende a spostare verso l'alto la selezione per l'accesso al lavoro. Il prolungamento della formazione che ne deriva, ha l'ulteriore scopo di sottrarre i giovani dal mercato del lavoro, che, nel frattempo, può assorbire altra forza lavoro. Un altro elemento da considerare è che l'occupabilità del singolo non può essere verificata solo nella rispondenza tra offerta formativa e domanda di forza lavoro delle imprese. Bisogna tenere conto che tale corrispondenza sia anche in linea con le aspettative dei giovani, cioè se e quanto la formazione e poi l'inserimento lavorativo realizzano ciò che i giovani desiderano per sé e si aspettano. Inoltre, in una società che si vuole orientata verso la conoscenza, in grado di investire nell'intelligenza dei lavoratori, bisogna tenere presente dei limiti cognitivi²² [Simon 1957; Garfinkel 1967]. L'economia della conoscenza stessa, infine, sarebbe messa alla prova dalla definizione di economia post-fordista²³ fornita da Castells. Essa viene rappresentata con la forma della clessidra, in cui l'abbondanza di opportunità dequalificate e sotto retribuite nella fascia bassa e la disponibilità di posizioni professionali e tecniche nella fascia alta assottiglia e diminuisce le posizioni tecniche intermedie, che tradizionalmente hanno consentito un'effettiva mobilità occupazionale nell'arco di una o due generazioni [Ambrosini 2005]. Anzi, altri studi sociologici [Sassen 1997, Castells 2002]

²² Essi sarebbero connaturati al modo di apprendimento della mente umana, sia in generale che a seconda delle condizioni anagrafiche e dei percorsi esistenziali maturati durante il ciclo di vita (background socio-culturale, carriere professionali ecc.) [Bianchi 2005].

²³ L'economia post-fordista risulta caratterizzata da processi di flessibilizzazione, terziarizzazione e frammentazione del lavoro, che generano un modo di produrre più instabile, multiforme e dai confini sfumati in cui buona parte della forza-lavoro si sposta verso i servizi, le piccole imprese si moltiplicano, gli statuti contrattuali si differenziano, come pure le figure professionali. La grande industria subisce processi di decentramento e delocalizzazione, mentre all'interno molte attività (pulizie, trasporti ecc.) sono affidate a fornitori esterni spesso in concorrenza tra loro [Ambrosini 2005]

hanno rivelato che proprio nelle aree di maggior sviluppo economico, si registra una stretta convivenza tra i posti di lavoro high tech, e quelli a basso costo nei servizi tradizionali [Sassen 1997]. Infatti, l'innovazione tecnologica e organizzativa, separando attività strategiche e tecnicamente complesse da altre banalizzate e puramente esecutive, crea le condizioni per l'accesso nel sistema produttivo di lavoratori con scarsa dotazione di competenze professionali [Castles 2002]. Castels [2002] ci dice che *"..E' una delle grandi finzioni del nostro tempo che la new economy non abbia più bisogno di lavoratori delle tre D²⁴"*. In quest'ottica, la prospettiva della Knowledge economy, auspicata dall'UE, si riferisce alle professioni intellettuali, alla parte alta della clessidra, non spiega invece, l'esistenza di quella parte di lavoratori richiesti dal mercato espressamente per lo svolgimento di mansioni generiche, dequalificate o gravose, percepita tutt'al più come componente residuale e in via d'estinzione. In realtà, è difficile dire se nell'economia che si sta configurando il miglioramento della qualificazione professionale dei lavoratori potrà essere effettivamente un'alternativa alle strategie basate sulla riduzione dei costi a livelli costanti di produttività. L'orientamento culturale all'educazione e istruzione da parte dell'Unione Europea presenta numerosi aspetti interessanti, tuttavia li lega esclusivamente alla creazione di valore per il mercato in cui le componenti sociali, relazionali, costruttiviste nel senso di costruite intersoggettivamente con il riferimento alla dimensione del valore dei soggetti è tenuta ancora in scarsa considerazione. Anche il riferimento al concetto di empowerment sviluppato nell'ambito della psicologia di comunità e quindi riconoscendone una chiara componente sociale-relazionale presuppone che tale rafforzamento del soggetto rimanga entro i confini definiti dalle politiche, secondo quanto prospettato e senza riconoscere che tale rafforzamento possa condurre il soggetto in una direzione di sviluppo diverso da quanto auspicato a livello internazionale.

²⁴ Dirty, Dangerous, Demanding: cioè lavori sporchi, pericolosi e gravosi [Abella, Park e Bohning 1999]

2.3 Percorsi scolastici degli alunni stranieri in Italia

L'esperienza formativa dei ragazzi stranieri in Italia ci è fornita sia dalle indagini statistiche, come ad esempio quella che presento di seguito del Miur-Fondazione Ismu [2011], sia da ricerche sociologiche condotte con strumenti quantitativi e soprattutto qualitativi, soprattutto avvalendosi di interviste semi-strutturate [Santagati 2011]. Mediante l'uso di una metodologia qualitativa tali ricerche hanno approfondito rappresentazioni, aspirazioni, desideri, strategie dei ragazzi circa l'esperienza scolastica e il suo legame col mondo del lavoro. La maggioranza di tali ricerche si situa nel Nord Italia e sono promosse molto spesso da osservatori, enti pubblici, organizzazioni di terzo settore [Santagati 2011] che riflettono un chiaro e più marcato interesse verso l'istruzione secondaria di secondo grado e meno verso la formazione professionale, ambito più complesso per quanto riguarda la distribuzione di ruoli, responsabilità e oneri che non sono stabiliti a livello nazionale, bensì regionale. In particolare, alcune di queste ricerche rivelano la carenza di un adeguato orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado o di formazione professionale, i ragazzi e le loro famiglie non hanno sempre accesso alle informazioni sulle scuole e i percorsi disponibili, inoltre questa sorta di "disorientamento" spinge molto più probabilmente verso una riduzione delle aspettative e dei progetti formativi [Beudò, Giovani, Savino 2008]. La tendenza, poi, a collocare gli allievi stranieri nelle classi inferiori rispetto all'età anagrafica (contrariamente a quanto prevede la legge) contribuisce alla percezione nel ragazzo/a di una degradazione simbolica della sua posizione di studente [Queirolo Palmas, Torre 2005 in Santagati 2011]. Per quanto riguarda la riuscita scolastica, le ricerche che se ne sono occupate riconoscono ormai una molteplicità di variabili influenti, quelle individuali (età di arrivo, padronanza della lingua, status socio-economico, aspirazioni, priorità, esperienze scolastiche precedenti); e quelle di contesto: ruolo degli adulti significativi come insegnanti e familiari [Besozzi 2009; Colombo 2011], stili di insegnamento, corsi di alfabetizzazione, partecipazione e supporto da parte della famiglia alla vita scolastica, presenza di mediatori e progetti interculturali [Santagati 2011]. Io aggiungerei anche le variabili macro-strutturali che per quanto si possano non vedere e sembrino nebulose restano e funzionano da indicatori di limite/possibilità rispetto ad un fine posto. Proprio in relazione a come si struttura in mercato del lavoro odierno, i ragazzi stranieri possono attribuire scarso valore alla riuscita scolastica nella consapevolezza che essa non sempre apre ad opportunità lavorative valide e commisurate alla riuscita a causa della sempre maggior mancanza di corrispondenza tra scuola e lavoro. Nonostante tali elementi di problematicità, numerose ricerche [Favaro, Napoli, 2004; Ravecca 2009; Besozzi, Colombo, Santagati 2009] dimostrano come i ragazzi stranieri siano "diretti all'obiettivo" cioè abbiano maggior senso del dovere e senso di responsabilità con il quale si

impegnano a scuola nonostante un minor supporto familiare. Presentano aspirazioni alte, non vorrebbero replicare le forme di integrazione subalterna dei primo-migranti e mostrano piuttosto desideri di normalizzazione della propria differenza [Colombo, Besozzi 2007]. Ne emerge un quadro che nonostante riconosca numerosi elementi di “ostacolo” alla piena integrazione di tali giovani, già a partire dagli aspetti burocratici della cittadinanza, scopre una generazione di “resistenti” e “ottimisti” in grado di perseguire i propri fini alla ricerca di un costante equilibrio tra condizioni di contesto e aspirazioni personali. Ciò non significa che tutti i giovani stranieri siano così, ma che nelle varie tipologie ricostruite dalle ricerche, i resistenti e gli ottimisti appaiono come la percentuale maggioritaria. Tali tipologie verranno approfondite più nel dettaglio nel paragrafo 2.3.3. Vediamo ora alcuni dati statistici sui giovani stranieri nel sistema scolastico e della formazione professionale.

2.3.1 I giovani stranieri nella scuola secondaria di II Grado

A partire dal 1996, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca pubblica il rapporto “Alunni con cittadinanza non italiana”, che delinea la realtà degli allievi con cittadinanza non italiana in tutti gli ordini di scuola. Nonostante si confermi il primato storico della scuola primaria anche nell’a.s. 2010/11 il suo peso sul totale degli ordini scolastici diminuisce passando dal 45 al 35.8% a vantaggio della scuola secondaria di secondo grado che è passata ad accogliere dal 14 % di alunni stranieri nel 2001/02 al 21,6% del 2010/11. Infatti nell’a.s. 2010/11, gli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia sono 153.513 di cui 75.711 sono maschi e 76.659 femmine, corrispondenti rispettivamente al 49,7% e al 50,3%.

Tab. 4 - Alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano.

Anno Scolastico	Secondaria II Grado
	V.a.
1996/97	7837
2001/02	27.594
2002/03	34.890
2003/04	52.380
2004/05	63.833
2005/06	83.052
2006/07	102.829
2007/08	118.977

2008/09	130.012
2009/10	143.224
2010/11	153.513

Fonte: Miur-Fondazione ISMU 2011

La percentuale di nati in Italia sul totale della popolazione scolastica di origine non italiana nella scuola secondaria di II grado è in aumento, anche se rispetto agli altri ordini di scuola, la secondaria di II grado ha l'incidenza più bassa, un 9% contro il 78,3% della scuola dell'infanzia. Se da un lato cresce il numero degli alunni nati in Italia, dall'altro diminuiscono i neo arrivati evidenziando una tendenza alla stabilizzazione. Come rilevato anche da Santagati [2011] si registra un rallentamento nell'incremento della presenza di alunni con cittadinanza non italiana, tali alunni continuerebbero ad aumentare ma sempre meno.

Tab.5 Alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia per la secondaria di II grado.

Ordine di scuola	A.s. 2007/08		A.s. 2008/09		A.s. 2009/10		A.s. 2010/11	
	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni
Secondaria di II grado	8.111	6.8	9.698	7.5	12.462	8.7	13.818	9.0

Fonte: Miur-Fondazione ISMU 2011

Tab.6 Alunni con cittadinanza non italiana entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano per la secondaria di II grado.

Ordine di scuola	A.s. 2007/08		A.s. 2008/09		A.s. 2009/10		A.s. 2010/11	
	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni	V.a.	per 100 alunni con cni
Secondaria di II grado	10.440	8.8	11.103	5.6	9.839	6.9	5.771	3.8

Fonte: Miur-Fondazione ISMU 2011

L'esperienza diretta della migrazione è sperimentata dalla maggioranza degli allievi inseriti nella formazione secondaria in Italia, che si caratterizzano per percorsi formativi discontinui e irregolari soprattutto nel passaggio dal paese di origine al paese di arrivo [Santagati 2011].

Per ciò che riguarda le provenienze maggioritarie, la Romania è ancora la nazionalità prevalente (16,9%), seguita da Albania (14,3) e Marocco.

I marocchini sono stati la prima cittadinanza straniera nella scuola italiana dai primi anni Novanta fino al 2000, mentre gli albanesi sono stati il gruppo maggioritario dal 2000 al 2006. Le prime tre

nazionalità rappresentano circa il 44,4% del totale degli allievi stranieri accanto a cui troviamo una pluralità di cittadinanze con percentuali inferiori: Moldavia, Ucraina, Romania, Brasile, Polonia, Filippine, Ecuador.

Tab. 7 Alunni con cittadinanza non italiana per principali cittadinanze nella secondaria di II grado.

Cittadinanza	Secondaria II grado V.a.
Romania	24.829
Albania	22.313
Marocco	13.613
Moldavia	7.399
Ucraina	6.888
Cina	6.129
Ecuador	6.071
Filippine	4.193
India	3.864
Tunisia	2.469

Fonte: Miur-Fondazione ISMU 2011

Per quanto riguarda la distribuzione territoriale dei giovani stranieri nelle scuole secondarie di secondo grado si conferma una presenza significativa nelle regioni del Nord e del Centro rispetto al Sud e alle isole. La Lombardia (62,3%) si conferma la prima regione per maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana, seguono l'Emilia Romagna (43,1%), il Lazio (41,2%) e il Veneto (34,7%). La graduatoria si modifica se si analizza l'incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale della popolazione scolastica (Tab.8). Ai primi posti troviamo l'Emilia Romagna (11,7%), l'Umbria (10,2%), la Liguria (9,4%) e infine a pari percentuale Lombardia, Toscana e Marche (9%). Le regioni con l'incidenza minore di alunni con cittadinanza non italiana sono tutte nel Sud: Basilicata, Sardegna, Campania (1,3%).

Tab.8 Alunni con cittadinanza non italiana per area geografica e regione A.s. 2010/2011

<i>Territorio</i>	<i>Totale Alunni Stranieri</i>		<i>Incidenza sul totale Iscritti per Area e Regione</i>
	<i>Valori Assoluti</i>	<i>Valori Percentuali</i>	
Italia	153513	100,0%	5,8%
<i>Nord-Ovest</i>	52858	34,4%	8,9%
Piemonte	14156	26,8%	8,7%
Valle D'Aosta	264	0,5%	5,2%
Liguria	5520	10,4%	9,4%
Lombardia	32918	62,3%	9,0%
<i>Nord-Est</i>	46032	30,0%	10,1%
Trentino Alto Adige-Sudtirolo	2818	6,1%	6,7%
Veneto	15991	34,7%	8,1%
Friuli Venezia Giulia	4053	8,8%	8,7%
Emilia Romagna	19818	43,1%	11,7%
<i>Centro</i>	39411	25,7%	7,8%
Toscana	13162	33,4%	9,0%
Umbria	3715	9,4%	10,2%
Marche	6282	15,9%	9,0%
Lazio	16252	41,2%	6,5%
<i>Sud</i>	13538	8,8%	1,8%
Abruzzo	2665	19,7%	4,4%
Molise	332	2,5%	2,1%
Campania	4459	32,9%	1,3%
Puglia	3230	23,9%	1,5%
Basilicata	420	3,1%	1,3%
Calabria	2432	18,0%	2,3%
Isole	5026	3,3%	1,5%
Sicilia	4029	80,2%	1,5%
Sardegna	997	19,8%	1,3%

Fonte: mia elaborazione da MIUR-Fondazione ISMU 2011

Complessivamente, nell'a.s. 2010/11, gli studenti iscritti alle scuole secondarie di secondo grado in Italia erano 2.663.684, di cui rispettivamente 2.510.171 italiani e 153.513 stranieri. Gli stranieri tendono a preferire gli istituti professionali (62.080) e gli istituti tecnici (58.340); minore è la loro presenza nei licei (28.675) e nell'istruzione artistica (4.418). Per ciò che concerne l'incidenza percentuale sono sempre gli istituti professionali a caratterizzarsi per la maggiore concentrazione di stranieri sul totale degli iscritti: in questi istituti, in media vi sono 11,4 stranieri ogni 100 iscritti. Per quanto riguarda le differenze di genere, invece, la percentuale più significativa di studentesse straniere si riscontra nei licei (in cui queste ultime rappresentano il 70,3% degli iscritti stranieri all'istruzione liceale) e nell'istruzione artistica (66,7%); sempre nei licei e nell'istruzione artistica è presente anche la componente numericamente più rilevante dei nati in Italia (rispettivamente 12,2% e 11,6% sul totale degli allievi con cittadinanza non italiana).

Tab. 9 - Studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole secondarie di secondo grado per tipo di istruzione. A.s. 2010/11

Tipologia di scuola	V. a.	Di cui femmine %	Di cui nati in Italia %	Per 100 alunni
Istruzione artistica	4.418	66,7	11,6	4,6
Licei	28.675	70,3	12,2	2,5
Istituti Tecnici	58.340	44,2	9,6	6,5
Istituti Professionali	62.080	45,7	6,8	11,4
Totale	153.513	50,3	9	5,8

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Comparando le scelte scolastiche di italiani e stranieri emerge una diversificazione dei percorsi di scelta (Tab.10), gli italiani prediligono i licei, mentre gli stranieri gli istituti professionali. Si sottolinea da più parti [Besozzi, Colombo, Santagati 2009; Mantovani 2008; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009] il fenomeno della canalizzazione o segregazione formativa degli allievi stranieri in quegli indirizzi maggiormente finalizzati all'inserimento nel lavoro. Inoltre, anche nell'a.s. 2010/11, si registra un forte divario per gli alunni con cittadinanza non italiana rispetto ai loro compagni italiani per quanto riguarda il rapporto tra età anagrafica e classe d'inserimento (Tab. 11). Gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo sono il 18,2% nella scuola primaria, il 47,9% nella scuola secondaria di primo grado e il 70,6% nella scuola secondaria di secondo grado. I dati, tuttavia, denotano un miglioramento nel tempo, probabilmente connesso anche al maggior numero di nati in

Italia che cominciano il loro percorso scolastico fin dalla scuola dell'infanzia. In effetti, nell'a.s. 2005/06, i ritardi dei giovani stranieri erano il 22,5% alla primaria, il 54,4% nella secondaria di primo grado e il 72,6% nella secondaria di secondo grado. Quindi si registra un lieve miglioramento della situazione, anche se il divario nella secondaria di II grado resta ancora importante. Il divario tra italiani e stranieri è presente già dalla scuola primaria e si rafforza ai livelli successivi di scuola, con una progressione nei singoli anni di corso. Le variabili che incidono sul ritardo degli alunni stranieri sono molteplici e riguardano in parte la decisione sulla classe di inserimento qualora i ragazzi arrivino in Italia a percorso scolastico già avviato (i neoarrivati), in parte la mobilità territoriale delle famiglie e in parte la riuscita scolastica. Per quanto riguarda la decisione sulla classe di inserimento, l'indicazione della normativa italiana prevede l'inserimento nella classe corrispondente all'età, prevedendo comunque l'accertamento di alcuni livelli di competenza e abilità.

Tab. 10 Studenti con cittadinanza italiana e non per tipo di scuola secondaria di II grado. A.s. 2010/11

Tipologia di scuola	Studenti	
	Italiani %	Stranieri %
Istruzione artistica	3,6	2,9
Licei	43,9	18,7
Istituti tecnici	33,2	38
Istituti professionali	19,2	40,4

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Tab. 11 - Alunni in ritardo scolastico per cittadinanza nella scuola secondaria di II grado A.s. 2010/11

Ordine di scuola	Alunni con cni			Totale	Alunni italiani		
	Totale	In Ritardo V.a.	% Rit.		In Ritardo V.a.	% Rit.	
Sec. II Grado	153.513	108.320	70,60%	2.510.17	630.659	25,10%	
				1			

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Tab. 12 - Alunni ripetenti per cittadinanza nella secondaria di II grado A.s. 2010-11

Ordine di scuola	Alunni con cni			Alunni italiani		
	Totale	Ripetenti V.a.	Ripet. %	Totale	Ripetenti V.a.	Ripet.%
Sec. II Grado	153.513	15.013	9,80%	2.510.171	172.016	6,90%

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Pur avendo difficoltà a distinguere tra i vari motivi del ritardo, si possono fare alcune considerazioni a partire dalle percentuali di ripetenti (Tab. 12). Nell'ultimo Rapporto del MIUR [2011] si riconosce il fatto che nonostante anche la percentuale di ripetenze sia sempre più elevata tra gli alunni di cittadinanza non italiana, il divario tra cittadini italiani e non è meno accentuato rispetto a quanto avviene per i ritardi. Il Rapporto in tal senso riconosce la possibilità che il ritardo fra i non italiani sia dovuto in misura maggiore a cause inerenti ai percorsi migratori che alla riuscita scolastica in sé. Tuttavia, si registra il permanere di un divario significativo nei tassi di promozione tra alunni di cittadinanza italiana e non, nella scuola primaria tale divario è più basso e in calo, mentre nella scuola secondaria di secondo grado è pesante e in crescita, con una percentuale di non promossi fra i non italiani, che seppur in leggero calo, nell'a.s. 2009/10, resta al 30%, quasi il doppio del tasso registrato fra gli italiani [Miur-Fondazione Ismu 2011]. In ogni caso, è bene tenere presente che i tassi di promozione nei vari ordini di scuola si muovono in maniera simile tra tutti gli alunni (elevati nella primaria, in calo alla secondaria di primo grado e, soprattutto, nella secondaria di secondo grado).

Tab. 13 - Tassi di promozione (promossi su 100 scrutinati) per cittadinanza. A.s. 2003/04 e 2009/2010.

Secondaria di II Grado	Totale	Alunni con cni	Alunni italiani	Differenza
A.s. 2003/2004	85	72,7	85,2	-12,5
A.s.2009/2010	85	70,6	85,9	-15,3

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

La differenza complessiva sale al 15,3%, con tassi di promozione in prima fra i non italiani che si fermano al 62,5% e con marcate differenze di genere a favore delle femmine, leggermente più forti tra gli studenti con cittadinanza non italiana.

Per quanto riguarda la tipologia di scuola secondaria di secondo grado (Tab. 14), si registrano andamenti analoghi fra gli alunni italiani e non, con punte di promozione decisamente più elevate per tutti al liceo e i risultati più bassi agli istituti professionali. Tuttavia, le distanze tra i due gruppi

sono piuttosto alte, con un abbassamento del divario negli istituti professionali dove, comunque, solo il 65,8% degli studenti con cittadinanza non italiana è ammesso all'anno successivo. Al termine del percorso della scuola secondaria di secondo grado, gli studenti di cittadinanza non italiana che hanno conseguito il diploma nell'a.s. 2009/10 sono stati 14.318 (Tab. 15), il 3,2% di tutti i diplomati di quell'anno. Sono per il 40% diplomati degli istituti tecnici che superano decisamente i maturi nei professionali, mentre oltre un quarto è costituito da liceali. Tra le femmine, i diplomi liceali (32,3%) superano decisamente quelli professionali (28,3%). Sono numeri destinati a cambiare e che già registrano mutamenti rispetto al passato. Nell'anno scolastico 2005/06, ad esempio, i diplomati si erano attestati a 6.005 e i liceali erano un quinto del totale.

Tab. 14 - Tassi di promozione (promossi su 100 scrutinati) per tipologia di scuola secondaria di secondo grado e cittadinanza. A.s. 2009/10

Tipologia di scuola	Totale	Alunni con cni	Alunni italiani	Differenza
Istruzione artistica	82,9	71,5	83,4	-11,9
Licei	91,9	80,1	92,2	-12,1
Istituti Tecnici	81,6	70,1	82,4	-12,3
Istituti Professionali	74,3	65,8	75,4	-9,6

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Tab. 15- Diplomati di cittadinanza non italiana per tipologia di scuola secondaria di secondo grado. A.s. 2009/10.

Tipologia di scuola	V.a.	%
Istruzione artistica	519	3,6
Licei	3.764	26,3
Istituti Tecnici	5.720	40
Istituti Professionali	4.315	30,1
Totale	14.318	100

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Anche per l'acquisizione del diploma si registrano differenze tra studenti italiani e non, con tassi di promozione superiori per gli italiani (Tab. 16). Rispetto ai tassi di promozione complessivi, tuttavia, la distanza si accorcia decisamente, rimanendo in generale sotto il 3% e senza differenze rilevanti tra maschi e femmine.

Tab. 16 - Percentuale di diplomati su esaminati per tipologia di scuola secondaria di secondo grado e cittadinanza. A.s. 2009/10

Tipologia di scuola	Totale	Alunni con cni	Alunni italiani
Istruzione artistica	98	97	98
Licei	98,9	97,6	98,9
Istituti Tecnici	97,6	94,6	97,7
Istituti Professionali	97,2	94,6	97,4

Fonte: MIUR-Fondazione ISMU 2011

Dai dati resi noti dal MIUR appare quindi che la maggioranza degli alunni stranieri si iscrive agli Istituti professionali, ma pochi di questi arrivano al diploma, traguardo raggiunto in misura maggiore da chi frequenta istituti Tecnici e Licei a fronte di un minor numero di iscritti. Le ragazze prediligono Licei e Istruzioni artistica, mentre i ragazzi gli istituti professionali e tecnici, con un leggero vantaggio delle ragazze straniere rispetto ai ragazzi per quanto concerne la riuscita scolastica. La percentuale di ritardi rispetto all'età anagrafica e di ripetenze degli stranieri rispetto agli italiani fa ipotizzare il rischio di dispersione scolastica e percorsi fallimentari, tuttavia tali percentuali sono in lieve diminuzione rispetto a qualche anno fa, elemento che fa essere fiduciosi sul miglioramento lento ma progressivo di tali situazioni. Inoltre, si può presupporre che tra coloro che si iscrivono agli istituti professionali e che però non ottengono il diploma, una parte si iscriva alla Formazione Professionale.

2.3.2 I giovani stranieri nella Formazione Professionale

Negli ultimi anni, nel sistema di istruzione e formazione si sono verificati molti cambiamenti alla luce della normativa sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione con l'obbligo d'istruzione fino a 16 anni (2007) e di formazione fino a 18 (Legge n.53/2003). In particolare, la legge n.53 ha previsto l'obbligo dell'istituzione di corsi triennali di formazione professionale (corsi Ddif), avviati a partire dall'anno scolastico 2003/2004 per i giovani 14-17 anni in tutte le Regioni ad opera sia di agenzie formative accreditate al rilascio dell'attestato di qualifica, sia di istituzioni scolastiche che permettono l'eventuale prosecuzione della scuola, ricorrendo a docenti della scuola o a formatori, senza una precisa attribuzione di responsabilità riguardo alla formazione iniziale e alla gestione del

sistema tra poteri centrali e locali [Besozzi, Colombo 2009; Isfol 2008]. L' Isfol ha poi rilevato una crescita costante di questi corsi dalla loro istituzione seppur in presenza di chiare differenze tra regioni che vedono punte massime di partecipazione in Lombardia, Piemonte e Veneto, mentre al Sud l'offerta di FP è più povera [Isfol 2008]. La formazione professionale ha previsto inoltre diverse azioni d'intervento: percorsi triennali per il conseguimento di qualifiche professionali per l'obbligo formativo, corsi per la formazione continua dei lavoratori (aggiornamento e riqualificazione), azioni di sostegno ed inserimento al lavoro, percorsi modulari/personalizzati per apprendisti, percorsi in integrazione con la scuola secondaria di II grado (le cosiddette "passerelle"), percorsi formativi pre-professionalizzanti di orientamento o ri-orientamento, laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (Larsa). All'interno di queste aree di intervento, la formazione professionale funziona anche come una struttura in grado di prevenire e recuperare i fenomeni di dispersione scolastica e formativa, il cui dato in realtà tocca soprattutto il Sud (8%), dove in effetti ci sono meno enti di formazione professionale, ma tocca anche il Centro (4.1%) e il Nord-Ovest (3,9%), mentre quasi per niente il Nord-Est (0,6%) [Colombo 2010]. Tale riorganizzazione, su cui hanno avuto notevole influsso le raccomandazioni europee [Isfol 2009] ha permesso anzitutto di definire meglio l'offerta formativa per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione e formazione professionale, con un elenco delle aree professionali, delle qualifiche e degli indirizzi dei percorsi con gli standard formativi corrispondenti in termini di abilità, competenze, conoscenze tecnico-professionali di base²⁵; una maggior definizione nella gestione dell'offerta formativa che viene attribuita a livello regionale e provinciale e finanziata dalla regione tramite fondi statali per l'obbligo formativo (Ministero del lavoro e Ministero dell'Istruzione), fondi regionali e contributi del Fondo Sociale Europeo [Santagati 2011] a cui possono accedere solo le agenzie formative accreditate [Isfol 2003] cioè che risultano riconosciute dalla Regione come enti in grado di offrire qualità dei servizi formativi e affidabilità gestionale nell'implementazione. Precedentemente alla legge n.53 e all'Accordo Stato-Regioni del 2003 e in quanto fenomeno storico istituito in Italia già nel 1951, la formazione professionale può ricondursi a tre matrici ideologiche che ne hanno orientato l'organizzazione, i valori e i fini dell'azione: una religiosa-cattolica, una aziendale, e una sindacale-politica [Gilli 1992]. Di fronte ai figli delle famiglie di status socio-economico basso che non potevano permettersi i costi dell'istruzione, venivano avviati corsi di addestramento professionale che da un lato fornivano competenze professionali per inserirsi nel

²⁵I corsi di formazione professionale infatti vengono realizzati sulla base di riferimenti nazionali comuni che riguardano: le competenze chiave per la cittadinanza da acquisire al termine dell'obbligo d'istruzione (16 anni); gli standard formativi delle competenze tecnico-professionali per 21 figure professionali in uscita dai percorsi triennali; i dispositivi di certificazione finale e il riconoscimento dei crediti per i passaggi tra i sistemi; i criteri di accreditamento per le agenzie formative che erogano i percorsi triennali e infine i raccordi tra i percorsi degli istituti professionali e i percorsi di istruzione-formazione professionale [Isfol 2011].

lavoro [Allulli, Nicoli, Magatti 2003], dall'altro offrivano loro anche un'educazione morale favorendone la socializzazione e l'integrazione sociale [Luciano 2004 in Santagati 2011].

Dall'altro lato, con la legge n.53 restano tutta una serie di questioni aperte, ben evidenziate da Besozzi e Colombo [2009] in particolare relative alla stabilità e continuità dell'offerta formativa e della sua connessione con il settore dell'istruzione, per la costruzione di un sistema integrato di istruzione e formazione, in grado di rendere la formazione professionale un canale alternativo e di pari dignità rispetto all'istruzione, quelle riguardanti l'orientamento e la scelta formativa a partire dalla scuola secondaria di I grado, e infine quelle che riguardano il reperimento e la formazione del personale.

I dati nazionali forniti dall'Isfol rilevano un incremento costante dei corsi, arrivando ad un tasso di partecipazione quasi del 5%. L'offerta e la domanda di FP si concentrano soprattutto in tre regioni: Lombardia, Piemonte e Veneto che insieme hanno fornito corsi per oltre il 50% degli alunni iscritti alla FP [Santagati 2011].

Tab.17 – Serie storica degli allievi iscritti alla formazione professionale e tasso di partecipazione A.f. 2003/04-2008/09

Anno	Tasso di partecipazione	Allievi
Formativo	(V%)	Iscritti
2003/2004	4,0	23562
2004/2005	3,5	72034
2005/2006	3,3	96580
2006/2007	4,3	116468
2007/2008	4,7	130431
2008/2009	4,6	150489

Fonte: Santagati 2011

Tab.18- Allievi iscritti alla Formazione Professionale per ripartizione territoriale

Anno Formativo	Nord	Centro	Sud	Totale
2004/2005	68520	14308	18333	101161
2005/2006	80748	23596	21157	125501
2006/2007	87553	12576	27818	127947

Fonte: Santagati 2011

Dal 2007 al 2010 le iscrizioni alla FP sono aumentate di +33%, nell'a.f. 2009/2010 si sono iscritti alla FP quasi 166mila giovani, due terzi dei quali presso le agenzie formative (106mila) e un terzo presso le istituzioni scolastiche (60mila) [Isfol 2011]. Nel 2007/2008 si sono qualificati 25mila ragazzi e le qualifiche che risultano più apprezzate dai ragazzi sono: operatore del benessere, installatore e manutentore di impianti elettrici, operatore della ristorazione, operatore amministrativo-segretariale, operatore meccanico di sistemi [Isfol 2011].

Per quanto riguarda il tipo di utenza della FP, l'Isfol [2011] rileva che si tratta per lo più di maschi (59%), residenti nel Nord Italia (76%), provenienti da famiglie di operai (55%) e con un basso titolo di studio (61%). Interessante da notare il dato per cui solo il 27% dei giovani che ha frequentato la FP si è iscritto direttamente ai percorsi triennali senza prima passare per dei tentativi alla scuola secondaria di secondo grado. Nella scelta della formazione professionale è risultata importante la famiglia e in secondo luogo la scuola secondaria di primo grado in relazione all'interesse per le materie insegnate [Isfol 2011] al punto che l'85% dei qualificati rifarebbe la scelta di iscriversi alla FP. Un dato interessante appare la propensione a continuare la formazione e/o gli studi in seguito alla qualifica, il 36% subito dopo la qualifica continua a formarsi: chi nella scuola secondaria di secondo grado, chi nella formazione professionale di secondo livello, chi nel quarto anno integrativo. Le motivazioni alla prosecuzione degli studi sono varie: il 35,6% per trovare un lavoro migliore, il 32,3% perché desidera studiare ancora, un 13,6% teme di non trovare lavoro, un 10,2% teme di non trovare un lavoro interessante, il 6,8% giudica la qualifica ottenuta non sufficiente per svolgere il lavoro desiderato, l'1,3% per la pressione di genitori e insegnanti [Isfol 2011 p.13]. In questo caso, quindi, la formazione professionale ha favorito per alcuni il rientro nel circuito della formazione-istruzione dimostrando consapevolezza e pragmaticità rispetto all'esigenza di migliorare i livelli di padronanza nella propria figura professionale.

Alla luce di questi brevi riferimenti di contesto si può a buon titolo affermare che la formazione professionale sta vivendo una "seconda giovinezza" grazie sia alla ristrutturazione prevista dalla

legge n.53 sul diritto-dovere all'istruzione e formazione sia ad una sempre maggiore utenza straniera che ha incrementato progressivamente la domanda di formazione. Si tratta per lo più di ragazzi/e giunti in Italia grazie al dispositivo del ricongiungimento familiare, e solo in piccola parte si tratta di figli stranieri nati in Italia, il cui inserimento nei percorsi professionalizzanti appare spesso una scelta in linea con le aspettative dei genitori, che vedono nel conseguimento di uno sbocco lavorativo in tempi brevi la finalità principale dello studio dei propri figli [Besozzi, Colombo 2007]. Un dato interessante da rilevare per la scelta scolastica riguarda il momento dell'arrivo in Italia. Besozzi [2007] sostiene che oltre alle variabili come il genere, le aspirazioni lavorative/professionali, le strategie di riduzione dello sforzo (es. scegliendo la scuola per la vicinanza all'abitazione), esisterebbe una forte correlazione tra coloro che hanno scelto la formazione professionale e l'ingresso nella scuola italiana a livello della scuola secondaria di primo grado. L'inserimento in quest'ordine di scuola (tra gli 11 e i 14 anni) quindi sembra non permetta di sviluppare un orientamento verso l'investimento in istruzione lungo e più impegnativo sotto il profilo del carico di studio. Dall'esame di altri aspetti come la riuscita, la dispersione scolastica, il livello di soddisfazione emerge che l'inserimento a questa età e in questo livello della scolarità produce molte più difficoltà che non l'inserimento ai livelli precedenti o successivi [Besozzi 2007]. Allora, sorge spontaneo chiedersi come si può interpretare la partecipazione dei giovani stranieri a questa filiera. Il fenomeno può essere interpretato in modo ambivalente. La cospicua partecipazione nella Formazione professionale e negli istituti tecnici e professionali della scuola secondaria di II grado possono indurre a pensare a processi di segregazione educativa²⁶ [Colombo M. 2010; Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Mantovani 2008], al punto da affermare che tra i giovani italiani e stranieri ci sarebbe contiguità solo sugli aspetti culturali e le aspettative per il futuro, mentre ci sarebbero disparità nelle reali possibilità di accesso ad un miglioramento delle condizioni di vita [Dalla Zuanna, 2009; Queirolo Palmas, 2006]. In questo senso, i giovani stranieri in Italia sarebbero molto "simili" ai coetanei italiani appartenenti a classi sociali basse o medio-basse (con genitori poco istruiti)²⁷ [Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009].

Una tale interpretazione del fenomeno si basa su alcune considerazioni di contesto.

Anzitutto la domanda sociale di istruzione e formazione nella realtà italiana contemporanea si presenta in costante crescita. Gli italiani mantengono una propensione al proseguimento degli studi

²⁶ Colombo M. usa questo termine per indicare quando i membri dei gruppi appartenenti a minoranze linguistico - culturali e religiose si distribuiscono nei diversi canali, indirizzi e istituti in modo non casuale e non proporzionale, creando situazioni di omogeneità secondo la dimensione dello svantaggio (tutti coloro che ne sono portatori si aggregano nelle medesime unità) e un significativo *gap* tra tali unità e quelle frequentate dal resto della popolazione scolastica [Colombo M. 2010].

²⁷ Itagen2 [2006] è la prima ricerca quantitativa statisticamente rappresentativa a livello nazionale sui figli degli immigrati in Italia. Universo di riferimento sono gli alunni di 48 province italiane (su 106 complessive al 2006), iscritti nelle scuole medie inferiori statali, dove, nell'a.s. 2005/2006, la proporzione di stranieri era superiore al 10% (centro-nord) e al 3% al sud.

che fa aumentare i livelli medi di scolarizzazione creando la rappresentazione di un innalzamento dei livelli minimi di istruzione richiesti dal mercato del lavoro [Cortellazzi 2000].

Inoltre l'orientamento strategico europeo e nazionale verso la formazione e l'occupabilità porta ad un'accentuazione degli aspetti formali della trasmissione culturale di fronte anche al deterioramento del meccanismo della certificazione stessa, già precedentemente considerato, che sposta la selezione a livelli superiori. I ragazzi stranieri in possesso della sola qualifica potrebbero rischiare, secondo i parametri fissati dalle organizzazioni internazionali in materia di educazione, di essere i meno mobili con scarse opportunità di sbocchi o miglioramenti nel lungo periodo configurandosi come forza lavoro a (relativamente) basso costo incapsulata in lavori esecutivi e manuali di basso profilo professionale. In un mondo, poi, che si auto-rappresenta come fondato sulla conoscenza, in cui assume priorità il life long learning e l'educazione permanente, chi sceglie di investire così poco tempo nella sua formazione, in un percorso basato più sulle abilità tecniche che sulle idee (incorporando capacità tecniche ma scarse competenze relazionali e modi d'essere), non potrà ricavarne grandi vantaggi.

Inoltre la formazione professionale in Italia ha consolidato un atteggiamento di accoglienza quasi senza riserve, costruendo l'immagine di un'organizzazione sensibile ai bisogni di utenze svantaggiate, e in grado di fornirvi risposta. Una tale immagine è peraltro lontana da quella dipinta dalla riforma che insiste sulla pari dignità dei due canali (istruzione e formazione professionale). Come ha rilevato Besozzi [2007] molto spesso l'impegno sul fronte dell'accoglienza e dell'accompagnamento dei giovani in difficoltà (in particolare attraverso percorsi personalizzati) ha indotto a considerarla unicamente come un sistema di recupero di giovani in situazioni di disagio, accentuandone il carattere di "servizio sociale", senza considerarla anche un ambito di eccellenza della formazione attraverso il lavoro [Besozzi 2006].

Per questa ragione, nel sistema della formazione professionale l'impatto della presenza straniera si è sentito in misura decisamente minore rispetto al mondo dell'istruzione. La diversa percezione è legata alla differente tipologia di utenza delle strutture formative più che dal numero di iscritti stranieri e sconta lo stereotipo dello straniero deprivato e senza opportunità [Besozzi, Colombo 2006]. La rappresentazione diffusa della formazione professionale ha portato quindi a definire un'equivalenza tra immigrazione, formazione professionale e disagio [Besozzi 2006; Santagati 2011].

Pertanto, in quest'ottica, la partecipazione alla formazione professionale sarebbe interpretata come frutto di un obbligo formativo esteso fino all'età di 18 anni, previsto con la legge 53/2003, quindi una partecipazione promossa dall'alto, ad un livello nazionale e sovranazionale, a cui non

corrisponderebbe un'altrettanta promozione dei giovani stranieri nei sistemi scolastici a livello locale. Questi ultimi, a fronte di insuccessi nel mondo dell'istruzione, si dirigerebbero verso la formazione professionale, allo stesso modo di come i migranti di prima generazione si dirigevano verso determinate nicchie occupazionali abbandonate dai lavoratori nazionali, e in cui assumono rilievo le catene di contatti e conoscenze dei gruppi nazionali d'origine.

Altre ricerche [Besozzi E., Colombo M. 2007; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Cesareo, Blangiardo, 2009; Favaro 2004; Andolfi 2005] hanno messo in rilievo come l'iscrizione dei giovani stranieri alla formazione professionale rappresenti un maggior investimento nelle proprie risorse personali in relazione a vincoli e opportunità presenti nel contesto di arrivo. Anche nel caso in cui il percorso è breve e professionalizzante è tuttavia pensato come strategia auto-realizzativa e qualificante il percorso di vita [Besozzi 2007]. Non rappresenterebbe un ripiego ma un impegno fortemente finalizzato al risultato (l'ingresso sicuro nel mondo del lavoro con una qualifica alle spalle). Infatti, come emerge da una ricerca ISMU [Besozzi, Colombo M. 2006] nei Centri di formazione professionale, tenendo conto della carenza linguistica degli allievi neo-arrivati, le motivazioni all'attività formativa, il livello di impegno e i risultati di apprendimento appaiono più significativi per gli studenti stranieri rispetto ai coetanei italiani. Tale risultato è legato in parte alle motivazioni, più forti per i ragazzi stranieri che vivono la formazione come un investimento strettamente legato al lavoro. In un contesto, quindi, di maggior investimento nelle proprie risorse personali, i giovani stranieri modificano il ricorso ai network su base etnica e nazionale. Per i migranti di prima generazione, le reti etniche o di connazionali erano più significative per l'inserimento lavorativo: i già arrivati introducevano i neo arrivati nei luoghi di lavoro, dove si erano fatti conoscere e apprezzare e in cui disponevano di notizie su posti vacanti e nuove opportunità. In questo modo si costruivano catene di contatti e conoscenze che portavano a colonizzare determinate nicchie occupazionali abbandonate dai lavoratori nazionali [Ambrosini 2005] creando le cosiddette specializzazioni etniche. Per i giovani stranieri nati altrove e formati in Italia, il ricorso alle reti sociali del gruppo d'origine resta, ma in una prospettiva più ampia, in cui i network sono una delle opzioni per ampliare le proprie possibilità di scelta, ma non l'unica. Formandosi in Italia e nella prospettiva di rimanere, questi ragazzi/e cercano dei canali, come la formazione, che rappresenti in sé una struttura di opportunità più universalistica sia rispetto alle reti etniche, sia rispetto al mercato del lavoro. Infatti, i giovani stranieri grazie alla mediazione della scuola, attraverso stage di studio e formazione, tirocini formativi e professionalizzanti possono entrare in contatto con realtà lavorative che altrimenti sarebbero diffidenti verso gli stranieri [Besozzi, Colombo 2006]. La ricerca di nuove strategie di inserimento lavorativo rappresenta,

quindi, una più ampia domanda di inclusione sociale [Besozzi 2005], in cui la prospettiva di ampliamento dei canali di inserimento lavorativo evidenzia il fatto che le reti familiari e nazionali abbiano più una funzione simbolica e di senso di appartenenza cioè siano un sostegno psicologico e morale [Besozzi, Colombo 2007] piuttosto che dei veri e propri strumenti di accesso al lavoro. Da una ricerca ISMU [2009] sui giovani stranieri emerge che i valori considerati più rilevanti per riuscire nella vita sono “l’intelligenza”, “la buona volontà”, “la formazione” e “la capacità di cavarsela da soli”. Oltre alle virtù individuali, viene citata la “famiglia”, che però non costituisce tanto un aiuto materiale ed economico quanto un sostegno morale e socio-culturale. Le autrici della ricerca suggeriscono di considerare tali dati tenendo conto sia del desiderio di mimetizzarsi con gli atteggiamenti dei coetanei, tipica dell’età, a maggior ragione da parte di chi vive una condizione oggettiva di diversità [Ceccatelli Gurrieri, Meister, 2004], sia del fatto che la popolazione intervistata riguarda studenti stranieri (del mondo dell’istruzione secondaria superiore e della formazione professionale), giovani che non si sono ancora confrontati stabilmente col mondo del lavoro e basano le proprie aspettative su una dimensione interiore di desideri e rappresentazioni, in parte appresi nella cultura di arrivo (se non altro per le modalità con cui può realizzarsi) e in parte portati dal progetto migratorio familiare o individuale. Anche l’indagine dell’Isfol [2008] ha avuto modo di sottolineare la valenza positiva che i ragazzi stranieri attribuiscono alla FP. Infatti, l’indagine svela che i ragazzi italiani e stranieri vivono la formazione professionale in modo molto diverso. Da un lato, gli studenti italiani provengono da storie scolastiche con un rendimento piuttosto basso, una scarsa motivazione allo studio, ripetenze e interruzioni di frequenza nonché una scelta della formazione professionale per ripiego e spinti dal desiderio di fare una scuola poco impegnativa da finire nel più breve tempo possibile [Isfol 2008, Barone 2006]. Dall’altro lato, gli studenti stranieri scelgono la formazione professionale in maggioranza per vocazione, attratti dalle opportunità professionali offerte da quest’ultima e quindi tendono ad avere percorsi più lineari e di successo formativo [Santagati 2011]. La ricerca di Cavalletto, Dagnes e Molino [2010] dimostra addirittura che gli studenti stranieri mostrano maggior partecipazione, senso civico, fiducia e conformità rispetto agli italiani e formulano complessivamente una valutazione positiva del percorso formativo e delle competenze professionali sviluppate. In quest’ottica, quindi, è importante rilevare che l’affluenza e il successo scolastico dei giovani stranieri concorrono anche ad una rivalutazione positiva del sistema della formazione professionale, riportando in auge un’idea di lavoro come veicolo di integrazione sociale e di promozione individuale, come un valore culturale che fra i giovani italiani presenti nella formazione tende ad essere sostituito da aspirazioni generiche, irrealistiche se non da atteggiamenti opportunistici e strumentali [Besozzi, Colombo M.

2006]. La presenza straniera nei corsi di formazione può evidenziare a questo punto un nuovo e diverso modello di inclusione sociale “per tappe”, in cui la partecipazione di studenti stranieri in un tipo di scuola con percorsi brevi rappresenterebbe una tappa intermedia, attraversata anche dai giovani italiani (anni prima) e che li porterebbe lentamente ad aumentare le loro chance di partenza. Quindi, nel passaggio al lavoro essi sarebbero favoriti da qualifiche in determinati settori artigianali e industriali specializzati, soprattutto in relazione al tessuto economico italiano che non sembra porre una domanda significativa di professionalità e titoli di studio elevati. Ne risulta un’immagine di giovani strategici, in grado di valutare in modo pragmatico le offerte formative in relazione agli sbocchi occupazionali e alla vocazione economica del territorio in cui vivono. Proprio per prendere distanza da quei metodi, relazioni e organizzazioni del processo di apprendimento-insegnamento tradizionali, verbalistici, poco legati all’esperienza e all’attualizzazione dei saperi nei contesti di vita e di lavoro [Isfol 2011 p.9], i giovani stranieri si dirigono verso la formazione professionale soprattutto in relazione alla metodologia didattica dell’apprendere facendo mediante i laboratori e lo stage, come momenti di auto-formazione [Isfol 2011]. La dimensione applicativa rappresenta infatti uno dei fattori di maggior gradimento della FP, nonostante lo stage sia un impegno anche gravoso che può durare alcuni mesi (in media 56 giorni). Il contesto lavorativo dove generalmente si svolge lo stage è il settore privato nel 61% dei casi, in particolare nei settori dell’industria, dell’elettrotecnica e dell’amministrazione. Nel settore pubblico sembrano svolgersi prevalentemente gli stage ai servizi sociali e alla persona. I ragazzi valutano positivamente soprattutto la possibilità che lo stage offre di capire “in che modo comportarsi sul luogo di lavoro”, “se il tipo di lavoro a cui era finalizzato il corso di FP era quello giusto per me”, ma anche per “mettere in pratica quanto appreso in formazione” [Isfol 2011, p. 33]. Le valutazioni positive dello stage sono in relazione soprattutto alla sua valenza formativa, ma meno in relazione all’efficacia occupazionale, infatti la funzione di inserimento professionale dello stage grazie alla fornitura di contatti per il reperimento del lavoro è piuttosto esigua, solo il 10,7% dei ragazzi italiani e il 7,9 dei ragazzi stranieri trova lavoro tramite lo stage. In questo modo, lo stage rappresenta il punto di forza, ma anche di debolezza dell’intera struttura della FP, rivelando come siano ancora scarse e non adeguatamente sviluppate le misure di accompagnamento al lavoro soprattutto per quei giovani, per lo più stranieri meno integrati nel territorio. Nel complesso, la FP si connota quindi come istituzione promotrice di una concezione educativa del lavoro, in cui esso è parte integrante dei processi formativi e non un’esperienza da ritardare il più possibile, quindi il lavoro come vocazione, pratica capace di favorire la maturazione del soggetto e il suo sviluppo armonico in un contesto sociale [Santagati 2011].

2.3.3 I fattori d'incidenza sulla partecipazione scolastica dei giovani stranieri

Già dai dati presentati sopra si evince il carattere complesso e problematico dell'inserimento scolastico, che va analizzato ricorrendo ad una molteplicità di variabili esplicative: i fattori macro strutturali, i contesti sociali e contestuali nei quali i ragazzi sono inseriti, e le caratteristiche individuali dei soggetti. Mi rendo conto che i tre fattori operano a livelli differenti ma strettamente intrecciati tra loro al punto che molto spesso non è facile distinguere gli esiti prodotti da uno, dall'altro o dall'azione congiunta dei tre.

I fattori macro-strutturali

La maggioranza della letteratura sociologica sull'educazione, considerata nel primo paragrafo di questo capitolo, mostra come i fattori strutturali (lo status socio-economico della famiglia, la residenza, il capitale culturale e sociale, il genere) abbiano orientato molta parte di ricerche e analisi individuando una relazione piuttosto deterministica circa il fatto che le differenze si tramutassero in disuguaglianze incoraggiando la selezione sociale nei sistemi scolastici. Oggi tale determinismo circa le origini sociali è stato ridimensionato, all'interno però della constatazione che esse continuano a influenzare i percorsi scolastici. E' innegabile, infatti, che le condizioni sociali, economiche e culturali della famiglia di provenienza incidano sulla partecipazione scolastica [Queirolo Palmas 2004]. A sostegno di questa tesi, indagini recenti hanno evidenziato come i vari indirizzi dell'istruzione e della formazione professionale raccolgano un'utenza diversificata in relazione al *background* familiare [Ballarino, Checchi 2006; Cavalli, Argentin, 2007; Ballarino, 2008; Besozzi, 2009; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009], sottolineando un legame tra stratificazione sociale, scelte ed esiti scolastici [Schizzerotto 2004; Ricucci 2010]. Molte delle ricerche finora realizzate [Favaro 2004; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Andolfi M. 2005; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009] mostrano come gli ostacoli incontrati dai giovani stranieri sono *simili* a quelli che impediscono l'investimento verso una formazione prolungata ad alcune fasce di giovani italiani (caratterizzate da basso status familiare, famiglie numerose, basso reddito) [Isfol 2000; Tué 2003]. Se il basso status socio-economico gioca un'influenza negativa sulla riuscita scolastica sia degli stranieri sia degli italiani, è probabile che le ricadute siano più forti sullo straniero, colpito anche da stereotipi e pregiudizi nel passaggio al mondo del lavoro. Non solo, sul versante del lavoro, i risultati di ricerca [Hansen 2001; Schizzerotto e Barone 2006] indicano, anche per l'Italia, che il rendimento economico del medesimo titolo di studio è maggiore per i

giovani provenienti dalle classi elevate come se questi ultimi riuscissero a far fruttare il titolo più facilmente di chi appartiene a classe medio-basse. In tal senso, la stessa rilevanza dell'*achievement* varia in funzione di caratteristiche di stampo ascrivivo.

I fattori meso contestuali e relazionali: il ruolo degli insegnanti

Dall'altro lato però attribuire alle differenze sociali, economiche e culturali un peso determinante nel successo scolastico significa sottovalutare sia le risorse personali del soggetto e la sua agency sia la capacità d'intervento educativo della scuola e degli insegnanti. Dal punto di vista dei fattori contestuali e relazionali, Besozzi [2009] ha sottolineato il ruolo degli adulti significativi, insegnanti e genitori nel sostenere i progetti di vita dei ragazzi stranieri, elemento rilevante per consolidare nei ragazzi la fiducia nelle proprie possibilità. Tra i fattori contestuali non ci sono esclusivamente i rapporti alunno/insegnante, ma anche i rapporti famiglia/scuola, allievo/mondi vitali tra cui la famiglia, le relazioni coi pari, i compagni di classe, e altre figure che ruotano attorno all'esperienza scolastica dell'allievo. Tuttavia, in questo contesto consideriamo i rapporti allievo/insegnante in un'ottica interazionista che ne sottolinea le ambivalenze e le reciprocità. La scelta di aprire una finestra riflessiva su tale rapporto è giustificato dal costituirsi dell'oggetto di ricerca come un campo di relazioni a tre poli in cui sono presenti i ragazzi stranieri, gli insegnanti e i datori di lavoro. Gli insegnanti quindi emergono come figure importanti nel sostenere/disincentivare e a quali condizioni l'agency dei ragazzi favorendo quindi un modo soggettivo o meno di partecipare all'esperienza scolastica e formativa. Al riguardo, la sociologia interazionista ha sottolineato come nelle relazioni intergenerazionali i contenuti di ruolo non sono definiti solo da norme istituzionalizzate trasformate in aspettative generalizzate, ma sono anche il frutto creativo dell'interpretazione che gli agenti danno del ruolo nel contesto particolare in cui sono inseriti. La qualità degli agenti è dunque essenziale alla definizione della qualità dell'interazione e della costruzione dei suoi contenuti pratici e simbolici [Becker 1952]. In quest'ottica, sulla base di come ogni insegnante vive il proprio ruolo Hirschhorn M. individua tre modelli normativi: il magister, il pedagogo, l'animatore [Pitzalis 2006]. Per il magister l'elemento più importante è il sapere, che vale in sé e per sé, quindi la funzione dell'insegnante è di dare accesso al sapere. La competenza professionale è definita rispetto alla competenza intellettuale nella materia d'insegnamento, più che a capacità pedagogiche, l'insegnante si definisce come un intellettuale nel senso pieno del termine, in cui la pedagogia non è rigettata, ma resta subordinata rispetto al sapere, in cui la principale preoccupazione è la conservazione della propria indipendenza nell'insegnamento. Il magister può corrispondere in linea generale

all'insegnante "gentiliano" che esauriva le proprie competenze nello spessore della sua formazione culturale in riferimento all'ambito disciplinare di cui era titolare. L'atto dell'insegnare riguardava esclusivamente la spiegazione in classe, la capacità di "tenere la disciplina" e la correttezza nella valutazione intesa come verifica dell'avvenuta trasmissione del sapere. Garantita una sufficiente qualità di queste tre azioni, il mancato apprendimento era riferibile alle due variabili di cui è portatore l'allievo: l'intelligenza (almeno nella dimensione di "vocazione" allo studio) e l'impegno. Il modello del magister si articola in due versioni che pur mettendo al centro il sapere producono differenti rappresentazioni della possibilità di accedervi: una elitista e una democratica. La prima è critica verso la scuola di massa, la seconda considera la crescita del numero di studenti un progresso [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006]. Nel modello del pedagogo, al contrario, non è il sapere il centro dell'interesse del docente, ma lo studente, per cui l'istruzione è subordinata all'educazione. L'insegnante deve anzitutto essere in grado di tener conto dei bisogni dello studente, capacità che può essere favorita attraverso una formazione psicologica, sociologica e pedagogica. Questo tipo di insegnante è disponibile a rinunciare a una parte della sua indipendenza in nome di un'esigenza di cooperazione funzionale all'efficacia dell'azione educativa [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006]. Il terzo modello è quello dell'animatore, il quale dà valore alle attività e iniziative dell'Istituto scolastico/ente di formazione, partecipa al suo funzionamento, al suo sviluppo, e il centro delle sue attese e del suo impegno non è dato né dalla relazione con gli studenti né dalla relazione con il sapere, ma dal suo rapporto e dai legami con l'Istituto/ente di formazione nel suo insieme. Il modello del magister è il vecchio modello vetero-professionale [Benadusi L., Consoli F. 2004] fondato sulla centralità e l'indipendenza dell'insegnante, orientato ad interpretare l'impegno crescente in attività extra-curricolari e di tipo organizzativo fuori dalla classe come improprie in relazione all'idea molto diffusa tra gli insegnanti che il lavoro sia quello in classe e il resto siano attività burocratiche residuali [Pitzalis 2006]. In questo contesto, viene poi percepita una divisione interna al corpo insegnante, da un lato i promotori del mestiere che fondano la propria legittimità sull'esperienza maturata sul campo, e legano il mestiere dell'insegnante al fare in classe, dall'altro lato i promotori della professione che fondano la propria legittimità sulla qualifica, sul possesso di saperi certificati (laurea e scuole di specializzazione) in cui non c'è una formazione esclusiva ai contenuti disciplinari, ma anche alla didattica, alle competenze psicologiche, pedagogiche e organizzative [Oppo, Pitzalis 2004]. Inoltre sta emergendo un modello di insegnante che non è più quello di trasmettitore di una tradizione culturale alta, ma piuttosto quello di un imprenditore culturale, un organizzatore del sapere, modello che non sembra ricevere un accordo unanime e che diventa fonte di conflitti e opposizioni in relazione all'adesione di numerosi insegnanti a modelli

normativi alternativi, intesi come fini ideali che guidano l'azione e che orientano la pratica degli insegnanti [Hirschhorn M. 1993; Colombo M., Giovannini, Ladri 2006]. Sulla base di questi modelli normativi, dei miti educativi portati avanti dagli insegnanti e sulla base del loro personale modo di interpretare i ruoli e i miti in cui credono, essi mettono in moto e fanno funzionare quei meccanismi di classificazione, decisione, valutazione e differenziazione che definiscono la *constitutive action*, un'azione che istituisce e istituzionalizza le differenze (per esempio si pensi alla bocciatura o ai debiti formativi, ma anche più semplicemente all'andamento scolastico) [Mehan H. 1992].

L'insegnamento in questo modo genera un conflitto soprattutto quando l'allievo reale non corrisponde al modello di allievo ideale [Becker 1952]. Gli studenti, quindi, anche in modo involontario vengono classificati sulla base di qualità considerate pertinenti da un punto di vista scolastico, tra cui ci può essere l'influenza della classe sociale di provenienza e la struttura della famiglia, incidendo sui modi in cui questi studenti vengono trattati. H. Becker osserva come negli istituti si esige meno dagli insegnanti i cui allievi sono più difficili da formare, con la conseguenza che classe dopo classe si produce un allargamento dello spazio che separa studenti formati nelle buone scuole e quelli formati nelle scuole difficili. A questo riguardo, nella formazione professionale succede che molti studenti conseguono formalmente la qualifica professionale pur in presenza di carenze vistose sul piano dell'apprendimento [Perone, 2006]. Questo va considerato come elemento indicativo del fatto che la scuola non ha realizzato una trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento, ma solo aggiustamenti per adempiere ad una realizzazione del principio di uguaglianza formale e al criterio della promozione a tutti il più possibile, senza tuttavia coltivare un'attenzione piena e reale al singolo per il raggiungimento di esiti concreti di apprendimento.

Infatti, soprattutto in scuole che hanno avuto un mutamento della composizione studentesca con l'aggiunta alle tradizionali differenze di ceto e classe, della differenza nazionale con la presenza di giovani stranieri, gli insegnanti sono messi a dura prova nell'applicazione dei valori pedagogici e socializzatori dell'insegnamento e attivano invece strategie di sopravvivenza riformulandoli in una visione strumentale per riuscire a gestire il gruppo classe e risolvere situazioni problematiche nelle relazioni con gli studenti [Dubet, Martucelli 1996]. Il rischio quindi è quello che le strategie di sopravvivenza messe in atto finiscono poi per diventare routines e prendere il posto dell'insegnamento stesso [Woods 1977]. Gli insegnanti che lavorano in condizioni difficili e in scuole in cui ci sono ragazzi portatori di molti disagi sono dunque portati a credere che il mestiere di insegnante subisca un processo di dequalificazione, assumendo i connotati più di un servizio sociale

che di una professione, in cui cambia profondamente la relazione tra il sapere e i modi e tempi dell'apprendimento. In questo contesto, se gli insegnanti hanno un certo potere e la possibilità di incidere sui percorsi scolastici dei ragazzi, dall'altro lato l'identità professionale degli insegnanti risulta in parte legata alla definizione che emerge dall'interazione con gli studenti. Gli insegnanti cercano il riconoscimento da parte degli studenti, in relazione soprattutto all'espressione di affetto e riconoscenza [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006], che può essere posta in relazione al *compito*, cioè alla capacità dell'insegnante di trasmettere programmi, moduli formativi e l'apprendimento di determinati contenuti prefissati, oppure in relazione alla *relazione*, cioè al potenziamento delle risorse individuali delle motivazioni alla crescita culturale, dell'approfondimento delle conoscenze, delle capacità e possibilità di socializzazione. Soprattutto, in contesti scolastici più problematici, l'orientamento alla relazione dell'insegnante viene posto in primo piano privilegiando il modello normativo del pedagogo, ponendo in secondo piano la trasmissione del sapere in senso stretto tipica invece del magister. Tuttavia, anche nell'orientamento alla relazione, l'insegnante può apprezzare e quindi differenziare a vari livelli di agency coloro che hanno interiorizzato meglio il potenziamento delle proprie risorse personali. Al riguardo, secondo Fischer [2003] la scuola deve rafforzare il significato della cittadinanza comune a tutti i gruppi sociali che vivono in un territorio e contemporaneamente lasciare spazio alla complessità dell'ambiente e delle differenze emergenti. La distribuzione diseguale delle opportunità non è negativa in sé, se esiste un livello di base di diritti garantito e se le stesse disuguaglianze non riducono oltre una certa soglia la partecipazione di tutti al sistema economico, sociale e politico [Fischer 2003]. In questo modo l'ambivalenza insita nella valutazione operata dagli insegnanti viene in parte risolta.

Tuttavia, la medesima ambivalenza emerge anche nella relazione con le famiglie. Gli insegnanti da una parte lamentano il fatto che le famiglie deleghino sempre più spesso alla scuola l'educazione dei figli [Gasperoni 2000], dall'altra però vivono con fastidio l'ingerenza dei genitori nelle questioni educative [Masson 1999]. Secondo gli insegnanti il buon genitore partecipa alle attività organizzate per lui dalla scuola e sostiene gli insegnanti nelle definizioni che essi danno dello studente, mentre il cattivo genitore è colui che contesta le suddette definizioni mettendo in discussione la delimitazione istituzionale dei ruoli [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006].

I genitori di classe popolare sono stigmatizzati perché non partecipano sufficientemente ai colloqui, mostrando così di disinteressarsi ai ragazzi e delegando alla scuola, tuttavia, nonostante gli stereotipi coltivati dagli stessi insegnanti, i genitori di classe popolare attribuiscono una grande importanza alla scuola [Dubet, Martucelli 1996] e la loro assenza è sinonimo di una fiducia che porta a delegare al sistema scolastico [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006].

Le relazioni con le famiglie di classe media o superiore fanno emergere altrettante ambiguità perché queste in relazione al loro status socio-culturale sono più portate a controllare l'operato dell'insegnante e a non accettare le definizioni negative che la scuola può attribuire al figlio. In tal caso la partecipazione del genitore è vissuta con estremo fastidio, perché pericolosa per lo status professionale e sociale del docente [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006]. L'ambivalenza e l'eventuale conflitto nel rapporto genitori/insegnanti sta nel fatto di gareggiare per dare la definizione reale dell'identità dello studente [Pitzalis 2006]. L'insegnante chiede al genitore di prendere per buone le definizioni che egli dà del figlio e vuole che sia riconosciuto il proprio ruolo di esperto senza che venga minato il suo potere di gestione del flusso del discorso [Colombo M., Giovannini, Ladri 2006]. Quindi, gli insegnanti appaiono come figure importanti ma ambivalenti, guidati, come è inevitabile che sia e come tutti, da stereotipi, pregiudizi o semplicemente da convinzioni e riferimenti ideali che possono condurre a biasis nella valutazione dei ragazzi ostacolandone la partecipazione scolastica, oppure essere un riferimento valoriale che mediante la riflessività dello stesso insegnante e quindi il costante monitoraggio del proprio intervento possono condurre ad un potenziamento delle capacità individuali. In questo modo, gli insegnanti concorrono contemporaneamente alla promozione individuale in due direzioni: quella della differenziazione e quella dell'integrazione, direzioni non sempre facili da conciliare in modo armonico.

I fattori micro: l'agency e la riflessività

Riprendendo alcune concettualizzazioni avanzate nel capitolo uno, è possibile vedere come la partecipazione scolastica e gli stessi fattori macro e meso che si suppone incidano su tale processo vengano influenzati da fattori individuali e in particolar modo dalla capacità dei soggetti di attivare una conversazione interiore che dia attuazione alla propria potenzialità riflessiva [Archer..]. Elementi come l'età di arrivo in Italia, la padronanza della lingua, lo status socio-economico della propria famiglia, le aspirazioni e le priorità, le esperienze scolastiche precedenti e attuali sono sottoposte ad una rielaborazione soggettiva costante, che mediante la conversazione interiore cercano di produrre una narrazione di sé all'interno della quale si possano stabilire quali sono gli interessi ultimi e i valori che orientano l'agire. Con il processo di articolazione e la riflessività che esso implica [Taylor] la dimensione personale di intreccia con quella sociale sviluppando una tendenza attualizzante che investe proprio l'agency dei ragazzi. Dalle ricerche sociologiche che hanno considerato la capacità di azione dei ragazzi nei contesti scolastici si possono individuare diversi tipi di agency. Ad esempio, Besozzi, Colombo, Santagati [2009] hanno identificato tre

tipologie di giovani stranieri in relazione all'agency nel sistema scolastico: un gruppo a basso profilo, il 25,3% del campione che riguarda ragazzi svantaggiati e fragili, con scarse competenze e aspettative per il futuro e che hanno già esperito situazioni di insuccesso scolastico e frequentano sia l'istruzione che la formazione professionale, in prevalenza maschi. Il profilo acquisitivo-realistico il 33,8% del campione, anch'esso prevalentemente maschile riguarda studenti iscritti agli istituti tecnici e alla formazione con buoni risultati scolastici, caratterizzati da atteggiamenti strumentali rispetto all'istruzione e pragmatici nella visione del futuro con uno spiccato orientamento al lavoro. Il tipo acquisitivo-esplorativo, il 40,9% del campione, in prevalenza femminile riguarda studentesse brillanti, iscritte a licei e istituti tecnici con molte risorse personali e familiari oltre che ambizioni di riuscita nella scuola e nel lavoro [Santagati 2011]. In questa tipologia l'agency si connota più come caratteristica femminile, legata alla capacità o possibilità (grazie anche agli altri) di attivare risorse sociali e culturali, e quindi di sviluppare atteggiamenti, motivazioni, orientamenti valoriali e scelte in relazione al proprio progetto di vita [Besozzi 2009]. La ricerca di Colombo, Leonini, Rebighini [2009] distingue i ragazzi stranieri in relazioni alle strategie di identificazione e costruzione delle appartenenze per cui si individuano: l'identificazione etnica, che implica la chiusura nel proprio gruppo di appartenenza; il mimetismo, che rappresenta un atteggiamento assimilativo con una condivisione di modelli culturali e di consumi coi coetanei italiani; la crisi che riguarda giovani con scarse risorse sociali e culturali e di recente arrivo caratterizzati da potenzialità bloccate e chance limitate, in condizione di esclusione e marginalità. Oltre a queste, la ricerca ricostruisce forme nuove di appartenenza come quella transnazionale che riguarda quei ragazzi che mantengono relazioni coi connazionali mediante una rete tra paese di arrivo e di destinazione, l'identificazione molteplice che caratterizza ragazzi che sentono di avere una pluri-appartenenza, i cosiddetti italiani con il trattino, che richiedono partecipazione alla vita collettiva senza discriminazioni [Santagati 2011]; e infine l'atteggiamento cosmopolita che riguarda giovani il più delle volte nati in Italia e ben integrati che si definiscono cittadini del mondo con gusti e preferenze condivisi a livello internazionale [Santagati 2011]. Da tale classificazione emerge la capacità dei ragazzi, chi più chi meno, di utilizzare la differenza di cui sono portatori a proprio vantaggio, quindi rendendola una risorsa strategica per il raggiungimento dei propri fini. Inoltre, emerge la capacità di scegliere una identificazione e costruzione del sé non orientata semplicemente alla riproduzione dei modelli familiari tradizionali o dei modelli della società d'arrivo, ma una elaborazione complessa di tutti i mondi vitali del soggetto dando vita a forme inedite e originali di identificazione. La ricerca di Luciano, Demartini, Ricucci [2009] costruisce invece diverse tipologie di giovani stranieri in relazione ai percorsi di integrazione attivati mediante la scuola e quindi ci sono gli assimilati (21%),

studenti perfettamente adattati alla scuola italiana e con scarsi legami etnici che hanno buone competenze linguistiche, buoni risultati e progetti di studio di lungo periodo; gli integrati funzionali (61%) il cui inserimento scolastico corrisponde al mantenimento di riferimenti identitari e legami con persone della stessa provenienza; gli integrati subalterni (3%), allievi maschi con percorsi scolastici fallimentari e con uno spiccato orientamento al lavoro; gli esclusi (15%), ragazzi a rischio caratterizzati da isolamento e scarsi risultati scolastici con una propensione verso la formazione professionale. In questo caso, sembra dominare l'ipotesi della assimilazione selettiva di Portes [1996] in cui i legami sociali funzionano da struttura di appoggio, protezione e promozione dei soggetti.

Besozzi [2009] infine in una ricerca sulla transizione al ruolo adulto degli adolescenti dell'istruzione secondaria di secondo grado e della formazione professionale individua sette gruppi di giovani: l'acquisitivo autonomo, l'acquisitivo eteronomo, l'acquisitivo altruistico, l'acquisitivo individuale, il disimpegnato disorientato, il disimpegnato trasgressivo, lo svantaggiato marginale. I primi quattro tipi sono caratterizzati dall'acquisitività, cioè da un'agency esplicita seppur declinata in modi molto diversi: la prima tipologia (192 soggetti) con una chiara incertezza per il futuro e una maggior dipendenza dagli altri significativi rispetto al secondo tipo (283 soggetti), che invece manifesta maggior autonomia e sicurezza, ma anche più auto-determinazione nel perseguire i propri scopi. Il terzo tipo acquisitivo dimostra un orientamento all'altro di tipo altruistico (148 soggetti) in cui l'agency si manifesta nella capacità di entrare in comunicazione con l'altro, a differenza del quarto tipo (137 soggetti). che invece sembra più orientato al raggiungimento dei propri obiettivi in maniera autonoma, mostrando distacco dagli adulti significativi e un atteggiamento pragmatico e laico. Gli altri due tipi (complessivamente 389 soggetti) appaiono invece sul versante del disimpegno, in cui l'agency è debole e dimostra soggetti dalle potenzialità bloccate e con scarse risorse sociali e culturali, che spingono per un inserimento rapido nel lavoro, in cui però mancano capacità progettuali e strategiche nel lungo come nel breve termine. Il primo (252 soggetti) perché mancano i riferimenti stabili all'agire, e il disorientamento porta ad una tendenziale inazione o passività, il secondo invece (137 soggetti) è caratterizzato da un disimpegno aggressivo, con rapporti difficoltosi con gli adulti e una predilezione per il gruppo amicale. L'ultimo tipo (formato da 145 soggetti) presenta evidenti situazioni di povertà materiale e sociale, che lo conducono a vivere situazioni di svantaggio e di marginalità, con pochi amici e una chiara dipendenza dagli adulti con poca autonomia nelle scelte e in cui la scuola figura come spazio in cui impegnarsi per ricompensare i sacrifici dei genitori, quindi come esperienza fortemente condizionata dalla migrazione [Santagati 2011].

Questa tipologia rileva come più della metà dei giovani considerati dimostra un orientamento alla costruzione di sé in termini di promozione, di esplorazione di possibilità e di attivazione delle risorse a disposizione. Ricorrendo al lessico di Dahrendorf [2009] si evince un'agency aperta alle opzioni, ma attenta anche alle legature che facilitano lo sviluppo, come il riferimento positivo agli adulti, familiari o insegnanti [Besozzi 2009]. I due gruppi invece centrati sul disimpegno dimostrano un'agency scarsa sotto il profilo delle risorse personali in grado di attivare i vantaggi e le possibilità presenti nel contesto, in relazione anche ad un rapporto complicato, se non compromesso con gli adulti significativi. In questo caso, essi si trovano in una condizione di disimpegno verso la progettazione di sé in cui in particolare il disimpegnato disorientato mostra difficoltà a reperire risorse e punti di riferimento, ancoraggi per l'azione con un ripiegamento sugli amici e sul "lasciarsi vivere" come reazione alla demotivazione [Besozzi 2009]; l'altro gruppo invece presenta anche il rischio di devianza. Mentre per i primi quattro tipi è possibile riconoscere una individualizzazione evolutiva, per i disimpegnati si delinea un percorso di individualizzazione stagnante senza prospettive e senza il desiderio di lasciare traccia di sé [Besozzi 2009]. Infine, il settimo gruppo è esemplificativo delle difficoltà insite nella povertà di opzioni e nella ridondanza delle legature non facilitanti con cui è difficile perseguire una chiara costruzione di sé [Besozzi 2009].

Tab.19 – I sette gruppi di adolescenti individuati nella ricerca

Tratto sintetico del gruppo	Numerosità del gruppo (V.%)	Caratteristiche del gruppo
Acquisitivo eteronomo	14,8%	Soggetto impegnato, a volte stressato, liceale, sovente femmina, orientato al percorso universitario, ma anche incerto sul futuro, con molta fiducia nella madre, negli insegnanti, credente.
Acquisitivo autonomo	21,9%	Soggetto impegnato, per lo più sereno e fiducioso, determinato, ben integrato, liceale, sovente maschio, orientato al percorso universitario con molta fiducia nella madre, discreta fiducia negli insegnanti, credente, attivo nel tempo libero.
Acquisitivo altruistico	11,4%	Soggetto molto impegnato, con forti orientamenti solidaristici, ottime relazioni familiari e scolastiche, in genere liceale, molto diffuso a Milano e a Bergamo, con esperienze di lavoro.
Acquisitivo individualista	10,6%	Soggetto decisamente libero, autonomo, individualista, laico, che manifesta distacco dagli adulti, diffuso soprattutto nella realtà di Bergamo, con esperienze di lavoro.
Disimpegnato disorientato	19,5%	Soggetto disimpegnato, disorientato, con scarse risorse sociali e culturali, orientato al lavoro più che agli studi, scarsa riuscita scolastica, centrato sulle relazioni amicali, con scarse capacità progettuali, diffuso soprattutto negli istituti tecnici e professionali e nella realtà di Salerno.
Disimpegnato trasgressivo	10,6%	Soggetto radicalmente disimpegnato, molto esposto sul piano della trasgressione, furbo, con evidente insuccesso scolastico, più diffuso fra i maschi, negli istituti professionali e nella realtà di Bari, con poca fiducia negli adulti, orientato al lavoro.

Svantaggiato marginale	11,2%	Soggetto molto debole sul piano delle risorse sociali e culturali, dipendente dagli adulti, con pochi amici e scarso uso delle tecnologie informatiche, diffuso fra i soggetti di origine straniera, negli istituti tecnici e professionali.
Totale	100%	

Fonte: Besozzi 2009 p.31

In questo contesto, quindi, considerare i fattori micro della partecipazione scolastica significa riconoscere che ogni allievo è portatore di intelligenze multiple²⁸ [Gardner 2005] che differenziano gli allievi in relazione allo sviluppo maggiore di alcune intelligenze piuttosto che di altre; è portatore di interessi, valori, aspirazioni, significati e rappresentazioni proprie ad esempio sull'uguaglianza di opportunità, a partire dalle quali ognuno apprende cose diverse e in modo diverso; ha un diverso grado di agency, di capacità di azione intenzionale sulla realtà e quindi di capacità di riconoscere e utilizzare consapevolmente certe condizioni di contesto come chance educative a proprio vantaggio [Dahrendorf]. Tali differenze poi non sono date una volta per tutte, ma dipendono da circostanze contestuali, da relazioni sociali, da condizioni personali dell'allievo in un modo ricorsivo e piuttosto imprevedibile quanto a risultati. L'agency tuttavia è una qualità che non è data una volta per tutte, che un allievo ha o non ha in gradi differenti a seconda di com'è, è una qualità che si può sviluppare e rafforzare. Ed è in questo frangente che ritorna il nesso indissolubile tra capacità personali e contesto relazionale. La capacità di cogliere e utilizzare le chance educative a proprio favore, di realizzare scelte consapevoli e ponderate, di elaborare un personale significato di uguaglianza nell'istruzione, di impegnarsi in vista di un fine formativo considerato rilevante per il proprio progetto di vita e una piena partecipazione sociale [Santagati 2011 p.77; Dahrendorf 1981, Sen 2000] dipende dalla stretta connessione tra dimensione epistemico- riflessiva soggettiva e dalle relazioni sociali nelle quali l'allievo si trova ad agire.

²⁸ Gardner in *Frames of mind*, pubblicato nel 1983, riconosce che ci sono almeno 7 tipi di intelligenze: logico-matematica, linguistico-verbale, visivo-spaziale, musicale, corporeo-cinestetica, interpersonale e intrapersonale [Gardner 2005].

Capitolo 3. La partecipazione al lavoro tra spinte segreganti e spinte emancipative

3.1 Le prospettive sociologiche sul Mercato del lavoro

L'approccio sociologico al mercato del lavoro ha contribuito a decostruire l'immagine prettamente economicistica di quest'ultimo come luogo di semplice allocazione delle risorse in relazione ai meccanismi della domanda e dell'offerta di lavoro. Infatti, come hanno ben illustrato Reyneri e Schizzerotto, il mercato del lavoro pone problemi che da un lato, trascendono la semplice allocazione della forza lavoro e dall'altra ne complessificano le condizioni di funzionamento. In particolare, Reyneri riconosce il mercato del lavoro come meccanismo centrale della distribuzione sociale poiché oltre a redditi e funzioni lavorative, distribuisce anche posizioni sociali [Reyneri 2001]. Per Schizzerotto invece, il mercato del lavoro costituisce, ancora oggi, l'ambito fondamentale per promuovere percorsi ascendenti di miglioramento delle condizioni socio-economiche nonché di riduzione delle disuguaglianze [Schizzerotto 2002]. Tali osservazioni trovano concordanza con quanto definito già dai pensatori classici come Marx [1905] e Weber [1904] che riconoscono il mercato del lavoro come il luogo per la formazione delle classi sociali. Complessivamente, gli approcci di analisi sul tema possono essere riassunti in tre filoni: sistemico-funzionalista, conflittualista e interazionista. Il primo approccio analizza il mercato del lavoro in relazione ai problemi di riproduzione della società ponendo attenzione alle funzioni lavorative necessarie all'incontro tra domanda e offerta. L'approccio conflittualista mette in discussione i criteri di allocazione della domanda e dell'offerta, nonché la definizione delle funzioni lavorative non in relazione a presunte e neutre necessità del mercato ma in relazione a sistemi di dominio e di potere che legittimano le disuguaglianze. Infine, il filone interazionista riconosce il mercato del lavoro come luogo di interazioni mediate da significati, in cui gli agenti a partire dallo stato, i sindacati, le organizzazioni imprenditoriali, ma anche i singoli lavoratori e datori di lavoro negoziano, costruiscono e ricostruiscono i significati e le rappresentazioni attribuite ad esso. Direttamente connesso al filone interazionista, si è affermata la Nuova Sociologia Economica che riconosce il mondo del lavoro come un prodotto della società, affermando la costruzione sociale dei processi economici [Ambrosini 2005]. Polanyi [1978] utilizza il concetto di *embeddedness* per esplicitare come il mercato del lavoro sia incardinato all'interno di legami sociali, appartenenze culturali, contesti d'interazione che lo includono, lo favoriscono, lo modificano e lo vincolano a vari livelli [Ambrosini 2005]. In questo modo, la Nuova Sociologia Economica ha messo in discussione

sia la validità del concetto di mercato del lavoro come uguale agli altri mercati e quindi riconducibile alla semplice questione dell'allocazione delle risorse per stabilire la quantità di merce (forza-lavoro) che deve essere prodotta, come hanno sostenuto gli economisti neoclassici [Jevons 1871; Böhm-Bawerk 1896], sia la presunta indipendenza e razionalità dei soggetti che vi operano sganciandoli da qualsiasi relazione [Reyneri 2005].

La Nuova Sociologia Economica è stata ampiamente utilizzata negli ultimi anni per interpretare le profonde trasformazioni che hanno investito il mercato del lavoro, a partire dalla sua ipotetica riduzione o scomparsa ipotizzata negli anni Novanta [Rifkin 2002]²⁹, fino al ruolo pervasivo che ha assunto oggi mediante la tecnologia, la globalizzazione e la flessibilità [Pepe 2007]. Tale passaggio è ben interpretato dall'espressione utilizzata da Beck "società del lavoro povero" per designare un lavoro instabile e frammentato incapace di garantire quella sicurezza di reddito che si era consolidata nel capitalismo sociale e che contribuiva alla costruzione di figure professionali e posizioni lavorative da cui ottenere un reddito continuativo [Troiano 2005; De Nanteuil 2002; Medgyeski 1999]. La società del lavoro povero è prodotta dalle strategie del nuovo capitalismo sostenute da una cultura del capitale in espansione che creano le condizioni per un pesante peggioramento della distribuzione dei redditi con una riduzione dei salari reali, del costo del lavoro e della previdenza sociale in quasi tutti i paesi europei [Bianchi 2005]. In questo modo, l'aumento di complessità dello sviluppo tecnico-produttivo e i ritmi di trasformazione socio-economica anziché liberare gli individui dal lavoro, hanno impoverito il loro patrimonio conoscitivo necessitando di un continuo aggiornamento, apprendimento e investimento su di esso. Pertanto, di fronte a tali elementi di vulnerabilità sociale, il lavoro retribuito per il mercato è tornato ad essere un fattore centrale e non scontato di acquisizione di un reddito e di miglioramento e ampliamento delle possibilità di scelta. Come già riportato da Belotti [2005] esiste una relazione tra centralità del lavoro e livello di benessere per cui la centralità del lavoro diminuisce nei paesi in cui il benessere economico è maggiore e minori sono i livelli di disoccupazione. Se il lavoro si impoverisce, è necessario aumentare la flessibilità con cui si può passare da un lavoro all'altro trasformando la società del lavoro in una società dei lavori [Accornero 2005], in cui quest'ultimo si connota sempre più per la sua varietà e dispersione sia dei contenuti, dei rapporti di impiego, degli orari, dei luoghi,

²⁹ L'autore intravedeva in una serie di processi di carattere socio-economico e culturale (contrazione del lavoro industriale a favore del settore terziario, innovazione tecnologica e mutamenti organizzativi con riduzione dell'apporto di lavoro umano, sviluppo dello stato sociale, miglioramento delle condizioni materiali di vita e connesso a ciò l'affermazione di valori post-materialisti) la possibilità di realizzare una drastica riduzione nella distribuzione del tempo quotidiano dedicato al lavoro per il mercato. Egli quindi proponeva come risposta al declino della forza lavoro e all'avvento dell'era del post-mercato il terzo settore, il no profit applicato ai servizi di utilità sociale [Rifkin 2002].

delle mansioni e delle modalità di organizzazione della pratica lavorativa [Pepe 2007]. In una situazione di frammentazione e instabilità, il mercato occupazionale richiede sempre più le cosiddette life skills, vale a dire competenze che riguardano la “vita personale” di un lavoratore e si riferiscono a competenze cognitive (saper trovare soluzioni e prendere decisioni), relazionali (saper interagire con gli altri) e affettive (gestire le proprie emozioni e avere una consapevole autostima) [Luciano 1999]. Viene valorizzato soprattutto un sapere generale e trasversale, per cui occorre soprattutto una formazione di base (capacità logiche e simboliche) che può essere utilizzata in processi e in settori produttivi anche molto diversi [Reyneri 2005; Pepe 2007]. Per quanto riguarda le competenze tecnico specialistiche quelle più richieste da un mercato del lavoro flessibile appaiono le capacità gestionali quali saper pianificare, organizzare, coordinare e quelle sociali dalla capacità di intrattenere buoni rapporti con tutti, soprattutto clienti/utenti e colleghi alla capacità di comunicare bene e in modo efficace [Gallie, White 1993]. Anche i contributi sulle employer-enhancing preferences [Bowles et al. 2001; 2002], gli studi di Heckman e colleghi sulle non-cognitive skills [Heckman et al. 2006] e le ricerche di Goldthorpe [2004] sui criteri di selezione e valutazione del personale riconoscono l'importanza attribuita dal mercato del lavoro ad attributi come: l'affidabilità e la puntualità, le abilità comunicative e sociali, l'intraprendenza, la propensione al rischio e la capacità di sfruttare rendite e squilibri di mercato, l'attitudine a comportamenti manipolatori e “machiavellici”, l'autonomia e l'auto-direzione [Barone 2007]. Inoltre, nonostante lavoratori e imprese utilizzino internet per cercare o offrire lavoro, il mercato del lavoro sembra privilegiare ancora l'uso delle reti sociali (parenti, amici, conoscenze, contatto diretto con il datore di lavoro, ecc.) [Granovetter 1998]. Tuttavia, va sottolineato che l'importanza delle disposizioni comportamentali, ed in misura minore anche delle stesse qualifiche formali, varia a seconda dei contesti [Barone 2007], per cui le qualità che definiscono un lavoro come adeguato sono fortemente localizzate [Goldthorpe 1996; 2004].

3.1.1 Il lavoro straniero tra mobilità sociale e nicchie occupazionali

Dopo aver ricostruito le principali prospettive sociologiche sul mercato del lavoro, averne brevemente presentato trasformazioni e ambivalenze nonché le richieste di competenze, vogliamo ora esplorare le sue relazioni con il lavoro straniero. La questione ha assunto ancor più rilevanza in seguito agli insediamenti durevoli e stabili dei migranti nei luoghi di immigrazione, che in seguito ai ricongiungimenti familiari, ha posto il problema dell'inserimento lavorativo dei figli, soprattutto in relazione alle aspirazioni di ascesa sociale che i primo-migranti proiettavano sui figli ricongiunti (o

nati nei paesi d'immigrazione) [Ambrosini, Molina 2004]. Il tema dell'inserimento lavorativo dei migranti è stato indagato inizialmente dai membri della Scuola di Chicago, che negli anni Trenta hanno elaborato in chiave ottimistica i percorsi lavorativi degli stranieri come traiettorie di ascesa sociale. Se al loro arrivo i migranti occupavano i posti più bassi della stratificazione sociale, svolgendo lavori sgraditi e abbandonati dalla forza-lavoro nazionale, gradualmente nel tempo salivano nella scala sociale grazie all'apprendimento della lingua e della cultura di arrivo e l'abbandono di abitudini del contesto d'origine. In questo modo, il percorso di ascesa era garantito da una piena assimilazione culturale che permetteva di passare, come ha rilevato Ambrosini, dalla condizione di *peddler* (il venditore ambulante di strada), a quella di *plumber* (l'operaio specializzato) fino all'arrivo nei *professionals* [Ambrosini 2005]. Sul versante opposto della teorizzazione si sono affermati invece quegli approcci che confutano l'ottimismo della posizione liberale, ritenendo che le società di arrivo abbiano bisogno di immigrati, senza però essere disposti a riconoscerli in modo paritario e offrire loro effettive occasioni di promozione sociale [Ambrosini 2005]. Indicativo al riguardo è l'uso dell'espressione *esercito industriale di riserva*, cioè gli stranieri come una massa di lavoratori bisognosi, quindi sfruttabili, la cui presenza serve ad arginare le rivendicazioni e le conquiste della classe operaia nazionale. Da una ricostruzione fatta da Ambrosini [2005] si può riconoscere tra gli esponenti dell'orientamento strutturalista Piore, il quale riconosce una divisione duale del mercato del lavoro in cui la domanda di lavoro povero produce un mercato del lavoro segmentato in primario: posti caratterizzati da alti livelli di qualificazione, ben retribuiti, sicuri e tutelati sindacalmente e in secondario: posti più precari, poco tutelati, mal retribuiti che separano i lavoratori stranieri da quelli autoctoni evitando sia la concorrenza che il conflitto sociale [Ambrosini 2005]. Anzi, per Piore [1979; 1986] tale funzionamento è essenziale per gestire le incertezze e la volatilità dell'economia di mercato mettendo al riparo dalle sue fluttuazioni una parte della popolazione a scapito di un'altra. Castles e Miller [1993] riprendendo l'impostazione duale di Piore, riconoscono una segmentazione del mercato del lavoro che non è semplicemente duale, ma divisa in numerose nicchie occupazionali, al cui interno le posizioni degli immigrati si diversificano e gerarchizzano a loro volta sulla base dell'appartenenza nazionale generando il processo delle specializzazioni etniche. Anche Sassen [1997] all'interno della prospettiva degli studi sulla globalizzazione propone la teoria delle città globali, le quali in seguito al declino dell'industria manifatturiera, all'insediamento di centri direzionali di imprese operanti su scala internazionale, alla concentrazione di apparati per servizi ad alta qualificazione (dalla finanza alla pubblicità, dal marketing alla comunicazione) creano una polarizzazione della popolazione urbana. Da un lato, crescono i dirigenti e i professionisti ad alto reddito, dall'altro crescono le fasce

di lavoratori manuali (mentre declina la classe media) che servono ad assicurare due tipi di attività: la manutenzione delle strutture direzionali (pulizie, custodia, riparazioni ecc.) e i servizi alla persona richiesti per sostenere uno stile di vita agiato (lavanderie, gastronomie, ristoranti, ma anche baby sitter, collaboratrici familiari, guardiani e altri) [Ambrosini 1999]. Tali figure, che si contraddistinguono per un'occupazione precaria e redditi più bassi rispetto alla classe operaia di cui prendono il posto, sono offerte soprattutto dai nuovi migranti, attratti dalla domanda di manodopera delle economie urbane [Ambrosini 2005]. Un'altra prospettiva teorica che esplicita ulteriormente le osservazioni di Sassen, è la proposta di Castells [2002] sul passaggio da un sistema economico fordista ad uno post-fordista, già osservato nel capitolo due. Riprendendolo brevemente, il fordismo è caratterizzato dal predominio dei sistemi industriali, delle categorie professionali omogenee e riconoscibili e della complessiva stabilità dell'occupazione (per i maschi adulti). Al contrario un sistema post-fordista è caratterizzato, invece, da processi di flessibilizzazione, terziarizzazione e frammentazione del lavoro, che non significano l'apertura ad un'economia post-industriale, bensì ad un modo di produrre che vede il ridimensionamento della grande industria, sostituita mediante processi di decentramento, delocalizzazione e terziarizzazione, da un bacino più diffuso di piccole-medie imprese e dalla coesistenza di modelli produttivi differenti, a volte tra loro antitetici, ma più spesso complementari. Tale passaggio è rappresentato con l'immagine della clessidra, che sottolinea soprattutto la significativa mancanza nel nuovo assetto economico delle posizioni professionali e tecniche intermedie, quelle che permettevano la mobilità occupazionale nell'arco di una o due generazioni anche per la popolazione straniera [Ambrosini 2005].

Le due prospettive teoriche permettono di chiarire aspetti diversi dei processi d'inserimento lavorativo dei migranti. Gli approcci strutturalisti rivelano il funzionamento della domanda di manodopera immigrata, spiegando perché le società sviluppate hanno un persistente bisogno di lavoratori stranieri da inserire nei livelli inferiori del sistema occupazionale [Ambrosini 2005], mentre l'approccio liberale spiega una possibile traiettoria di funzionamento dell'offerta di lavoro, con la possibilità di superare le nicchie etniche e poter competere con gli autoctoni nel mercato del lavoro più ampio. Tuttavia, esse non riescono a spiegare alcune nuove tendenze dell'immigrazione, come il ricorso alle reti etniche per l'accesso al lavoro, ma anche come forme di mutuo aiuto, gli spazi di iniziativa economica autonoma con l'avvio di attività in proprio o transnazionali. Tendenze che da un lato mettono in discussione l'idea di un'integrazione individuale dipendente dalle capacità personali e dall'investimento in istruzione, dall'altro l'idea di uno svantaggio permanente [Ambrosini 2005]. Il maggior grado di agentività degli stranieri viene sottolineato ancora una volta dalla Nuova Sociologia Economica che si fonda sui tre concetti di: embeddedness, network e

capitale sociale, strettamente legati tra loro. Sia i lavoratori che i datori di lavoro si muoverebbero all'interno di limiti e possibilità posti dalle regole scritte e non scritte della cultura condivisa nel contesto di lavoro, dalle risorse relazionali fornite dalle reti di conoscenze che forniscono informazioni su posti di lavoro e lavoratori disponibili sostenendo l'assunzione di persone conosciute e ritenute affidabili [Ambrosini 2005]. L'importanza della dimensione relazionale nel lavoro ha avuto un'ampia risonanza nella letteratura sociologica attraverso il cosiddetto *capitale sociale*, cioè l'insieme dei contatti e dei rapporti interpersonali utilizzabili dagli individui per perseguire le proprie strategie di inserimento e promozione sociale [Portes 1998; Marger 2001]. Le teorie dei network e del capitale sociale offrono i contributi migliori nell'analisi dei comportamenti riguardanti l'offerta di lavoro, valorizzando l'autonomia e la capacità d'iniziativa dei migranti. In questo contesto, risulta utile tenere conto sia delle argomentazioni e tematiche sollevate dagli approcci strutturali macro (liberale e strutturalista), sia meso che relativizzano il comportamento dei migranti in relazione alle reti sociali di appartenenza, sia micro che riguardano le scelte individuali e le strategie familiari, riconoscendone una reciproca influenza.

3.1.1.1 Le interpretazioni sulla partecipazione lavorativa dei migranti nel mercato del lavoro italiano

Una volta analizzate le principali interpretazioni sul lavoro straniero nei mercati del lavoro occidentali, possiamo ora osservare più nello specifico come si concretizza l'offerta di lavoro straniero in Italia. Anzitutto, i processi di inserimento lavorativo degli stranieri nel sistema produttivo italiano hanno assunto connotati piuttosto informali, mancando politiche esplicite di reclutamento al lavoro da parte delle istituzioni pubbliche, quindi i due canali che hanno favorito e mediato il processo d'inclusione sono state le istituzioni solidaristiche di matrice privato-sociale o pubblica a livello locale (sindacati, volontariato, associazionismo, istituzioni ecclesiastiche e servizi locali con sportelli e uffici per l'immigrazione) e le reti informali create dagli stessi immigrati [Ambrosini 2005]. Tali canali hanno funzionato come ammortizzatori nei confronti degli svantaggi legati alla mancanza di conoscenza del territorio, l'impossibilità di partecipare a concorsi pubblici, la mancata formazione nel paese ricevente o la difficoltà a farsi riconoscere titoli di studio conseguiti nel paese d'origine [Ambrosini 2006]. In particolare, le reti informali di carattere nazionale si configurano come uno strumento strategico utilizzato dagli stranieri nella modalità di agenzie di collocamento [Palidda, Consoli 2006; Ambrosini 2006] portando i nuovi arrivati nei luoghi dove lavoravano i connazionali, e in cui questi avevano accesso a notizie su nuove opportunità di lavoro. In questo modo, si creavano catene di contatti e conoscenze in grado di

occupare determinate nicchie di lavoro abbandonate dai lavoratori nazionali. Le reti sociali costruite dai migranti producevano in questo modo le specializzazioni etniche³⁰ [Ambrosini 2005] dimostrando come il funzionamento del mercato del lavoro risentisse fortemente di fenomeni sociali quali i rapporti di parentela, di amicizia, di mutuo aiuto, il significato delle appartenenze ascritte, le forme premoderne di scambio di favori evidenziando una valenza economica delle norme morali che regolano reciprocità e fiducia tra gli attori degli scambi [Piselli 1997]. E' possibile, a questo riguardo, evidenziare una relazione tra ricorso alle reti migratorie e regolazione pubblica e statale relativamente all'inserimento lavorativo degli immigrati [Ambrosini 2005] secondo cui l'azione delle reti migratorie come quella di altre istituzioni sociali sarebbe tanto più importante quanto meno incide la regolazione pubblica. Ad inizio secolo, infatti, le grandi migrazioni transoceaniche avevano favorito il ricorso a reti migratorie per l'accesso al contesto di arrivo, all'epoca delle migrazioni post-belliche intra-europee si erano, invece, indebolite perché la grande fabbrica e i poteri pubblici in accordo tra loro avevano strutturato con modalità più organizzate e universalistiche i movimenti migratori; e negli ultimi decenni tale ricorso alle reti è riemerso, in seguito alle politiche di chiusura ufficiale delle migrazioni per lavoro. Infatti, come già evidenziato da diversi autori [Ambrosini 1999; Reyneri 1998; Mendoza 2000] negli anni Novanta in quasi tutta Europa si sarebbe assistito ad un processo di inserimento economico degli immigrati molto più deregolato rispetto al passato, evidenziando il contrasto tra la retorica ufficiale di negazione del fabbisogno di manodopera aggiuntiva e il suo utilizzo diffuso e sistematico in varie nicchie dell'economia informale e negli ambiti più sgraditi e poveri dell'economia ufficiale. Tuttavia, affidare il processo d'inclusione degli stranieri all'azione delle reti e al mercato presenta aspetti positivi ma anche rischi e criticità. Tra le criticità c'è il rischio di ghettizzare e relegare gli immigrati in nicchie occupazionali scarsamente qualificate e con poche prospettive di miglioramento, elemento ancor più problematico se dovesse riguardare le seconde generazioni. La regolazione micro-sociale, in buona parte informale e spontanea esercita la propria azione in modo non universalistico per esempio con comportamenti competitivi con altri network etnici, in relazione a determinati interessi che favoriscono i connazionali a svantaggio degli altri, operando ad un livello particolaristico senza darsi una struttura istituzionale mediante associazioni o servizi aperti al pubblico. Infine, il limite delle reti è prodotto dall'essere più concentrate ed esclusive di quelle della popolazione autoctona, infatti per gli immigrati, la rete familiare più o meno allargata rappresenta sia il luogo in cui si trascorre il tempo libero, sia il riferimento a cui si ricorre in caso di

³⁰ Le specializzazioni etniche si verificano quando le reti di connazionali si insediano in maniera significativa in una determinata nicchia del mercato del lavoro, determinando quell'associazione tra provenienza e lavoro svolto [Ambrosini 2005 pag. 81]

bisogno, sia la risorsa per la ricerca del lavoro. Secondo la concettualizzazione del sociologo americano Granovetter [1998], per gli immigrati i legami forti, basati su vincoli familiari o di stretta amicizia sarebbero più diffusi rispetto ai legami deboli basati sulla semplice conoscenza o su frequentazioni occasionali, quelli che potrebbero aiutarli a raggiungere altre destinazioni occupazionali³¹. Quindi il capitale sociale di solidarietà, orientato al mutuo sostegno, è cospicuo mentre quello di reciprocità, derivante dai rapporti che si formano fuori del gruppo di appartenenza e utili per perseguire la mobilità sociale è carente. Le reti offrono dall'altro lato tutta una serie di vantaggi. Anzitutto riducono i costi di accesso alle informazioni riguardo le nuove opportunità, mettono in circolazione la conoscenza tacita condivisa dai compagni di lavoro, permettono negoziazioni flessibili circa la distribuzione delle risorse mediante scambi di favore che torneranno utili in futuro. Attraverso la frequentazione dei connazionali i lavoratori stranieri recuperano, rielaborano, rafforzano, a volte riscoprono la propria identità culturale sforzandosi di risituare le loro categorie culturali e simboliche all'interno del nuovo contesto [Piselli 1997] rappresentando quindi un contributo al mantenimento dei riferimenti identitari, oltre che essere un sostegno emotivo e psicologico. Tuttavia, come dimostrano le ricerche di Zucchetti e Chiesi [2005] l'accumulazione di esperienza, la socializzazione linguistica, l'apprendimento di una certa capacità di muoversi nel mercato del lavoro e nella società ricevente riducono a loro volta il bisogno di fare riferimento alle reti migratorie. Esse, quindi, svolgono un ruolo di mediazione con la società di arrivo e di supporto finché i migranti si sentono stranieri, ma nel momento in cui avviene l'integrazione essi tendono a ricorrervi meno. Dalle ricerche di Zucchetti, emerge infatti un uso delle reti inversamente proporzionale al grado di integrazione, confermando l'ipotesi assimilazionista dell'inserimento lavorativo. Il ricorso alle reti servirebbe per rielaborare e rendere tollerabili nel nuovo contesto rapporti di lavoro non desiderati, non aspirati e in alcuni casi culturalmente non accettabili, strutturando sistemi gerarchici su cui non influisce tanto il lavoro e la posizione occupazionale nel paese di arrivo, quanto dinamiche interne al gruppo di appartenenza che distribuiscono il prestigio sociale sulla base di riferimenti alla cultura d'origine e alla capacità di veicolare risorse e contatti in relazione all'anzianità migratoria, tra società d'arrivo e di partenza [Ambrosini 2005].

Infine, le reti alimentano i fenomeni di micro-imprenditorialità e contribuiscono alla riproduzione e al consolidamento sociale e culturale delle comunità di connazionali nei paesi di arrivo. A tal riguardo, il tasso di lavoro autonomo degli stranieri è in crescita anche in Italia [Censis 2011] soprattutto nei grandi agglomerati urbani e presenta alcune caratteristiche. Anzitutto si inserisce in

³¹ Nel suo saggio "*La forza dei legami deboli*" Granovetter dimostra che il capitale sociale esterno alla famiglia e formato dai legami deboli agisce come fattore di contrasto della debolezza economica e sociale soprattutto per chi ha carenza di risorse materiali,

un contesto economico e culturale in cui il lavoro autonomo ha rappresentato storicamente anche per molti italiani il principale canale di mobilità sociale. Infatti se da un lato la delocalizzazione di attività produttive verso paesi a basso costo del lavoro e la crescita della grande impresa hanno tolto spazio al lavoro autonomo, dall'altro la diversificazione dei gusti dei consumatori, la richiesta di beni e servizi personalizzati, l'outsourcing e il downsizing continuano ad alimentare una domanda di operatori economici indipendenti. Tuttavia, l'incisiva presenza di lavoratori autonomi italiani può rappresentare una barriera all'ingresso di lavoratori stranieri soprattutto nelle attività più regolamentate³².

Infatti, il lavoro autonomo straniero tende a concentrarsi in ambiti in cui la regolazione è meno rigida [Ambrosini 2005], constatazione che trova riscontro nelle formulazioni di Engelen [2001] opera una distinzione tra economie nazionali mercificate e demercificate. Nelle economie nazionali mercificate è maggiore lo scambio di mercato per la regolazione dell'economia e la fornitura di servizi offrendo maggiori chances al lavoro autonomo, mentre le economie demercificate sono più regolate dalle istituzioni pubbliche, in cui più alto è il grado di demercificazione, più piccolo è il numero di mercati disponibili, più i mercati disponibili saranno di alto livello, alta remunerazione e alta soglia d'ingresso. Pertanto in Italia ci si è avviati verso un'economia mercificata conseguente ad una progressiva liberalizzazione delle possibilità di avviare ditte individuali e imprese cooperative in cui le chances di penetrazione dei lavoratori stranieri nel lavoro autonomo sono più alte [Ambrosini 2005]. Infine, il lavoro autonomo straniero si indirizza verso settori che presentano basse soglie all'ingresso in termini di capitali e di qualificazione tecnico-professionale. Tale dato empirico trova diverse chiavi interpretative. La prospettiva assimilazionista [Park 1936] sostiene che la scelta del lavoro autonomo tende a coincidere con l'integrazione nella società d'arrivo, in seguito ad una piena acculturazione. Una versione aggiornata della prospettiva assimilazionista è la teoria della successione ecologica [Aldrich H. e Reiss A.J. 1976] per cui la piccola borghesia autoctona cominciando a uscire dalle attività avviate e non trovando successori tra gli autoctoni, lascia le attività alla popolazione immigrata che la sostituisce nel lavoro. Anche per i gruppi di più antica immigrazione però col tempo i processi di assimilazione, il raggiungimento di più alti livelli di istruzione e la diminuzione delle discriminazioni nell'accesso alle carriere ampliano le possibilità di accesso a posizioni più prestigiose nelle grandi organizzazioni o nel lavoro retribuito qualificato, diminuendo la propensione all'imprenditorialità, ripresa dalle componenti migratorie di recente arrivo [Ambrosini 2005]. Un'altra versione della prospettiva assimilazionista è quella proposta da

simboliche e culturali dalla famiglia. Le conoscenze amicali non troppo strette favorirebbero l'accesso a informazioni su posizioni lavorative più variegata e molteplici rispetto a quelle che potrebbero offrire i legami forti: familiari, parenti o amici intimi.

³² L'Italia è il paese OCSE con il più alto tasso di lavoro autonomo [Amato 2009]

Portes sull'economie di enclaves, per cui l'imprenditorialità dei gruppi immigrati produce un rapido progresso in termini di reddito e collocazione sociale, secondo il modello dell'assimilazione selettiva. I gruppi si concentrano in un determinato contesto spaziale e avviano una varietà d'impresa soprattutto per prodotti specifici che inizialmente servono il mercato interno del gruppo e sono difficilmente reperibili all'esterno, e poi si rivolgono alla popolazione in generale. L'economia di enclaves impiega una quota significativa di lavoratori immigrati in imprese di proprietà di altri immigrati, generando una segregazione occupazionale funzionale e volontaria rispetto al mercato del lavoro generale [Barberis 2008; Ambrosini 2005]. Secondo Barberis [2008] si tratterebbe di un'economia volontariamente e funzionalmente chiusa e autosufficiente che si reggerebbe sulle sole risorse endogene della comunità di riferimento, in quanto le risorse *in-group* permetterebbero di abbattere i costi e le barriere di ingresso ai mercati, plasmando con risorse fiduciarie i rapporti socio-economici [Barberis 2008 p.32].

Possibili osservazioni critiche all'economia di enclaves è il fatto che le risorse etniche che risultano indispensabili sono piuttosto varie e difficili da definire, si tratta di un insieme efficace di abilità, intraprendenza e solidarietà di gruppo, in cui non sempre è chiara l'attribuzione di merito del successo del lavoro autonomo. Inoltre, Portes delinea un'immagine di enclaves come luogo quasi completamente impermeabile alle istanze sociali, economiche e culturali del paese di accoglienza, in cui, l'economia interna sembra essere completamente staccata dal contesto economico che la circonda. In realtà, nell'Italia di oggi è ancora poco frequente che un'impresa possa reggersi rivolgendosi esclusivamente ad una clientela co-etnica e quindi l'apertura verso il mercato italiano è spesso una condizione di sopravvivenza, elemento che comporta un'influenza reciproca tra economia locale e di enclaves. Riguardo al grado di etnicità del lavoro autonomo straniero è utile fare riferimento alla classificazione³³ di Ambrosini [1999] e Martinelli [2003], i quali riconoscono l'imprenditoria immigrata come non necessariamente riconducibile ai circuiti etnici, ammettendo che il lavoro autonomo si può produrre in un processo di territorializzazione etnica delle attività, ma anche in una condizione di dispersione geografica che configura il lavoro autonomo come percorso strettamente individuale o percorso in cui le radici etniche dell'impresa non sono esibite all'esterno, in quanto orientate al mercato generale in concorrenza con altre imprese italiane per prodotti a caratterizzazione labour intensive. Il riferimento all'origine straniera in alcuni casi decade, in altri si mostra sul versante dell'organizzazione interna e delle risorse più o meno informali (lavoro subordinato a basso costo, elevata flessibilità, relazioni fiduciarie con clienti e fornitori ecc.) che

³³ Per un approfondimento della classificazione proposta dai due autori si fa riferimento a Ambrosini 2005.

svolgono una funzione essenziale per la competitività dell'impresa in mercati con molta offerta [Barberis 2008].

Un'altra prospettiva teorica esplicativa del lavoro autonomo straniero è quella culturale, per cui il background psicologico, socio-culturale e professionale di alcuni gruppi nazionali li renderebbe più propensi di altri a determinate attività commerciali e al lavoro autonomo in generale [Petersen 1972; Werbner 1990]. Secondo invece la teoria dello svantaggio la scelta del lavoro autonomo rappresenterebbe una risposta reattiva alle difficoltà di inserimento sociale. L'esclusione da molte opportunità per esempio nell'accesso al lavoro dipendente nelle occupazioni stabili, qualificate e ben retribuite sviluppa una propensione alla micro-imprenditorialità in relazione al bisogno e all'aspirazione alla mobilità sociale, inserendosi negli spazi dei sistemi economici lasciati liberi dagli autoctoni e secondo alcune esigenze dei mercati. La tendenza al lavoro autonomo sarebbe prodotta da una sorta di mobilità bloccata, frutto di una discriminazione incontrata sia nell'accesso al lavoro salariato, sia nella possibilità di sviluppi e avanzamenti successivi del lavoro dipendente dimostrando però di riuscire a convertire lo svantaggio in vantaggio [Raijman, Tienda 2000].

Tale interpretazione teorica è posta in relazione all'osservazione per l'Italia, che il fenomeno delle skilled migration è pressoché sconosciuto e la scarsa diffusione della conoscenza dell'italiano anche scritto tra la popolazione straniera incide negativamente sulla possibilità di ottenere miglioramenti professionali nei sistemi organizzativi strutturati [Ambrosini 1999]. In questo senso, quindi è più probabile che in Italia, il lavoro autonomo degli stranieri sia legato alle difficoltà di accedere ad una mobilità sociale mediante il lavoro salariato e pur tuttavia al desiderio di migliorare la propria condizione materiale che trova nel canale del lavoro autonomo uno sbocco. Per cui l'avvio del lavoro autonomo è una soluzione per gli stranieri che non trovano altrove significativi canali di avanzamento. Un ulteriore approccio esplicativo è rappresentato dalla posizione di Waldinger che negli anni Novanta ha proposto un modello esplicativo basato sull'interazione dei due versanti della domanda e dell'offerta, cioè la struttura delle opportunità in relazione alle esigenze dei sistemi economici avanzati e le risorse personali e sociali dei lavoratori stranieri, unendo in un quadro organico quasi tutte le teorie presentate precedentemente. Egli riconosce che le imprese etniche si inseriscono negli spazi di mercato lasciati liberi dagli autoctoni secondo il funzionamento della successione ecologica in cui gli stranieri fungono da gruppo di rimpiazzo, in relazione a fattori socio-culturali come autoselezione alla partenza degli individui più preparati e inclini al rischio, predisposizione al commercio ecc. Riconoscendo in particolar modo il funzionamento dei meccanismi della mobilità bloccata che incanala verso il lavoro autonomo le aspettative di mobilità sociale, secondo Waldinger il mercato dell'imprenditoria straniera si strutturerebbe in modo

progressivo allo stesso modo del funzionamento delle economie di enclave in cui all'inizio il mercato è all'interno della comunità straniera e progressivamente si allarga alla popolazione autoctona. Questo approccio pur presentando molti meriti, anzitutto il tentativo di integrare il polo della domanda e dell'offerta, ha suscitato anche alcune osservazioni critiche. La critica principale che gli viene rivolta riguarda anzitutto la struttura delle opportunità, il cui contenuto sarebbe rimasto abbastanza vago, elemento che automaticamente assegna di nuovo un ruolo eccessivamente ampio ai fattori sociali e culturali, tipici dell'offerta. Inoltre, tale prospettiva assume come implicito che i lavoratori autonomi stranieri si muovano nel sistema economico in modo diverso rispetto agli autoctoni, in virtù della loro diversità ponendo quindi eccessiva enfasi sulla dimensione etnica e sulla differenza in senso stretto. Infine, l'autore pone poca attenzione alla funzione regolatrice delle leggi e della politica [Ambrosini 2004].

Tenendo conto di queste osservazioni critiche, la *mixed embeddedness* [Kloosterman e Rath 2001] rappresenta il tentativo successivo di continuare sulla strada tracciata da Waldinger, apportando però significativi cambiamenti. Kloosterman e Rath, partono infatti dal concetto di *embeddedness* formulato sotto la spinta di rinnovamento espressa dai sostenitori della new economic sociology. Gli autori infatti legano le relazioni interpersonali mediate dalla comune origine etnica e i processi di incardinamento delle attività economiche in sistemi sociali più vasti fino a includere il versante della domanda e del funzionamento dei mercati, in questo modo essi ampliano l'interattività proposta da Waldinger riconducendo l'interazione a tre variabili: le reti sociali, i mercati e la regolazione politica che contribuiscono in modo più esaustivo a definire il concetto di struttura di opportunità. Nonostante il concetto di *embeddedness* sia stato criticato per la sua vaghezza teorica, riesce tuttavia a ridimensionare l'enfasi sull'etnicità del lavoro autonomo dal momento che gli autori riconoscono una *mixed embeddedness* in cui oltre alle reti sociali d'origine, c'è anche il contesto socio-culturale, economico, normativo e istituzionale delle società di arrivo che influenza, costruisce e decostruisce in modo ricorsivo l'etnicità rendendola molto spesso qualcosa di strumentale allo scopo di sfruttare i vantaggi che può fornire e di agevolare l'adattamento ai vincoli strutturali incontrati. In realtà, per il lavoro autonomo il ricorso alle risorse offerte dal gruppo di appartenenza avviene in misura variabile lungo una sorta di continuum che va dall'imprenditore che avvia un'attività destinata ai connazionali fino all'operatore che entra nel mercato della società d'accoglienza tagliando i ponti con la comunità di provenienza [Ambrosini 2005]. Quindi, il lavoro autonomo straniero rappresenta un caso di ibridazione e ricomposizione dei retaggi culturali e delle pratiche sociali tradizionali in relazione a stimoli, stili di comportamento e rappresentazioni appresi nel nuovo ambiente delle società riceventi.

3.1.2 Il versante della domanda di lavoratori: come si connota il mercato del lavoro

L'Italia, a partire dagli anni Sessanta/Settanta, ha fondato buona parte dei suoi successi industriali sulla flessibilità e adattabilità dei sistemi di piccola impresa, in modo da raggiungere le nicchie di mercato e personalizzare i prodotti secondo il cliente [Bianchi 2005]. Se da un lato, la piccola-media impresa su base familiare rimanda a elementi tradizionali e del passato, dall'altro presenta elementi innovativi che rispecchiano alcuni trend presenti nella società. Tra gli elementi innovativi del sistema di piccola impresa vi è la capacità di rispondere alle esigenze dei consumatori, grazie ad una produzione flessibile orientata alla qualità e al just in time permessi dall'organizzazione distrettuale delle imprese. Inoltre, lo sviluppo delle piccole-medie imprese è considerato un fattore positivo da contrapporre allo strapotere delle grandi imprese multinazionali. Infatti, la globalizzazione avviando processi di riorganizzazione delle grandi imprese come l'outsourcing o il downsizing, favorisce la micro-imprenditorialità, grazie anche a maggiori possibilità del singolo di accedere a informazioni e mettersi in proprio.

Tra gli elementi che rimandano al passato, invece, c'è l'incapacità delle piccole imprese italiane di accrescere e adeguare i propri contenuti di innovazione tecnologica rispetto agli altri paesi europei, creando una paradossale over-education giovanile³⁴ [Reyneri 1997]; il prevalere del requisito dell'esperienza, che assume rilevanza in sistemi produttivi caratterizzati da scarsa dinamicità, scarsa innovazione tecnologica e organizzativa, in cui conta soprattutto la memoria del passato accanto a modalità formative basate sul learning by doing [Bianchi 2005]; una struttura dell'occupazione con una scarsa presenza di professioni intellettuali e tecniche, in cui la competitività è basata su artigiani poco scolarizzati e lavoratori manuali specializzati con grandi capacità di apprendimento pratico sul lavoro [Bianchi 2005]. Mentre in Gran Bretagna, Germania o nei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale la crescita delle dimensioni di impresa ha favorito l'affermarsi della figura di imprenditore con compiti solo gestionali facendo sì che si sviluppassero compiti tecnico-professionali di livello elevato da attribuire a figure specializzate, in Italia la piccolissima impresa su base familiare ha fatto sì che i titoli di studio e le esperienze pregresse contassero relativamente poco³⁵, le competenze specifiche fossero difficili da valutare e quindi doti generiche e informali di

³⁴ A fronte di una rapida crescita dei livelli d'istruzione delle nuove generazioni non è corrisposta un altrettanto rapida crescita di tali giovani nelle fasce alte della gerarchia occupazionale [Reyneri 1997] generando un aumento della disoccupazione dei giovani più istruiti.

³⁵ Come ha rilevato Schizzerotto [1997] un dato di rilievo del contesto italiano è la debole redditività dei titoli di studio elevati, per cui le remunerazioni da lavoro dipendente dei diplomati e laureati si rivelano spesso prossime a quelle dei lavoratori con scolarità d'obbligo. Di conseguenza molti individui provenienti dalle classi sociali inferiori e dagli strati meno colti delle classi medie trovano più vantaggioso presentarsi sul mercato con bassi livelli d'istruzione e svolgere lavori poco qualificati [Schizzerotto 1997]. I dati più recenti sugli sbocchi lavorativi e sulla domanda di lavoro mostrano l'importanza crescente del possesso di titoli di studio e di

affidabilità, disponibilità, onestà e responsabilità diventassero prioritarie per instaurare un rapporto di lavoro [Reyneri 2002]. Nel mercato del lavoro italiano risulta, quindi, fondamentale quella forma di regolazione definita da Reyneri [2002] micro-sociale, in cui il capitale sociale degli individui, sotto forma di appartenenze e legami interpersonali ha un peso cospicuo nella ricerca di un'occupazione, favorendo il reclutamento soprattutto attraverso le conoscenze personali a cui i datori di lavoro si affidano nella ricerca di requisiti in prevalenza meta-professionali. Una tale struttura occupazionale, manifestando fabbisogni di manodopera per lavori manuali sia specializzati sia poco qualificati, ha favorito il ricorso al lavoro nero come elemento portante del funzionamento e della competitività delle imprese e l'inserimento degli stranieri nei settori non più soddisfatti dall'offerta nazionale. Tale inserimento è stato definito *integrazione subalterna* [Ambrosini e Molina 2004], ad indicare come l'accettazione degli stranieri sia avvenuta a condizione che questi ultimi si inserissero come lavoratori di bassa qualificazione all'interno di un mercato del lavoro segmentato. In un quadro di aspettative crescenti da parte dei giovani italiani [Franchi 2005] si è prodotto un mismatch tra domanda e offerta di lavoro [Reyneri 2005] che ha favorito l'inserimento degli stranieri in settori a bassa concorrenza rispetto agli italiani e caratterizzati da un modo di lavorare labour intensive nella direzione delle 5 P: pesanti, precari, pericolosi, poco pagati, penalizzati socialmente [Ambrosini 2005]. Ambrosini individua quattro modelli di impiego del lavoro straniero in Italia: il modello dell'industria diffusa, delle economie metropolitane, delle attività stagionali del Mezzogiorno e infine il modello delle attività stagionali del Centro Nord. Il modello dell'industria diffusa è presente in Lombardia, Friuli, Nord-Est, Toscana, Marche e Abruzzo e si connota per la presenza di piccole e medie imprese edili, terziarie e industriali operanti nell'industria leggera: abbigliamento-tessile, calzature, pelletteria, legno e mobili, ceramiche ecc.). Gli stranieri sono prevalentemente inseriti come operai e lavoratori manuali alle dipendenze e in forma stabile. Si tratta in maggioranza di uomini per i quali si apre la possibilità di ricoprire figure operaie specializzate che rappresentano un percorso di avanzamento lavorativo e di mobilità sociale [Mottura 2002; Perotti 2008]. Il modello delle economie metropolitane riguarda le grandi città come Roma e Milano ma con una diffusione anche nelle città di medie e piccole dimensioni caratterizzate da basso terziario (lavori manuali nelle pulizie e disinfestazioni, nei servizi di ristorazione, trasporti, facchinaggio, manutenzione del verde, custodia e sorveglianza di immobili ecc.), edilizia e servizi

qualifiche, che assicurano un vantaggio competitivo rispetto a chi ne è totalmente privo [Isfol 1999], anche se questo vantaggio non è da considerarsi assoluto, bensì relativo, innanzitutto rispetto al tipo di qualifica o di diploma posseduto (alcuni sono più spendibili di altri) e inoltre rispetto a situazioni locali e quindi contingenti e decisamente caratterizzate. Non si può non tener conto di questa segmentazione del mercato del lavoro e dell'esistenza quindi di tanti mercati del lavoro locali, all'interno dei quali la formazione professionale soprattutto, ma anche quella generale acquista significati diversi.

alle persone necessitando di stranieri come addetti ai servizi sopra menzionati, collaboratrici domestiche e assistenti domiciliari, operai edili e affini. E' presente una quota rilevante di donne e di un ceto di stranieri qualificati in formazione. All'interno di questo modello si assiste anche all'emergere del lavoro indipendente tra gli immigrati [Ambrosini, Abbatecola 2002; Zucchetti 2003]. Il modello delle attività stagionali del Mezzogiorno coinvolge imprese agricole e turistiche, alberghi, ristoranti in cui una popolazione straniera mista quanto a genere lavora per le campagne di raccolta dei prodotti agricoli, per i servizi turistici e le attività domestiche e assistenziali. Infine, il modello delle attività stagionali del Centro-Nord riguarda ristoranti, alberghi, imprese agricole ed edilizia per cui è richiesta manodopera mista che si compone in parte di commercio ambulante con la possibilità però di avviare attività indipendenti. Il lavoro immigrato si concentra complessivamente nelle regioni centro-settentrionali: Lombardia, Nord-Est ed Emilia Romagna, e va a sostituire i lavoratori provenienti dal Sud, che nel passato compensavano i deficit di forza lavoro delle regioni settentrionali mediante migrazioni interne. Pertanto, la manodopera straniera si configura nel contesto italiano come funzionale a coprire le necessità lavorative legate alla mancata corrispondenza tra i lavori che il mercato delle occupazioni continua a proporre e i lavori che gli italiani sono interessati ad accettare in quanto più istruiti, abituati a decenni di benessere e acculturati a godere di diritti sociali e garanzie sindacali [King e Black 1997; Mendoza 2000].

La visione positiva e anzi necessaria del lavoro straniero è presentata nelle tesi di Dalla Zuanna [2001] secondo cui in Italia l'invecchiamento della popolazione e la bassa fecondità comportano non solo un aumento della domanda di lavoro di cura ma anche di forza lavoro straniera in generale. Secondo lo statistico, bassa fecondità e forti saldi migratori avrebbero agevolato dal punto di vista delle famiglie italiane la formazione di capitale umano, strategie familiari di mobilità sociale, la costruzione di un mercato del lavoro più equilibrato, l'accrescimento del reddito e il rallentamento dell'invecchiamento. Dal punto di vista degli italiani, infatti, la riduzione della fecondità permette di garantire ai pochi figli nati maggiori risorse familiari (tempo, denaro, spazio, opportunità di viaggio o studio) che favoriscono un miglioramento delle condizioni materiali di vita. La continua spinta alla mobilità ascendente dei figli accresce il capitale umano collettivo, gli investimenti nella formazione dei figli favorisce la ricerca, la tecnologia, le innovazioni creando le basi per un incremento endogeno della produttività. Dall'altra parte, la disponibilità di lavoratori stranieri non qualificati supplisce alla carenza di forza lavoro a basso costo, generata dall'azione congiunta di bassa fecondità e accresciuta scolarizzazione riequilibrando il mercato del lavoro. Infine l'incremento degli anziani è più facilmente sostenibile se la popolazione è rinnovata dalle immigrazioni piuttosto che dalle nascite. Infatti la proporzione di persone in età lavorativa

(indispensabile perché attraverso i loro contributi versati allo Stato, vengono pagate le pensioni di anzianità- Modello di finanziamento delle pensioni a ripartizione) è più elevata se la fecondità rimane bassa e si ricorre largamente alle immigrazioni perché la popolazione straniera è in media più giovane rispetto a quella italiana (32 anni, 12 in meno degli italiani) [Caritas-Migrantes 2011] lontana dal pensionamento con un versamento annuale di oltre 7 miliardi di contributi previdenziali [Caritas-Migrantes 2011] e infine gran parte degli stranieri arriva in Italia con una forte motivazione a migliorare le proprie condizioni di vita e quindi con un forte orientamento al lavoro. In Italia dunque l'ingresso degli stranieri garantisce il ricambio quantitativo della popolazione e della forza lavoro, sostituendo le mancate nascite di venti o trent'anni prima. Tale spiegazione pur valorizzando l'utilità e il vantaggio rappresentato dal lavoro straniero e quindi favorendo una disposizione positiva verso le migrazioni, resta all'interno del frame dell'integrazione subalterna, in cui l'attenzione è posta esclusivamente a quei tratti dei migranti in grado di connotarli come vantaggiosi per la popolazione nazionale, senza considerare l'aspirazione ad una mobilità sociale se non nelle forme consuete ipotizzate dalla prospettiva assimilazionista. Inoltre, tale spiegazione non tiene conto del trend che si sta verificando in seguito ai ricongiungimenti familiari, vale a dire di fuoriuscire dalle condizioni di integrazione subalterna che hanno caratterizzato i primo-migranti.

3.2 Come cambiano le culture del lavoro: da dovere a strumento di realizzazione personale

Lo studio delle culture del lavoro si compone di rappresentazioni sociali che vengono costruite nei contesti d'interazione ed elaborate e rielaborate a livello soggettivo individuale. Su di esse incidono sia fattori macro sociali che micro sociali delineando al riguardo due distinte linee di ricerca: quelle che studiano i valori lavorativi a livello individuale e micro-sociale, e quelle invece che si focalizzano sul livello sociale più ampio, indagando i processi che storicamente hanno portato all'affermazione di determinati valori e rappresentazioni del lavoro. Riguardo al primo gruppo di ricerche, esse permettono di evidenziare la dimensione personale del valore che guida l'esperienza lavorativa dei soggetti. Come rilevato dall'Isfol [2007] le rappresentazioni sociali del lavoro nei soggetti variano nel tempo ed evolvono continuamente in relazione alla fase di sviluppo del ciclo di vita e all'esperienza culturale vissuta. Da questo punto di vista quindi esse si formano già nella fase precedente all'entrata vera e propria nel mondo del lavoro e vengono mediate dagli altri significativi delle relazioni a scuola, in famiglia e nel gruppo dei pari. Le rappresentazioni del lavoro si strutturano attorno ad un sistema interpretativo articolato contenente diversi costrutti a vari livelli di astrazione: i valori, le motivazioni, gli interessi, le preferenze e le credenze, elementi in grado di incidere sulle scelte occupazionali e sugli atteggiamenti verso il lavoro [Sarchielli, De Polo,

Fraccaroli, Colasanto, 1991, Farnese 2007]. All'interno del dibattito sulla definizione dei valori lavorativi dei soggetti³⁶ è possibile individuare almeno tre posizioni: la prima vede i valori come tendenze generali a preferire determinate caratteristiche e aspetti dell'ambiente di lavoro [Furnham, Forde, Ferrari, 1999; Hofstede, 1998; Lofquist, Dawis, 1991; Pryor, 1982; Super, 1973]; la seconda posizione interpreta i valori come comportamenti desiderabili [Meglino, Ravlin, 1998]; e infine la terza li definisce come sistemi etici, ideologici e filosofici [England, 1967; Treviño, 1986; Sarchielli 2003]. All'interno di quest'ultima posizione, ritroviamo la definizione di valori lavorativi proposta da Sarchielli [2003] che Farnese [2007] riassume definendoli più precisamente come *“un insieme ad elevata stabilità temporale di costrutti ipotetici che delineano cosa idealmente dovrebbe essere il lavoro rispetto agli scopi che è possibile-auspicabile perseguire attraverso esso (finalismo); cosa dovrebbe essere giusto fare (etica del lavoro) e cosa attiva, direziona e sostiene l'azione o al contrario la inibisce definendo priorità e scelte (valenza motivazionale)”* [Farnese 2007, pag. 31]. Secondo questa definizione i valori permettono di valutare le proprie azioni in relazione sia ad elementi sociali concreti come l'efficacia dell'azione rispetto ad un contesto reale, sia in relazione ad elementi etici che riguardano la bontà, equità, correttezza, adeguatezza dell'azione intrapresa [Farnese 2007]. L'unica osservazione critica che è possibile muovere alla definizione di Sarchielli è l'idea del sistema valoriale come stabile, quando in realtà sarebbe anch'esso dinamicamente modificato dalla stessa capacità riflessiva del soggetto in funzione di influenze di tipo socio-culturale, che Fraccaroli riconduce alle diverse culture nazionali, ai contesti operativi, ai mutamenti nel mondo del lavoro e alle trasformazioni delle attività produttive, che influenzano, contingentemente, scopi e preferenze dei soggetti nei confronti dei comportamenti lavorativi effettivi [Fraccaroli 1994]. Infatti, il sistema di valori, atteggiamenti, significati, viene costruito continuamente nell'ambito delle relazioni tra il sé e il contesto socio-culturale di riferimento. Fraccaroli riconoscendo nelle influenze socio-culturali i mutamenti nel mondo del lavoro e le trasformazioni delle attività produttive anticipa in parte la seconda linea di ricerca, di cui parleremo a breve, dimostrando la reciproca interdipendenza tra i due ambiti di analisi, in cui non è possibile comprendere l'una senza l'altra. Riprendendo la definizione di Sarchielli, nel suo complesso, è possibile ammettere che il sistema valoriale è più stabile rispetto ad esempio agli atteggiamenti, che risultano più mutevoli e superficiali, tuttavia, è molto più probabile che piuttosto che caratterizzarsi per una elevata stabilità temporale, esistano delle priorità e dei principi guida che mutano quando applicate a questioni specifiche, o si configurano come insiemi modulari o multipli di sistemi di

³⁶ Per una ricostruzione esaustiva di tutte le ricerche che a livello internazionale si sono occupate di valori lavorativi si fa riferimento a Farnese 2007.

valori, associati stabilmente a diverse e specifiche questioni, situazioni o persone [Farnese 2007]. La coesistenza di diversi livelli interpretativi dell'esperienza lavorativa definita sia dalle concezioni valoriali, sia dalla storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici [Grimaldi, 2005] può condurre ad un gap tra teorie elaborate e teorie in uso, ovvero tra valori e desideri più profondi e preferenze e atteggiamenti di superficie [Farnese 2007]. Quindi i propri sistemi di valore possono fondare le proprie strategie d'azione e quindi le scelte [Castelli, Venini 1996] ma non sempre in modo lineare e omogeneo, piuttosto con una negoziazione costante di tali valori all'interno di situazioni specifiche, negoziazione che può portare a ridefinire la realtà secondo i propri orientamenti valoriali, o viceversa ridefinire il proprio sistema di valori alla luce dei nuovi dati di realtà. Infatti, soprattutto nel passaggio dall'adolescenza all'età adulta, passaggio cruciale per la sedimentazione e stabilizzazione dei valori [Porfeli, 2005; Mannheim 1993], questi ultimi e le rappresentazioni che li incardinano si arricchiscono di esperienza vissuta, e si fondano molto più su dati di realtà assumendo maggior flessibilità [Farnese 2007].

Numerose ricerche hanno evidenziato che i soggetti ricercano situazioni professionali che corrispondano al proprio sistema valoriale, e in questo modo tendono a privilegiare determinati aspetti del lavoro nonché a preferire alcune professioni ad altre [Boerchi, Castelli 2000; Catalano, Trapani, Miragliotta e Sprini 2006; Perron, Fraccaroli, Pombeni, Daoust 2004]. In questo contesto la soddisfazione lavorativa dell'individuo dipende dalla concordanza tra i valori propri e quelli che la pratica lavorativa permette di realizzare. A questo proposito alcuni autori [Parsons, Cable e Wilkerson 1999] hanno indagato la corrispondenza tra valori individuali e valori della cultura organizzativa, riconoscendo che una maggior coerenza tra i due conduca a lavorare meglio. Allo stesso modo, altri studi [Jervis 2002; Fornari, Luvarà???; Sennet 1998] distinguendo tra valori cooperativi e competitivi, riconoscono che sia dal punto di vista dei piccoli gruppi, sia degli ambiti sociali più allargati il principio cooperativo produce più benessere perché la condivisione di valori comuni e interessi concordi e non già anomia e conflittualità costruiscono ambienti di lavoro più positivi. Infatti, il primo farebbe appello all'orientamento etico di fare il bene comune, lavorare in collaborazione con gli altri, dare e ricevere aiuto [Jervis 2002] quindi si tratta di sentirsi parte di un gruppo dove la solidarietà e l'altruismo permettono di uscire dagli interessi particolari di ciascuno. Il secondo, invece, è basato maggiormente sull'autoaffermazione personale alla ricerca del proprio interesse staccando sé come soggetto dagli altri [Fornari Luvarà...] e rivendicando una propria posizione all'interno del gruppo, stimolando i soggetti alla ricerca di ricompense individuali. In modo analogo, anche Schwartz [1992] classifica i valori relativi al lavoro facendo riferimento alla disposizione al superamento di se stessi e alla disposizione invece all'affermazione del sé.

Le scelte dei percorsi formativi e professionali operate dagli individui, dipendendo dal sistema valoriale da loro posseduto, rivela che, se ben consolidato, consente agli individui maggior sicurezza nelle decisioni relative al proprio futuro occupazionale [Guichard, Huteau, 2003; Brown, Brooks, 1996]. Infatti, quando l'individuo possiede un sistema di valori consolidato, risulta meno indeciso rispetto al proprio avvenire e si impegna con maggior forza nella costruzione di un'identità professionale. Un ulteriore elemento determinante nella scelta occupazionale è l'insieme delle credenze sul proprio ruolo nei processi di scelta. Riprendendo in parte quanto presentato nel capitolo uno, l'insieme di tali credenze costituisce il costrutto dell'auto-efficacia [Bandura 1997] strettamente collegato alla possibilità di autodeterminazione del soggetto perché nel momento in cui il soggetto crede che il proprio orientamento dipenda da se stesso, dalla sua capacità di acquisire conoscenze e sviluppare capacità, dalla sua formazione, appare più motivato a riflettere sul proprio futuro e a canalizzare le proprie energie per la costruzione della propria professionalità [Porcelli 2007]. Si tratta di credenze che consolidano nel soggetto la sensazione di avere potere sulla propria vita, in cui le scelte dipendono da attribuzioni di controllo interne [Porcelli 2007]. In questo senso, maggiore è l'autoefficacia percepita, più ampio è il ventaglio di preferenze che le persone tenderanno a prendere in considerazione per le possibilità di carriera [Betz e Hackett, 1981; Lent, Brown e Larkin, et al., 1986; Rotberg, Brown e Ware, 1987; Matsui, Ikeda e Onishi, 1989; Bandura, 1996; Bandura et al. 2001; Walsh, 2002; Flores et al., 2006].

Dall'insieme di questi studi emerge che le persone con maggiore autoefficacia tendono a considerare un numero maggiore di opzioni, mentre quelle con bassa autoefficacia tendono a scartare intere categorie di lavori, indipendentemente dai vantaggi che questi potrebbero offrire aumentando il livello di indecisione occupazionale e rinunciando a impegnarsi nell'esplorazione dei possibili percorsi professionali e delle loro implicazioni [Bandura, 1997; Blustein, 1989; Urekami, 1996; Tuck, Rolfe e Adair, 1995; Niles, Sowa, 1992; Anderson, Betz, 2001; Betz, 2004; Vannotti, Ferrari, 2005]. Il costrutto dell'auto-efficacia si inserisce in un contesto più ampio del riconoscimento di un ruolo attivo dei soggetti nel fronteggiare situazioni di lavoro, in cui essi sono in grado di selezionare il proprio ambiente contestuale, generare autonomamente nuove capacità esercitando un controllo sui propri processi d'azione, di pensiero, affettivi e motivazionali. In particolare, come rilevano Nota e Soresi [2000 p.17], l'autoefficacia incide nell'individuazione e selezione degli obiettivi personali; nella determinazione del livello di resilienza per il raggiungimento di obiettivi personali; nella creazione delle emozioni che si sperimentano nelle diverse attività in cui si è impegnati; nella scelta dei compiti e delle situazioni in cui impegnarsi.

Quindi, emerge che le scelte professionali sono influenzate non solo dall'esperienza e dalle abilità che un soggetto si vede riconosciute ma anche dalle convinzioni di efficacia personale che il soggetto ha maturato nel corso delle sue esperienze di vita. In questo senso, Bandura (1997, p. 569) rileva un legame circolare e reciproco tra auto-efficacia e interessi per cui *“il senso di efficacia crea gli interessi attraverso il coinvolgimento in alcune attività e le soddisfazioni derivanti dalla conquista di mete personali; l'interesse, a sua volta, promuove l'impegno che favorisce a sua volta l'efficacia”*. L'auto-efficacia poi agisce anche sullo stress attraverso gli stili di coping. Diverse ricerche [Kinicki, Latack, 1990; Lazarus, Folkman, 1984] sostengono che le persone con bassa autoefficacia tendono ad usare strategie di coping focalizzate sulle emozioni, mentre quelle con alta autoefficacia sono più propense ad utilizzare strategie focalizzate sul problema, fornendo risposte allo stress più adattive [Porcelli 2007]. Inoltre, le persone con bassi livelli di efficacia, vivono in modo più stressante i lavori in cui le conseguenze dell'errore sono alte e le richieste del ruolo ambigue, mentre, al contrario, quelle con un alto livello di autoefficacia ritengono stressanti lavori che forniscono loro poche sfide e poche opportunità di mettere alla prova le loro capacità [Matsui, Onglatco 1992; Porcelli 2007]. Sempre rispetto alla dimensione individuale e micro-sociale, oltre ai valori lavorativi e alle credenze di efficacia, numerosi studi si sono rivolti alla motivazione, indagando cosa spinge i soggetti ad investire le proprie energie sull'esperienza lavorativa [Avallone 1994]. E' emerso complessivamente che la motivazione è costituita da un insieme di variabili molteplici e dalle relazioni reciproche complesse come la percezione del contesto organizzativo fisico e sociale, la valutazione del contenuto del lavoro e della natura dei compiti, le caratteristiche individuali di ognuno (background, corso di vita), i valori personali connessi al lavoro, le attese e i bisogni che attraverso l'esperienza lavorativa ci si aspetta di poter realizzare [Avallone 1994; Getuli, Salvi, Avallone 1998; Sarchielli, 2003; Farnese 2007]. La maggior parte delle teorie si riferisce in modo generale ai bisogni soggettivi, che però sono intesi in modo vario come motivi, valori, necessità che orientano l'azione e quindi utilizzati come concetto- ombrello che riassume la molteplicità dei fattori soggettivi che ci dicono perché si lavora, ma anche perché si fa proprio quel lavoro e come va fatto [Farnese 2007]. Tra le ricerche sulla motivazione più note troviamo la teoria della motivazione al successo elaborata da McClelland et al. [1953], che riconosce come bisogni primari dell'uomo, i bisogni di successo, cioè la tendenza a misurarsi con standard di eccellenza nella direzione di risultati sempre più complessi e di qualità crescente; di affiliazione, intesi come esigenza di stabilire e promuovere relazioni positive con colleghi ed altri interlocutori; e di potere, ossia l'orientamento ad influenzare e controllare gli altri al fine di promuovere lo sviluppo e il riconoscimento del proprio ruolo e dell'organizzazione di cui si fa parte. Tali bisogni possono avere

importanza differente da soggetto a soggetto. C'è anche la teoria dello sviluppo sequenziale dei bisogni di Maslow [1954], secondo cui i bisogni si costituirebbero a piramide, alla base si trovano i bisogni fisiologici, poi salendo i bisogni di sicurezza, di appartenenza, di affetto e stima e infine di auto-realizzazione. Il progressivo soddisfacimento dei bisogni alla base della piramide permette di far emergere i bisogni di ordine superiore. Viene presentata anche la teoria bifattoriale elaborata da Herzberg et al. [1959] che riconosce la motivazione al lavoro dipendente dall'appagamento di alcuni bisogni di tipo estrinseco, definiti fattori igienici (la retribuzione, le condizioni di lavoro, le relazioni interpersonali, ecc.), e altri bisogni di tipo intrinseco, definiti invece *fattori motivanti* (es. responsabilità, sviluppo di carriera, riconoscimenti, ecc.), in cui la presenza di entrambe i fattori determina la soddisfazione lavorativa vera e propria. Infine c'è la teoria dell'equità di Adams [1965] che individua la fonte della motivazione nella percezione di condizioni di giustizia nelle relazioni lavorative. La presenza di condizioni di equità riguarderebbe dal punto di vista relazionale sia il modo con cui si viene valutati che retribuiti in connessione all'impegno e al riconoscimento ricevuto dagli altri. Una classificazione che sintetizza i principali riferimenti della letteratura sui bisogni lavorativi è costituita da Getuli, Salvi e Avallone [1998] che individuano sei categorie di bisogni quali elementi di influenza della soddisfazione lavorativa. Ci sono i bisogni di benessere psico-fisico, quei bisogni di tipo primario connessi alla tutela degli aspetti psico-fisiologici di base degli individui. Per soddisfarli, un'attività lavorativa deve realizzarsi nel rispetto delle necessità fisiche dei lavoratori, sufficientemente stimolanti dal punto di vista cognitivo, e deve essere strumentalmente capace di garantire le necessità di sopravvivenza delle persone. Poi ci sono i bisogni di affiliazione e relazione sociale, quei bisogni orientati a stabilire e sviluppare attivamente relazioni affettive positive con gli altri. Per soddisfarli, un'attività lavorativa deve svolgersi in un clima armonioso, consentire di investire sulle relazioni con i colleghi, valorizzare gli aspetti di interazione con gli utenti-clienti. I bisogni di riconoscimento e di utilità sociale si riferiscono a quei bisogni connessi alla valorizzazione del proprio operato da parte di interlocutori importanti. Una attività lavorativa capace di soddisfarli prevede che i propri risultati vengano riconosciuti come rilevanti e siano apprezzati dagli utenti-clienti o abbiano una ricaduta significativa sul contesto sociale allargato. I bisogni di sicurezza e di stabilità sono quei bisogni di coerenza connessi alla possibilità di fare affidamento sul futuro, di ridurre i margini di incertezza, di contenere le ansie connesse al cambiamento. Una attività lavorativa capace di soddisfare tali bisogni tende a garantire sicurezza materiale, fisica e psicologica al lavoratore. Ci sono poi i bisogni di realizzazione, quei bisogni orientati a realizzare attitudini e inclinazioni personali, che prevedono il raggiungimento di livelli di eccellenza nel confronto con sfide stimolanti. Per soddisfarli, una attività lavorativa deve

garantire sufficiente autonomia e gradi di discrezionalità alle persone, consentire uno sviluppo professionale, offrire opportunità di crescita aderenti alle peculiarità individuali. Infine i bisogni di potere/influenza sugli altri, quei bisogni legati all'esercizio della propria influenza e controllo sugli altri. Una attività lavorativa consente di soddisfarli se offre opportunità di carriera, di raggiungimento di posizioni importanti e prestigiose, o se legittima in modo coerente con la posizione occupata l'uso di fonti di influenza sugli altri (ad esempio carisma, competenza, controllo delle fonti informative, ecc.) [Farnese 2007].

Non volendo ricondurre la costruzione degli orientamenti valoriali esclusivamente alla dimensione socio-cognitiva individuale, tento di passare dal micro-sociale al macro affrontando il secondo gruppo di studi che ha indagato il cambiamento dei valori attribuiti al lavoro in relazione alle trasformazioni produttive e ai mutamenti del mondo del lavoro. Per evitare di cadere in una visione improntata al materialismo storico, specifico che non solo i processi qualificati come macro-sociali incidono sulle rappresentazioni del lavoro, ma a sua volta le stesse rappresentazioni del lavoro hanno qualificato quei processi macro nel modo in cui si sono storicamente affermati. Dal punto di vista delle rappresentazioni storiche del lavoro, in seguito alle rivoluzioni industriali si sono affermate almeno due concezioni ambivalenti: da un lato il lavoro è stato sminuito in quanto lontano da quella cultura alta che guidava i grandi ideali e le riflessioni sull'uomo, come attività priva di immaginazione e creatività, ridotta a semplice ripetizione di gesti senza coscienza, quindi degradante a livello personale [Sennet 2008]. Dall'altro lato il lavoro è stato valorizzato, soprattutto nella sua versione di lavoro artigiano, per la capacità di proporsi come antitesi alla società fondata sull'ascrizione, come strumento di emancipazione personale e costruzione di sé, quindi virtuoso nel tentativo di allenare la volontà, placare le pulsioni violente e in alcuni casi mettere a frutto i talenti [Sennet 2008]. E' quest'ultima rappresentazione che consolida il lavoro nel suo complesso come esperienza edificante, trasformando al tempo stesso il lavoro operaio, percepito di per sé come svilente per la ripetizione dei gesti, in una esperienza di classe, in cui la contrattazione e il solidarismo dell'azione sindacale ponevano nel lavoro un nuovo finalismo: costruire le tutele dello stato sociale. Infatti, in particolare il lavoro operaio ha assunto un valore costruttivo ed edificante proprio grazie alle forme di contrattazione che hanno avuto il loro completamento fuori dalle fabbriche, nella contrattualità sulle garanzie dello stato sociale che altro non era che una forma di salario differito (pensioni, sicurezza, sanità, scuola ecc.) con cui i lavoratori hanno espresso il loro bisogno di ottimizzare le condizioni di vita implicate nel lavoro produttivo. Contemporaneamente, in modo ambivalente, il lavoro ha assunto il suo valore edificante nell'affermazione dei grandi valori della società tradizionale: il dovere, il sacrificio, la sopportazione, la rinuncia. Max Weber ha

individuato in questa censura del piacere, nei fenomeni di morigeratezza e risparmio le condizioni per i processi di accumulazione fondamentali allo sviluppo capitalistico, grazie a cui nasce la società del duro lavoro, delle ricchezze da accumulare e non da spendere, all'interno della quale emergono i primi concetti di efficienza e controllo. Questi ultimi diventano i concetti chiave di un sistema industriale che attraverso la scoperta intellettuale di Adam Smith³⁷, l'affermazione del Taylorismo³⁸, del Fordismo³⁹, lo sviluppo del Capitalismo sociale militarizzato⁴⁰, della scuola delle Relazioni umane di Elton Mayo⁴¹ e infine del Toyotismo cambia i modi di lavorare e il legame tra lavoratore e società facendo diventare un imperativo morale il bisogno di autorealizzazione personale. In particolare se il Fordismo trovava la sua legittimazione politica nel paternalismo dando vita al capitalismo sociale militarizzato, adesso il Toyotismo trova la sua legittimazione politica nell'individualizzazione dando vita al capitalismo flessibile.

³⁷ **Adam Smith** scopre la relazione tra crescita della produttività e specializzazione/divisione sociale del lavoro, scomponendo un processo produttivo in una serie di operazioni elementari, affidate a singoli lavoratori, per l'effetto congiunto di aumento di abilità manuale (specializzazione) di ciascun lavoratore e minore tempo per passare da una fase all'altra del lavoro, si ottiene un aumento della produttività. Tale scoperta cambia il modo di concepire il lavoro, perché nelle società definite tradizionali il lavoratore provvedeva a tutte le fasi necessarie per la realizzazione di un bene, si trattava di un lavoro artigiano che curava dall'inizio alla fine il processo di costruzione del prodotto [Sennet 2008]. La routine del lavoro, in questo caso, rappresentava uno studio approfondito, un mezzo di apprendimento, in cui la ripetitività dei gesti lo portava a raggiungere con lentezza il perfezionamento del proprio mestiere. Con la divisione industriale del lavoro, invece, si generava una eccessiva semplificazione dei gesti ripetuti che riducevano, nel contempo, lo sviluppo intellettuale del lavoratore.

³⁸ **Il Taylorismo** si sviluppa ad opera di Frederick Winslow Taylor, ingegnere statunitense, che mette in pratica sessant'anni più tardi le osservazioni compiute da Adam Smith. Taylor si è dedicato allo studio dettagliato dei processi industriali, scomponendoli in unità semplici, operazioni elementari, cronometrabili con precisione. Per ogni singola operazione egli stabiliva l'esatta serie di movimenti che l'operaio doveva compiere, determinando il tempo necessario ed eliminando movimenti superflui. Egli sosteneva che meno gli operai erano distratti dalla comprensione del disegno d'insieme, tanto maggiore sarebbe stata l'efficienza con cui si sarebbero limitati ad eseguire i propri compiti [Taylor 1976]. Il Taylorismo in questo caso tendeva ad applicare all'uomo i principi della macchina, rendendo le azioni umane simili a operazioni meccaniche.

³⁹ **Il Fordismo** nasce con Henry Ford della Ford Motor Company, che si preoccupò di migliorare l'efficienza industriale in relazione alla vendita di prodotti automobilistici per i mercati di massa. L'espressione Fordismo è la definizione usata per designare il sistema da lui sviluppato basato sulla catena di montaggio mobile. Alla catena di montaggio della Ford ciascun operaio aveva un compito specifico e semplificato da macchine specializzate ed esplicitamente progettate per la velocità, la precisione e la semplificazione delle operazioni di montaggio. Lo stesso Ford si accorse che la ricerca spasmodica di massimizzazione dell'efficienza produttiva, portava ad alti tassi di assenteismo e di turn-over della forza lavoro, perciò quello che veniva risparmiato nell'addestramento del personale si spendeva per garantire il ricambio del turnover.

⁴⁰ Lo stesso Marx riconosceva come unica costante del capitalismo, l'instabilità, infatti, le fabbriche degli inizi del Diciannovesimo secolo erano caratterizzate da occupazioni instabili, senza alcuna protezione, con alte percentuali di disoccupazione e fallimenti d'impresa [Sennet 2006]. Queste prime forme di capitalismo erano troppo instabili per poter sopravvivere socialmente e politicamente al punto che le imprese cominciarono a rendersi conto della necessità di dare al lavoratore una posizione sicura per assicurarsene la fedeltà nel tempo e ridurre la propensione a ribellarsi [Sennet 2008]. Max Weber riconosce in tale comprensione delle imprese lo sviluppo di un **Capitalismo sociale militarizzato**, che basandosi su tempo a lungo termine, prevedibilità e garanzie per i lavoratori assicurava anche maggiori profitti. Il tempo di lavoro così razionalizzato dalla burocrazia e dalle istituzioni si è strutturato secondo un modello piramidale, in cui i lavoratori occupavano un determinato ruolo, che prevedeva una funzione ben definita. Empiricamente è stato individuato da Weber nella Germania di Bismarck di fine '800 e successivamente nelle vicende di governi autoritari della prima metà del '900.

⁴¹ **La Scuola di Relazioni Umane** dello psicologo industriale Elton Mayo considerò la natura sociale e relazionale dei lavoratori, nonché il loro need for competence, la rilevanza delle motivazioni e del bisogno di sicurezza. Taylor aveva osservato che l'unico vincolo umano nei ritmi di lavoro era costituito dalla resistenza fisica ad uno sforzo prolungato, a sua volta associata alla noia e alla monotonia e che entrambe provocavano un rallentamento dei ritmi lavorativi ed un abbassamento della soglia dell'attenzione. Quindi in merito alle modalità per risolvere o attenuare il problema, Elton Mayo propose per la prima volta, di attribuire la giusta importanza all'aspetto relazionale di ogni singolo lavoratore. Far svolgere più attività dotate di senso compiuto e di cui il lavoratore doveva poter prendere coscienza; lavorare in postazioni non isolate ma in gruppi spontanei. Quindi ogni genere di attenzione rivolta agli operai come esseri umani senzienti migliorava la loro produttività [Sennet 2008]. In questo modo, l'azienda si trasformò da apparato esclusivamente tecnico orientato all'efficienza a sotto-sistema sociale più flessibile ed equilibrato, spingendo i dirigenti a mostrare più interesse verso i loro dipendenti.

Fordismo- Paternalismo- Capitalismo sociale militarizzato

Il Fordismo, soprattutto in seguito alle scoperte di Mayo sull'importanza della dimensione relazionale del lavoro, si caratterizza per quel rassicurante modo di lavorare che aveva creato una polarizzazione netta tra lavoratori e datori di lavoro e in cui si era assistito ad una presa in carico dei primi attraverso il paternalismo delle imprese e delle istituzioni, quell'atteggiamento autoritario che prevedeva la crescita economica in relazione all'estensione della base occupazionale e dell'integrazione delle masse, con la promessa di un posto di lavoro per tutti all'interno del sistema sociale. Proprio come un esercito, la fabbrica includeva sempre più lavoratori nei gradi più bassi, nell'interesse di un'integrazione sociale e di una pacificazione della società piuttosto che nell'interesse dell'efficienza. Nella modernità, quindi, gli insediamenti industriali si costituivano come istituzioni generatrici di certezza, funzionali a rendere più sicura la vita degli individui attraverso l'instaurazione dell'ordine. L'incertezza veniva ridotta grazie alla certezza di una precisa regolamentazione e disciplina, in cui ognuno doveva limitare la propria libertà di scelta. In particolare il lavoro era connesso ad una ben precisa concezione del tempo: a lungo termine, incrementale, prevedibile e razionalizzato, in cui il singolo individuo poteva pensare alla propria vita come a una narrazione dotata di senso [Sennet 2008]. Le persone all'interno di questo tempo strutturato dell'istituzione potevano costruirsi una biografia e delle relazioni sociali stabili, anche se *“il prezzo che gli individui pagavano per questo tempo organizzato poteva essere la libertà oppure l'originalità. La gabbia d'acciaio era tanto una prigione quanto una casa”* [Sennet 2008 p.133]. Il capitalismo sociale nasceva dalla consapevolezza politica che *“il lavoratore che sa di avere una posizione sicura, per quanto povero possa essere, sarà meno propenso a ribellarsi di un lavoratore che non capisce il senso della propria posizione nella società* [Sennet 2008 p.21]. Quindi, la gabbia d'acciaio, la rigida macchina burocratica dello stato e dell'impresa, dando ai lavoratori dei riferimenti di senso stabili per la propria collocazione sociale ne assicurava la fedeltà nel tempo.

Toyotismo- Individualizzazione- Capitalismo flessibile

Il Toyotismo si sviluppa a metà degli anni '50 in Giappone come sistema di produzione basato sulla qualità totale e sul just in time (la perfetta sincronicità delle operazioni produttive tali da ridurre al minimo gli sprechi e i tempi morti) ricorrendo fin dall'inizio al lavoro di squadra e ai gruppi di lavoro, nei quali manca una precisa divisione del lavoro e che consentono una considerevole flessibilità di mansioni. La filosofia produttiva della Toyota è alternativa alla produzione in serie e di massa proposta dal Fordismo, accentuando l'idea del “di meno è di più” cioè una produzione

snella e integrata che utilizza un numero di dipendenti nettamente inferiore rispetto alle ditte concorrenti e si basa su un'innovazione organizzativa più che tecnologica della produzione. Il Toyotismo ha segnato l'avvento di un'economia post-fordista della flessibilità basata su produzioni di breve serie per rispondere alle variazioni di mercato e alle richieste personalizzate dei clienti con tempi impensabili alle fabbriche di grande serie. In questo contesto, l'organizzazione piramidale diventa meno rigida permettendo di compiere più agevolmente operazioni come il *delaying* (riduzione di strati) o il *reengineering* (ristrutturazione) il cui aspetto più evidente è il *downsizing* (riduzione dei posti di lavoro) [Sennet 2001]. Declina quindi il capitalismo orientato alla produzione, alla proprietà e alla concentrazione del lavoro in un ambiente chiuso: la fabbrica, a favore di un capitalismo per il consumo e la vendita, orientato al mercato e in cui prevale l'impresa-rete basata su alta concentrazione delle funzioni di governo e dispersione delle funzioni produttive, soprattutto quelle ad alta intensità di lavoro che vengono delocalizzate e possono essere collegate gerarchicamente oppure indipendenti [Bagnasco 1999]. Contemporaneamente ai processi di riorganizzazione del lavoro e declinando prima l'atteggiamento paternalistico e poi lo stato sociale progressivamente si afferma un processo di individualizzazione in cui i soggetti sono chiamati a legittimare sempre più in modo autonomo la propria collocazione sociale. L'individualizzazione è intesa come progressivo processo di autonomia e auto sostentamento in cui ognuno sviluppa sempre più aspettative, desideri, progetti di vita che si riferiscono alla propria persona [Beck 2008]. L'individualizzazione, secondo Beck [?] in questo senso offre maggior libertà di auto-realizzazione, quindi l'incertezza che essa presuppone non sottende solo negativamente alla convivenza con maggiori pericoli sociali, politici o tecnologici che sfuggono al nostro controllo, ma anche positivamente contribuendo alla creazione di opportunità, in cui il rischio individuale è visto come una possibilità, di vincere o di perdere. Beck pur riconoscendo la valenza positiva dell'individualizzazione, riconosce anche la sua natura ambivalente. Infatti, da un lato è libertà, decisione, un frutto tardivo del mercato del lavoro che prevedeva gli ammortizzatori dello stato sociale, dall'altro lato è costrizione, esecuzione di esigenze del mercato interiorizzate [Beck, Ghernsheim 2008 p.17]. Infatti la libertà e la coscienza della libertà che si presuppongono nel processo di individualizzazione sono anche una libertà del mercato del lavoro e assumono i connotati di un'auto-costrizione e un'auto-adattamento. Nel momento in cui, l'individualizzazione promuove una singolarizzazione delle condizioni di vita genera anche un'autocostrizione alla standardizzazione della propria esistenza [Beck, Ghernsheim 2008 p.17].

La crescente responsabilizzazione individuale comporta per il soggetto lo sforzo costante di individuare il proprio punto di vista, di scegliere il proprio progetto di vita in relazione ad un atto di

volontà, condizione nella quale il fallimento e la riuscita delle proprie azioni sono poste dentro la dimensione interiore di ognuno. Il problema principale diventa quello di mantenersi, di garantire un nucleo stabile, di salvaguardare i propri contorni e il proprio valore. Il soggetto si trova in una condizione di libertà non scelta, in cui l'autorealizzazione assume un carattere normativo, è l'unica cosa che non è possibile scegliere. In un mondo che si autorappresenta come liberato dai vincoli, vittoria e sconfitta delle proprie azioni vengono viste come dipendenti dal singolo quindi appaiono come l'immediato specchio del suo valore [Sennet 2008]. In una tale visione emerge il timore dell'inadeguatezza intesa come incapacità di portare a termine il processo di auto-formazione dei rimedi personali contro l'incertezza, come incapacità di acquisire la forma e l'immagine desiderate, di mantenersi flessibili e pronti ad assumere modelli di comportamento differenti in base alle esigenze. Ed è in questo timore dell'inadeguatezza che la libertà di scelta mostra di essere esecuzione di esigenze del mercato interiorizzate [Beck, Gernsheim 2008]. Quindi, il rischio individuato da Beck è che la biografia individuale venga ridotta ad un bricolage di esperienze, progetti, conoscenze acquisite e capacità relazionali da spendere sul mercato del lavoro [Beck 2008]. L'individualizzazione così come viene concepita risulta schiacciata sulla cultura aziendale, appiattita su competenze misurabili e quantificabili, e anche le qualità non misurabili come la capacità di confrontarsi e mettersi in discussione, di assumere il punto di vista dell'altro, di produrre soluzioni innovative (e non esecutive) rispetto ai contesti in cui sorgono i problemi vengono rese tecniche, economicistiche, strategiche, come se tutta la complessità di un progetto di vita riuscisse a trovare la propria piena espressione nel lavoro.

L'individualizzazione promuove poi un ideale di autenticità perché se il riferimento principale del proprio agire diventa il soggetto stesso è necessario scoprire che cosa significa "essere sé stessi" [Taylor 2006], capire chi si è. L'espressione "autenticità" (dal latino autòs- sé stesso ed entòs- in, dentro) indica la capacità di stare dentro sé stessi e per farlo è necessario ricercare la verità su ciò che si è, individuare di fronte a tante impressioni fuggitive, le certezze fondamentali della coscienza [Foucault 2006]. Se per molto tempo l'individuo si è autenticato in riferimento agli altri e attraverso la manifestazione del suo legame con essi, oggi egli si autentica attraverso il discorso di verità che è capace o obbligato a fare su sé stesso [Foucault 2006]. Tuttavia, Foucault [2006] ci ricorda che la verità che si ricerca non è libera di per sé, la sua produzione è interamente attraversata da rapporti di potere in quanto costruita in relazione con gli altri. Quindi, l'ideale dell'autenticità porta a ricercare nel lavoro la verità su noi stessi, percependo l'agire individuale nella sfera professionale come diretta espressione del proprio valore. In questo senso, l'ideale dell'autenticità è strettamente legato all'attitudine allo wishful thinking, vale a dire la credenza che tutto dipenda dalla fiducia che

abbiamo in noi stessi, dalla nostra visione del mondo e dalla capacità di stimolare le nostre motivazioni personali [Marzano 2009]. In particolare, si tratta di considerare i desideri personali come realtà inducendoci a credere che più desideriamo qualcosa e più essa si realizzerà. Tale attitudine fortifica l'ideale della volontà, senza tenere conto dei limiti e dei vincoli contestuali, sociali e strutturali. La stessa auto-realizzazione è, in verità, intersoggettivamente costruita, vale a dire che su di essa incidono fattori molteplici che non possono essere ricondotti ai soli desideri individuali. Quindi l'auto-realizzazione non dipende esclusivamente dalla capacità di autodeterminazione del singolo, non è garantita solo perché desiderata e voluta dai singoli.

L'individualizzazione insieme ad alcune Se dal punto di vista delle trasformazioni produttive alcuni processi come la deindustrializzazione, la dislocazione produttiva, la terziarizzazione delle economie occidentali, la contrazione dello stato Sociale, la moltiplicazione delle figure professionali e degli statuti contrattuali indeboliscono le appartenenze lavorative, l'individualizzazione come processo culturale enfatizza tale indebolimento all'interno di un percorso lavorativo che si costituisce sempre più come individuale e meno come esperienza collettiva intesa come condizione condivisa da una pluralità di lavoratori che promuove azioni e rivendicazioni comuni inducendoli a percepirsi tutti insieme come fossero uno solo, come classe appunto. Quindi dal classismo e dal solidarismo nel lavoro si passa all'individualizzazione del lavoro, con cui esso non esprime più un rapporto di classe tendenzialmente guidato da regole uniche e generali, ma esprime il tentativo di far fronte all'incertezza del sistema economico in modo autonomo, ognuno a modo proprio e secondo le risorse che è stato in grado di sviluppare. Questo comporta che il lavoro cessa di essere quel rassicurante riferimento, quella cittadinanza sociale che con la sua prevalenza e centralità dava ordine all'esistenza contribuendo enormemente a modellare l'identità dei lavoratori, ognuno è adesso chiamato a costruire autonomamente un assetto valoriale, certezze materiali, psicologiche e culturali che facciano da riferimento stabile e garantiscano almeno parzialmente la prevedibilità del proprio agire. In questo modo aumentano i livelli di sforzo per gestire la propria quotidianità, soprattutto nel momento in cui le suddette trasformazioni produttive comportano un modo di lavorare orientato dal concetto di flessibilità. Precisamente, tale concetto non ha un significato risolutivo ed univoco, da un lato è percepito come sinonimo di autonomia, adattabilità e mobilità, quindi con un'accezione positiva sia legata alla capacità del soggetto di modificarsi a seconda dei contesti di interazione, sia all'apertura verso maggiori opportunità di cambiare, espressione di un agire libero in quanto gli esseri umani sono liberi proprio perché sono capaci di cambiare [Sennet Uomo flessibile?]. Dall'altro lato, però, è concepito anche come sinonimo di sradicamento, frammentazione, instabilità. Come caratteristica simbolo delle attuali trasformazioni del mercato del

lavoro, la flessibilità designa la capacità di un lavoratore di sapersi adattare al mutare delle circostanze di lavoro [Sennet 2001], quindi essere disposto a cambiare mansioni, ruoli, funzioni, ma anche aziende e datori di lavoro qualora le circostanze lo prevedano. Molti sociologi [Sennet 2001; Gallino?; Beck?;] si sono interessati agli effetti che la flessibilità lavorativa nei contesti odierni esercita sulla vita personale degli individui. Tali effetti possono essere distinti facendo cinque considerazioni.

- Anzitutto cambia la percezione del *tempo*.

Il tempo si accorcia, la programmazione è di breve periodo e rende discontinue e occasionali le relazioni. Si riduce la progettualità a lungo termine, con una difficoltà a percepirsi in maniera coerente e stabile. Sollecitati a cambiare da un lavoro all'altro, a trovarsi in contesti relazionali continuamente diversi in cui è necessario un processo di adattamento, a svolgere più funzioni nello stesso tempo, gli individui sono disorientati perché è richiesto di essere contemporaneamente duttili e impegnati, aumentando i livelli di stress. Infatti, come già rilevava Marzano [2009] *"Come è possibile impegnarsi, rimanendo sempre pronti a disimpegnarsi all'istante, ogni volta che serve per passare ad un altro lavoro?"*. Tale contraddizione esprime due prese di distanza rispetto al modo di lavorare del passato, una dalla lentezza e l'altra dalla routine.

Per creare negli individui un'attitudine alla flessibilità è necessario incorporare sempre più capacità relazionali e di autopromozione, sviluppare creatività e flessibilità mentale, competenze che si basano su una profonda conoscenza di sé, nonché fiducia nelle proprie disposizioni creative [Bianchi, 2005]. In realtà, il raggiungimento di tale conoscenza di sé e il consolidamento della fiducia che ne segue, non è un processo semplice, lineare né tanto meno veloce o condotto a seconda delle esigenze del mercato. E' al contrario un processo lento, che necessita di riflessione, sedimentazione, di attesa senza l'incalzante spinta della fretta. Inoltre, è un processo che coinvolge tutto il nostro essere, non solo l'essere attivi per il mercato, si tratta di pervenire a consapevolezza complesse e articolate sulla nostra vita, che nel momento in cui emergono hanno il potere di metterci in crisi, di destabilizzarci, di confonderci. A volte è proprio tale processo di consapevolezza che mina l'attitudine alla flessibilità lavorativa. Come sostiene Marzano *"Riflettere su noi stessi non è mai un'operazione agevole, esplorare la propria natura non sempre porta a incontrare delle certezze, e analizzare i propri valori non conduce sistematicamente a scelte coerenti e razionali"* [Marzano 2009]. Inoltre, quando si riflette sull'essere umano si è spinti a credere, in modo fuorviante, che il soggetto dall'inizio alla fine sappia quello che vuole e che esso sia unico e identico a se stesso nel tempo. In realtà, ogni individuo si modifica nel tempo e nello

spazio, cambia i propri riferimenti etici, è molteplice sia nel senso che una parte di lui è contestuale alle diverse situazioni, mentre un'altra parte no nello sforzo di mantenere un nucleo stabile di sé, sia nel senso di avere un conflitto tra realtà e ideali che lo spingono in direzioni diverse. Inoltre, la presa di distanza dalla lentezza è anche un negare la valenza positiva della routine, interpretata solo nei suoi caratteri di ripetitività e meccanicità. L'idea che non è più tempo di imparare una attività e ripeterla costantemente nel tempo, che è necessario invece operare un cambiamento continuo per dinamizzare le persone e renderle più attive elimina gli effetti positivi che comunque c'erano nella ripetizione. Infatti, come ha ben evidenziato Sennet [2001] non tutto ciò che è ripetitivo è meccanico, a volte la routine può veicolare una ripetizione che conduce allo studio approfondito [Sennet 2001], all'apprendimento, all'emergere di nuove consapevolezza, quindi come importante mezzo di miglioramento. Inoltre, l'unico cambiamento davvero profondo ed efficace è quello che si incarna nelle pratiche quotidiane, che si riesce a rendere costante, a perennizzare perché parte ormai delle nostre azioni giornaliere. Quindi, ogni cambiamento necessita di un momento di stabilizzazione, di routine per essere consolidato e reso parte di noi, se non c'è questo passaggio dal cambiamento alla stabilità, non avviene l'interiorizzazione. Infine, nella routine c'è una specifica dignità che la rende anche virtuosa perché padroneggiando la routine e i suoi ritmi gli esseri umani sentono di poter mantenere il controllo sulla situazione e quindi potere sulla loro vita. La disponibilità a comportarsi con maggior versatilità infatti, essere pronti al cambiamento anche con breve preavviso, correre continuamente qualche rischio e affidarsi meno ai regolamenti e alla procedure formali ha come conseguenza la paura esistenziale di perdere il controllo sulla propria vita [Sennet 2001].

➤ La seconda considerazione riguarda le *abilità*.

Sennet [2001] si pone al riguardo alcuni quesiti: come si può imparare a fare bene una cosa se ogni due/tre anni si impone di cambiare lavoro? Quale miglioramento ed entro quali limiti ci può essere approfondimento delle proprie capacità? Il cambiamento costante indebolisce la conoscenza sociale del lavoro, quella che si sviluppa col tempo, che cresce con l'esperienza e accumula sapere su come funziona l'organizzazione e che quindi affina la capacità di discernere quando è il caso di fare un'eccezione alla regola, quando è necessario uscire dalle soluzioni routinizzate eccetera. Inoltre, se mutano costantemente le esigenze della realtà, quale orizzonte temporale si apre per le qualifiche? Avendo sempre più vita breve, le qualifiche sono soggette ad un rapido depauperamento che deve essere rallentato mediante continui investimenti in aggiornamento, che rimettono in discussione il modo di lavorare dei soggetti. La cultura moderna si orienta verso un'idea di meritocrazia che

guarda alle capacità potenziali anziché alle prestazioni passate, ciò fa emergere la paura dell'inutilità da parte di molti lavoratori in seguito anche all'offerta di forza-lavoro mondiale, all'automazione e al prolungamento delle prospettive di vita.

- La terza considerazione riguarda la *fiducia*.

Il cambiamento costante e l'instabilità delle condizioni di lavoro comportano una ridotta lealtà nei confronti dei datori di lavoro e un indebolimento della fiducia informale tra colleghi. In questo modo, non si costruisce capitale sociale, condizione necessaria di ogni azienda per sopravvivere nei cicli congiunturali. Infatti, la sua mancanza esaspera lo stress perché sul breve termine manca tempo per conoscere a sufficienza altre persone e quindi non si può sapere come queste reagiranno in condizioni di pressione, se ci si può fidare di loro, quindi aumentano i livelli d'incertezza che ognuno individualmente deve gestire. I deficit di lealtà, fiducia informale e anche conoscenza sociale del lavoro prodotti dalla flessibilità rendono più difficoltosi i processi di adattamento [Sennet 2006].

La fiducia informale non si basa su un accordo stipulato ed esplicitato, ha bisogno di tempo per svilupparsi e consiste nel conoscere l'altro e sapere che si può contare su di lui, soprattutto quando il gruppo è sottopressione. Con il termine fiducia infatti si intende quel “sentimento di sicurezza che deriva dal confidare senza riserve in qualcuno o qualcosa”, esso è collegato al concetto di comunità perché connesso all'idea di aspettative intersoggettive di dimensione non razionale dell'azione, di legami non contrattuali tra le persone [Sennet 2006]. La fiducia ha una valenza positiva nella gestione delle situazioni d'incertezza, perché permette di semplificare la realtà e quindi di poter operare delle scelte in presenza di un carico cognitivo e/o emotivo tale da permettere di superare la soglia della mera speranza. Hirsh a questo riguardo la definisce come un “bene pubblico” vedendo nella fiducia la condizione in cui sono presenti aspettative di reciprocità sul lungo periodo [Hirsh ???]. La tendenziale fine del “tempo indeterminato”⁴² indebolisce la fiducia, la lealtà, la dedizione reciproca come già rilevato dal sociologo Mark Granovetter secondo cui le moderne reti organizzative sono caratterizzate dalla forza dei legami deboli intendendo dire sia che per gli individui i rapporti occasionali di associazione diventano più utili dei vincoli a lungo termine, sia

⁴² La politica del lungo termine ha avuto una vita abbastanza breve, infatti il capitalismo ottocentesco barcollava da una crisi all'altra a causa dell'instabilità dei mercati azionari e degli investimenti irrazionali, le oscillazioni del ciclo economico davano quindi poca sicurezza agli individui. Dopo la Seconda guerra mondiale, questo disordine era stato posto sotto controllo nella maggior parte delle economie avanzate mediante la presenza combinata di grandi aziende, sindacati forti e garanzie introdotte dallo stato sociale che avevano prodotto un'epoca di relativa stabilità. Quel periodo di circa 30 anni nonostante la sua brevità ha inciso profondamente sulle vite soggettive plasmando visioni del lavoro, valori etici, morali e prospettive esistenziali.

che i legami sociali forti basati sui valori di lealtà e di servizio hanno perso molta della loro potenza [Sennet 2006].

- La penultima considerazione ha a che fare con la *diseguaglianza*.

Mentre la società europea vuole costituirsi come opulenta "società del sapere", allo stesso tempo sta diventando una "società del lavoro povero" [Beck 2000]. Si crea il paradosso per cui proprio nel momento in cui il lavoro richiede ai soggetti sempre di più in termini di investimenti di risorse, energie e tempo, esso si trasforma in lavoro povero, incapace di garantire quella sicurezza di reddito che si era consolidata nel capitalismo sociale. In situazioni di lavoro incerto, soprattutto come mezzo di mobilità sociale, in cui lo Stato investe ora per l'autonomia dei cittadini nella prospettiva di non investire più ritornano in auge le appartenenze familiari. Un figlio dei ceti privilegiati può permettersi maggior confusione nelle strategie personali, più di un figlio delle classi popolari, grazie al retroterra familiare e alle reti formative. La posizione privilegiata riduce la necessità di pensare strategicamente [Sennet 2006]. Invece, per il figlio delle classi popolari tanto più sottile è la propria rete e tanto maggiore la necessità di assicurare la propria sopravvivenza mediante il pensiero strategico. Esso si basa in buona parte sulla gratificazione differita, che implica una concezione del tempo a lungo termine ed esige una mappa sociale leggibile e chiara.

Il nuovo concetto di flessibilità svaluta sia l'etica del differimento delle gratificazioni che il pensiero strategico orientato sul lungo termine [Sennet 2006], ciò che prima garantiva una effettiva mobilità sociale. Oggi, la prospettiva più sensata è cogliere vantaggi immediati, più che progressivi, opportunità anche discontinue tra loro più che una stabilità lineare nel tempo. Tuttavia, tale orientamento al qui ed ora produce una visione confusa della propria posizione sociale, elemento significativo vista la tendenza a tradurre le circostanze materiali in questioni di carattere personale [Sennet 2006]. L'esperienza lavorativa sembra infatti ancor più nella cultura della flessibilità intensamente personale, sottoponendo gli individui ad una forte pressione ad interpretare il proprio lavoro e la propria collocazione sociale come se si riflettesse sulla propria identità individuale. Di fronte all'emergere di nuove disuguaglianze prodotte dal mercato del lavoro Albert [1993] distingue due modi di gestirle e arginarle che storicamente hanno caratterizzato i paesi occidentali: un modello renano⁴³ e un modello angloamericano⁴⁴, che mostrano come la produzione flessibile venga

⁴³ Il modello renano esiste in Francia, Germania, Olanda, Italia, Giappone, Scandinavia e Israele. Al suo interno i sindacati e le aziende si dividono il potere mentre l'apparato assistenziale dello stato fornisce una rete di sicurezza relativamente fitta nel campo delle pensioni, dell'educazione e della sanità. Il nord-Italia risulta essere renano nella sua mescolanza di intervento pubblico e libera impresa, ma è contemporaneamente anche flessibile nella sua risposta rapida e adeguata alle mutevoli richieste del mercato. Infatti, la fitta rete renana di rapporti mutevoli può essere più sensibile alle richieste dei consumatori rispetto alla forma neo-liberista. La differenza tra i due regimi è il rapporto tra il mercato e lo stato. Se il regime angloamericano ha prodotto una ridotta disoccupazione,

interpretata in modo diverso a seconda di come una società definisce il bene comune, il male che si è disposti a tollerare dipende dal bene che si desidera [Sennet 2006].

- L'ultima considerazione riguarda la *promozione di una precisa idea di individuo*

Secondo Sennet [2001], l'idea di individuo promossa nell'aspettativa alla flessibilità implica un individuo in grado di adattarsi alle differenti circostanze lavorative, dove ciò che ha valore non è una condotta etica personale, ma una specie di capacità di adattamento in grado di renderlo adatto a contesti sempre diversi. Si produce così un divario tra le qualità richieste dal lavoro e quelle etiche. L'autore avanza l'ipotesi che se il lavoro, che occupa buona parte del nostro tempo di vita, induce ad assumere una mentalità camaleontica per muoversi continuamente da un lavoro all'altro, questo incide sulla capacità individuale di dedicarsi in profondità a qualcosa, esercita un'influenza sui valori di fedeltà e dedizione nonché sull'attitudine al sacrificio. In questo contesto Sennet [2001] fa una distinzione tra i termini *career* e *job*. Il termine *career* (carriera) indicava in quale direzione un individuo doveva incanalare i propri sforzi in campo economico, una direzione che per essere costruita implicava di seguirla per tutta la vita. Oggi invece viene riportato in auge il termine *job* che nell'inglese del 300 indicava un blocco, un pezzo di lavoro che poteva essere spostato da una parte all'altra. In una tale accezione il lavoro può indebolire il carattere⁴⁵, in particolare quei tratti individuali che legano gli essere umani tra loro. In questo modo la flessibilità promuove una coincidenza tra individuo e lavoratore, senza considerare l'importanza di dimensioni che trascendono il lavoro: l'affettività, le relazioni, l'essere attivi non per il mercato e non necessariamente per attività strumentali e funzionali ad uno scopo, veicolando il culto di un soggettivismo e l'apologia di un individualismo che concepiscono un individuo nomade e senza legami, capace di prosperare in condizioni sociali instabili e frammentate [Sennet 2001] contro le forme di solidarietà e di azione collettiva e sociale. Si crea un conflitto tra l'esperienza di un tempo sempre più frammentato e parcellizzato e la disposizione individuale a formare il proprio carattere, a dargli una direzione, senza rinunciare né alle proprie abitudini, né a valorizzare le esperienze

dall'altro lato ha prodotto una crescente disuguaglianza salariale con un notevole squilibrio della distribuzione della ricchezza (sistema economico a clessidra). Nei regimi renani invece l'ineguaglianza salariale non è cresciuta molto, ma è aumentata notevolmente la disoccupazione.

⁴⁴Il modello anglo-americano si riferisce alle condizioni attuali di Gran Bretagna e America e mentre il modello renano mette in risalto certi obblighi delle istituzioni economiche nei confronti della politica della nazione, il modello angloamericano insiste sulla subordinazione della burocrazia statale nei confronti dell'economia, ed è quindi propenso ad allentare la rete di sicurezza fornita dall'ambito pubblico [Michel 1993]. (Michel albert Capitalismo contro capitalismo, Bologna, il Mulino 1993).

⁴⁵ Fin dall'antichità il *carattere* era il valore etico attribuito ai nostri desideri e alle nostre relazioni con gli altri. Esso ha un significato più ampio rispetto alla più moderna personalità (*personality*). Quest'ultimo descrive sentimenti e desideri che possono anche restare sempre all'interno dell'individuo senza che nessun altro ne venga a conoscenza. Il carattere, invece, indica soprattutto i tratti permanenti della nostra esperienza emotiva e si esprime attraverso le azioni di fedeltà e l'impegno reciproco, nel tentativo di

passate come parti importanti del proprio percorso di crescita personale. Quindi la società va alla ricerca di individui ideali con un io orientato sul breve periodo, concentrato sulle abilità potenziali, disponibile ad abbandonare le esperienze passate [Sennet 2001]. Tuttavia, la maggior parte delle persone ha invece bisogno di una biografia coerente, di un senso durevole di sé, sono orgogliose di saper fare bene determinate cose e danno valore alle esperienze che hanno fatto nel corso della vita [Sennet 2001]. L'aspettativa alla flessibilità induce dal punto di vista soggettivo a considerare il concetto di responsabilità in modo assoluto, ponendo l'attenzione sulla attribuzione di responsabilità anche per eventi che sono al di fuori del controllo del soggetto. La flessibilità spinge a credere che l'essenza del carattere etico individuale sia la pura forza di volontà e quindi si recupera un conservatorismo culturale che si concentra sulla pura determinazione del soggetto a resistere soprattutto all'erosione di quei tratti stabili del carattere come la fedeltà, la dedizione, la tensione verso uno scopo e la decisione. Il comportamento flessibile in questo modo separa la credenza in un carattere etico fondato sulla volontà e le azioni effettive, l'esperienza pratica dal carattere rendendo l'individuo confuso e incoerente [Sennet ?].

Il concetto di flessibilità deriva dalla new economy (i settori più avanzati dell'economia: l'alta tecnologia, gli operatori finanziari su scala mondiale, le nuove imprese di servizi e consulenza con più di 3000 dipendenti) che rappresenta soltanto una piccola parte dell'intera economia in termini di consistenza numerica, ma che esercita una notevole influenza normativa e culturale poiché fissa i criteri in base ai quali deve orientarsi anche lo sviluppo della restante economia, prefigurando le nuove competenze e abilità personali [Sennet 2006]. Infatti, la maggior parte del lavoro svolto attualmente rimane all'interno della sfera del fordismo, nel senso che ha la caratteristica della ripetitività e in cui non sempre è possibile applicare il concetto di flessibilità.

raggiungere obiettivi a lungo termine o nella pratica di ritardare la soddisfazione in vista di uno scopo futuro [Sennet in L'Uomo flessibile].

3.3 Le rappresentazioni del lavoro nella progettualità dei giovani italiani e d'origine straniera

Alcuni autori che si sono occupati di concezioni del lavoro [Accornero, 2000; Sarchielli, 2003] riconoscono ad esso un'importanza elevata sia in senso strumentale, per il raggiungimento della mobilità sociale, sia in senso relazionale ed espressivo, come ambito di negoziazione e sperimentazione della propria identità insieme agli altri mondi vitali come la famiglia, il gruppo dei pari, il tempo libero ecc.

L'indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia fa emergere l'idea per cui nella vita anche le scelte più importanti non sono mai per sempre (dal 49% del 1996 al 54% del 2004), sottolineando un maggior orientamento al presente e una riduzione della progettualità di lungo periodo. Tale focus sul presente può trovare concordanza con quanto avanzato da Sennet nel paragrafo precedente per cui le trasformazioni del mondo del lavoro conducono i soggetti ad una progettazione di breve periodo probabilmente perché il lavoro configurandosi come più incerto, precario, intermittente necessita di continua attenzione e investimenti costanti in modo da canalizzare le energie dei soggetti nel presente. Dall'altro lato, l'orientamento al presente riducendo le scelte definitive testimonierebbe un orientamento culturale e valoriale all'hic et nunc in cui la procrastinazione della soddisfazione dei bisogni così come altri valori tradizionali quali la rinuncia e il sacrificio si riducono a favore di una ricerca del proprio benessere nel qui ed ora [Fabbri ?]. All'interno di questo trend si può interpretare anche il dato del ridimensionamento dell'importanza attribuita al lavoro a favore della salute (92%), la famiglia (87%), la pace e la libertà (80%), l'amore (76%), l'amicizia (74%), l'istruzione (68%) ritrovando il lavoro al settimo posto dei consensi con il 67% [Iard 2007]. A fronte di una diminuzione dell'importanza del lavoro, si registra un aumento d'importanza per svago e tempo libero che negli ultimi vent'anni passa dal 44% al 55% [Iard 2007] che può essere interpretato attraverso diverse ipotesi. Può rappresentare una conferma del trend culturale di un orientamento al piacere legittimato e valorizzato e un abbandono dell'orientamento alla rinuncia virtuosa, ma può testimoniare anche, insieme al dato dell'aumento d'importanza della socialità ristretta, l'impovertimento del lavoro in quanto esperienza appagante e soddisfacente da cui trarre riferimenti identitari stabili. L'orientamento al fuori lavoro, allo svago e alla socialità ristretta permetterebbe di ridurre lo stress e l'insoddisfazione derivante da un lavoro che si connota, usando l'espressione di Beck [2000] sempre più come lavoro povero, vale a dire incapace di garantire una sicurezza di reddito, ma anche una ricchezza che lo connota come esperienza relazionale piena e costruttiva del sé. In linea con questa interpretazione, i dati del Censis [2011] mostrano che in Italia l'11,2% dei giovani di 15-24 anni, e addirittura il 16,7% di quelli tra 25 e 29 anni, non è interessato né a lavorare né a studiare, mentre la media europea è pari rispettivamente al 3,4% e all'8,5%.

Inoltre, in Italia risulta decisamente più bassa la percentuale di quanti lavorano: il 20,5% tra i 15-24enni (la media Ue è del 34,1%) e il 58,8% tra i 25-29enni (la media Ue è del 72,2%) mostrando quanto la crisi economica abbia colpito proprio le fasce più giovani. A ciò si deve aggiungere che tra le nuove generazioni sta progressivamente perdendo fascino una delle figure che ha consolidato il tessuto economico italiano, quella dell'imprenditore, infatti solo il 32,5% dei giovani di 15-35 anni dichiara di voler aprire un'attività in proprio, meno che in Spagna (56,3%), Francia (48,4%), Regno Unito (46,5%) e Germania (35,2%) [Censis 2011]. Il minor interesse per la figura dell'imprenditore troverebbe concordanza col dato fornito dallo Iard [2007] sulla connotazione poco positiva attribuita al potere e al prestigio, dato che conferma anche le ricerche di Trentini [??] sui paesi di matrice latina come Italia e Portogallo, in cui i valori più rilevanti del lavoro per i ragazzi sarebbero l'orientamento all'indipendenza e al sé, con basso indice però di materialismo e orientamento alla sfida. La prevalenza di valori di tipo materialistico e orientati alla sfida sembrerebbero invece caratterizzare i giovani di cultura anglosassone, in particolare Stati Uniti e Canada. Se da un lato emerge una diminuzione del valore attribuito al prestigio e al potere, dall'altro emerge una valorizzazione della dimensione relazionale del lavoro che rispetta una concezione del lavoro più espressiva che strumentale attribuendo ad esso la possibilità di sviluppare competenze e capacità personali nonché la possibilità di fare qualcosa per gli altri, in cui il denaro non compare come scopo primario del lavoro. Si assiste quindi ad una relativizzazione ma anche ad una pluralizzazione dei significati del lavoro nella direzione proposta da Inglehart [1980] riguardo all'affermazione di valori post-materialisti. Tuttavia, ci sono differenze territoriali. Al Sud i giovani apprezzano maggiormente gli aspetti strumentali del lavoro, mentre al Nord, in particolare nel Triveneto ed in Emilia Romagna, gli aspetti maggiormente apprezzati riguardano la qualità del lavoro, i buoni rapporti con i colleghi e la possibilità di crescita professionale [Belotti 2005]. Tra i giovani del Nord Est, in particolare, prevale una concezione del lavoro legata alla produttività, all'efficienza, alla professionalità, cercando di rispondere alle esigenze produttive dell'impresa e ai bisogni dei consumatori [Chiesi 2002]. Il generalizzato aumento dei livelli di scolarizzazione dei giovani si è accompagnato poi ad un maggior intreccio tra studio e lavoro [Iard 2007; Belotti 2005; Chiesi 2002, Andolfi 2005] mediante esperienze di lavoro intermittenti e occasionali, in cui si denota un orientamento all'autonomia e all'indipendenza, dove scuola e lavoro non sono più separate, ma si intrecciano e si alternano spostando in avanti l'età lavorativa in senso stretto. Tale situazione è stata possibile grazie alle politiche di flessibilizzazione del lavoro che favorendo un mercato del lavoro più mobile, hanno creato le condizioni per esperienze di lavoro più discontinue e frammentate, a vantaggio soprattutto dei ragazzi inseriti nei sistemi scolastici. Come

ha rilevato Belotti [2005] tali esperienze hanno il vantaggio di creare un bagaglio di conoscenze circa il funzionamento del mercato del lavoro, dando ai ragazzi la possibilità di sperimentarsi in condizioni e compiti di lavoro differenti arrivando ad elaborare una propria concezione del lavoro, e permettendo di creare quei legami deboli considerati utili per l'inserimento professionale [Belotti 2005]. Tuttavia, il vantaggio dei lavori flessibili è posto in relazione alle modalità di passaggio dal mercato del lavoro precario e quello stabile. Se, il lavoro precario caratterizza la prima fase di accesso al lavoro che porta progressivamente al lavoro stabile, allora le competenze sviluppate durante le esperienze saltuarie costituiscono un background che trova completamento e realizzazione nel nuovo impiego; se invece il lavoro precario si connota come la modalità prevalente per produrre reddito per il mercato, il bagaglio di competenze che si è costruito nelle varie esperienze non trova una canalizzazione rendendo l'esperienza lavorativa complessa soprattutto per le sue implicazioni sulla vita personale [Belotti 2005].

Nella fase attuale, le difficoltà generali di inserimento stabile in un lavoro colpiscono soprattutto le fasce più giovani, nel 2010, su 100 licenziamenti che hanno determinato una condizione di inoccupazione, 38 riguardavano giovani con meno di 35 anni, 30 soggetti con 35-44 anni e 32 persone con 45 anni o più [Censis 2011]. Tali difficoltà determinano uno slittamento in avanti della realizzazione di tutte le tappe del corso di vita a cui non sembra corrispondere un atteggiamento improntato alla maggior mobilità e flessibilità nella ricerca del lavoro da parte dei giovani. Infatti, rispetto all'indagine del Censis del 2002 in cui il 60% degli intervistati era disponibile a muoversi e viaggiare per lavoro, nel 2010 lo stesso Censis rileva che solo il 23,4% dei giovani è disponibile a trasferirsi in altre regioni o all'estero per trovare lavoro, denotando una mobilità e flessibilità scarse, da ricondurre soprattutto a fattori culturali. L'Italia a questo proposito, presenta un tasso di anzianità aziendale ben superiore a quello dei principali Paesi europei, lavora nella stessa azienda da più di dieci anni il 50,7% dei lavoratori italiani, il 44,6% dei tedeschi, il 43,3% dei francesi, il 34,5% degli spagnoli e il 32,3% degli inglesi dimostrando una preferenza per il lavoro a lungo termine, stabile e possibilmente vicino a casa. E' sulla base di questa storia occupazionale che probabilmente i giovani essendo stati socializzati alle modalità occupazionali dei genitori ricercano nel mercato le medesime condizioni.

Un'indagine condotta dall'Isfol⁴⁶ [2007] sui valori inerenti il lavoro conferma quanto evidenziato dalla letteratura [Wallon, 1946; Ombredane, Faverge, 1955; Neff, 1968] e dalle ricerche già citate [Iard 2007, Censis 2011], vale a dire che accanto ad una concezione del lavoro come attività

⁴⁶ Si tratta di un'indagine condotta dall'Isfol [2007] sui valori inerenti il lavoro che hanno riguardato un totale di 3879 soggetti di età compresa tra i 20 e i 65 anni (media= 30,99), di cui il campione di giovani ha riguardato 2427 di età compresa tra i 20 e i 31 anni (media= 23,67).

necessaria e strumentale, si esplicitano fattori valoriali, culturali, psicologici e sociali che contribuiscono a connotare soggettivamente le concezioni del lavoro [Farnese 2007]. Le motivazioni al lavoro rilevate dall'Isfol [Farnese 2007] per i giovani sono principalmente legate alle aree valoriali dell'accrescimento di sé e della piacevolezza e, quindi mostrano un maggior orientamento a realizzare bisogni di autorealizzazione e di potere e successo. Mentre lo Iard rileva una maggior tendenza all'accrescimento di sé attraverso l'autorealizzazione, l'Isfol rileva entrambe le tendenze, sia all'auto-realizzazione come motivazione fortemente legata a fattori intrinseci distanti dalle necessità primarie di sopravvivenza e quindi maggiormente orientata al futuro e al miglioramento delle proprie capacità [Sen ?; Inglehart?; Maslow 1954]; sia legata al potere e al successo con cui il lavoro si connota essenzialmente come attività di controllo e di influenza del sé in relazione ad un contesto sia materiale che relazionale. All'interno di questo trend all'accrescimento di sé il lavoro non si configura solo come attività per produrre risultati concreti ma anche come riconoscimento sociale di sé in relazione al contributo individuale dato alla collettività di riferimento che definisce il proprio ruolo all'interno della comunità professionale e sociale [Farnese 2007]. Quindi, l'Isfol riprendendo in parte i lavori di Sagiv e Schwartz [1995], individua per il lavoro la predominanza di valori di accrescimento del sé, legati al riconoscimento professionale e al successo lavorativo, a cui seguono i valori della trascendenza del sé, più legati alla dimensione collettiva, con un orientamento alle relazioni e all'affiliazione, elemento invece posto in primo piano dall'indagine dello Iard. In particolare, l'Isfol rileva delle differenze di genere legate ai valori lavorativi: gli uomini tendono ad esprimere una maggiore auto-centratura sia in termini valoriali (accrescimento di sé) sia nell'individuazione di priorità di bisogni (potere e successo); le donne, invece, evidenziano una maggiore attenzione conferita al contesto in senso lato entro cui si inserisce il proprio sviluppo (area valoriale della trascendenza del sé e bisogni di autorealizzazione e di relazione e affiliazione) [Farnese 2007]. Per le ragazze sarebbero anche più importanti i valori di sicurezza e di soddisfazione dei corrispondenti bisogni di protezione, che riguardano la garanzia di una sicurezza materiale, ma anche psicologica per potersi proiettare con una certa tranquillità nel futuro, con i propri diritti tutelati e impegni e responsabilità garantite per un benessere collettivo [Farnese 2007]. Anche se l'Isfol [Farnese 2007]. rileva che le richieste sempre maggiori di flessibilità di tempo di lavoro, accompagnate da una fragilità complessiva del tessuto familiare e sociale di supporto e da uno scarso incremento dei servizi rivolti alle persone, influiscono negativamente sui tassi di occupazione femminile, sia in termini di ingresso sia in termini di condizioni di permanenza. Infatti, risulta che le giovani donne sentono di potercela fare, quando poi sono poste di fronte alle richieste del mercato del lavoro e alla complessità dei problemi

vedono diminuire le loro possibilità di inserimento. Altre ricerche [Manueddu 2004; Piccardo, Martini 2004] evidenziano che, ancora oggi, donne e uomini organizzano i propri tempi di vita con modalità differenti, le donne sentano il carico maggiore della ricerca di strategie conciliative con la famiglia, anche in un orizzonte temporale lungo, per cui la questione del lavoro non è limitata esclusivamente alla scelta di una particolare occupazione ma alla considerazione del più ampio contesto in cui si inserisce l'attività lavorativa.

Per quanto riguarda le rappresentazioni del mercato del lavoro, l'isfol le ha indagate sotto forma di emozioni collegate ad esso e i giovani del campione hanno espresso 28,7% speranza, 25,8% preoccupazione, 11,3% curiosità, 7,8% entusiasmo, 6,1% fiducia, 4,6% rabbia, 4,5% impotenza, 4% paura, 3% tranquillità e 2% indifferenza [Pepe 2007 p. 61]. Quindi, la visione del mercato del lavoro è piuttosto positiva in relazione alla percezione di una capacità d'azione dei soggetti da cui trarre soddisfazione e benessere. Per quanto riguarda, invece, la percezione delle competenze necessarie all'ingresso nel mercato del lavoro, le tre ritenute più importanti sono: l'impegno e la tenacia, la capacità di comunicare e la disponibilità [Pepe 2007], come abbiamo già osservato nel paragrafo precedente, si tratta di life skills più che competenze lavorative in senso stretto. E' chiaro che queste rappresentazioni sia di come si struttura il mercato del lavoro, sia dei suoi criteri di selezione dei soggetti incide sul senso di auto efficacia percepita soprattutto relativamente all'ingresso nel lavoro in cui la maggior parte del campione giovanile esprime la sensazione di sentirsi capace anzitutto a stabilire buoni rapporti con tutte le persone, a fornire sostegno agli altri, a rispettare le scadenze e comprendere il contesto entro cui ci si trova [Porcelli 2007]. Dalle analisi emerge che le ragazze mostrano medie più basse per quanto riguarda la ricerca del lavoro sia nella "tolleranza delle frustrazioni", nell'"esplorazione intraprendente" e nella "tensione propositiva"; esse tendono a percepirsi meno efficaci dei ragazzi sia rispetto a processi di pianificazione del proprio futuro professionale che rispetto a processi di attivazione e ricerca attiva di informazioni e contatti. Inoltre, di fronte a eventi stressanti e situazioni difficili che si possono presentare nel corso della vita, le donne giovani si sentono in media significativamente meno capaci delle donne adulte e degli uomini giovani e adulti. Di contro è possibile osservare che rispetto alla dimensione relazionale le ragazze hanno una media significativamente superiore a quella dei ragazzi. Queste ultime si sentono più efficaci sia nell'interagire con capi e colleghi e in generale in tutte quelle azioni che richiedono capacità di comunicazione [Porcelli 2007].

Per quanto riguarda, invece, più precisamente i giovani stranieri un'indagine del Cnel [Andolfi 2005] ha indagato i valori relativi al lavoro dei ragazzi stranieri mostrandone una visione più ottimistica rispetto ai ragazzi italiani, soprattutto in relazione alla disponibilità alla mobilità

probabilmente consolidata dall'esperienza migratoria. Infatti, solo per il 31% dei giovani stranieri il progetto lavorativo prevede una stabilizzazione in Italia, un 4% aspira a cambiare paese, un 23% aspira a tornare in patria spendendo là le proprie competenze professionali e un 42% non ha ancora deciso ma è aperto a più possibilità a seconda di come andrà l'inserimento lavorativo nel contesto italiano. L'evento migratorio e il cambiamento che ne è conseguito rendono i giovani stranieri più disponibili alla mobilità in cerca di occasioni lavorative migliori, non orientati ad accettare passivamente il luogo di migrazione scelto dai genitori se questo non offre sbocchi soddisfacenti. Per i ragazzi stranieri i fattori determinanti per ottenere un buon lavoro in Italia sono anzitutto il titolo di studio, poi avere le giuste conoscenze, avere già fatto esperienze lavorative e solo al quarto posto parlare bene la lingua italiana. In verità, rispetto alle rappresentazioni dei giovani relativamente al titolo di studio, la realtà economica italiana non richiede alti livelli di qualificazione, quindi il titolo di studio non sempre è garanzia di accesso ad un buon lavoro come dimostra il fenomeno della over-education giovanile [Reyneri 2005]. Avere le conoscenze giuste fa riferimento a quel capitale sociale di reciprocità che consente l'inserimento in settori occupazionali e lavori a cui possono aspirare insieme ai ragazzi italiani, quindi uscendo dalle nicchie occupazionali riservate agli stranieri. L'espressione può anche indicare in tono più critico che per accedere ai buoni lavori è necessario conoscere le persone giuste e se non le si conosce, come nel caso più frequente dei ragazzi stranieri con catene di legami più corte, se ne rimane esclusi, quindi sottolineando una discriminazione nell'accesso ad alcune opportunità. Parlare bene la lingua italiana è al quarto posto dei fattori per l'accesso a un buon lavoro probabilmente perché essi hanno accesso al range dei lavori manuali per i quali la competenza linguistica non è prioritaria. Dalla ricerca emerge poi che il 62% del campione ha svolto lavori estivi durante gli anni della partecipazione scolastica, riconoscendo la diffusione di esperienze lavorative precoci e saltuarie. I giovani stranieri intrecciano studio e lavoro, per lo più precario o in mansioni di livello basso (cameriere, barista, muratore, aiuto idraulico, ecc.), che possono costituire sia una risorsa, un'opzione, un'alternativa possibile all'interno del contesto socioeconomico e culturale di riferimento, ma anche un ostacolo un vincolo al raggiungimento di esiti scolastici positivi [Dahrendorf, 2005]. Da un lato, l'inizio di un'attività lavorativa, seppur non a tempo pieno ma saltuaria o stagionale, consente di esercitare, con varie modalità, ruoli diversi all'interno degli scambi economici intra-familiari, percependosi non solo come "destinatario" di una parte delle risorse familiari ma anche come "fonte", in quanto in grado di guadagnare autonomamente [Webley, Burgoyne, Lea, Young, 2001; Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002]. Inoltre, rispetto ad un diffuso modello culturale italiano, che legittima una dipendenza economica prolungata dei figli dalla rete familiare anche dopo la maggiore età [Santoro 2002;

Rinaldi 2006], i genitori immigrati sembrano valorizzare maggiormente l'esperienza lavorativa dei figli come formativa in sé, soprattutto nelle famiglie con un solo genitore (ed esempio separato o divorziato), in cui c'è una tendenza più marcata a responsabilizzare i figli nella gestione del budget familiare e a incoraggiarli a intraprendere attività lavorative parallele allo studio [Barnet-Verzat, Wolff, 2002]. Come illustrato da alcuni studi qualitativi basati su interviste in profondità [Rinaldi, Webley, Mora, 2003], per diversi genitori stranieri l'esperienza lavorativa dei figli è un'occasione importante di formazione personale, sociale e professionale, infatti il lavoro non dà solo vantaggi economici, ma anche simbolici: anzitutto permette al giovane di aumentare, non solo le sue risorse in termini strettamente economici, ma anche lo spazio di autonomia rispetto al contesto familiare, offre opportunità di incremento del capitale sociale, delle competenze relazionali e delle capacità di gestione delle responsabilità, può influire positivamente nel processo di integrazione nella comunità locale e anche nella definizione di un'identità composita [Rinaldi 2006]. Inoltre, soprattutto per chi fa esperienze di lavoro in imprese familiari o etniche, esse sono incentivate come un'esperienza identitaria fondamentale per mantenere un certo equilibrio tra cultura originaria e integrazione nel nuovo contesto sociale [come ad esempio per la cultura cinese, Cologna 2002]. Dall'altro lato, i vincoli che condizionano le scelte lavorative degli adolescenti stranieri possono essere riconducibili sia al basso status economico o a bisogni economici della famiglia, sia al basso rendimento scolastico, sia ad una situazione di disagio a scuola. Quindi per molti giovani non sarebbe tanto una scelta, quanto una conseguenza più o meno obbligata dalla migrazione della famiglia (o individuale). Inoltre, appare interessante un'altra considerazione: l'esperienza lavorativa personale e il lavoro svolto dai genitori (se non è ascendente) vengono decisamente presi con molta distanza ed autonomia rispetto alla rappresentazione del proprio futuro lavorativo [Besozzi 2005]. Per ciò che concerne i significati attribuiti al lavoro è possibile individuare almeno tre tipi di significato in relazione al grado di interdipendenza tra socializzazione familiare/ del gruppo nazionale d'origine e socializzazione nel contesto di arrivo. Il primo significato attribuito al lavoro sarebbe strumentale trovando altrove le proprie fonti identitarie per esempio nei legami familiari, comunitari, di amicizia. L'aspetto ritenuto più importante è la remunerazione il reddito a testimoniare il lavoro come mezzo di sostentamento per ottenere risorse spendibili in altri contesti della vita. Tale concezione rende le disuguaglianze e le discriminazioni percepite nel lavoro relative, cioè riferite a quel contesto ma che hanno una scarsa incidenza sulla costituzione della propria identità, che è costruita facendo riferimento a sistemi di stratificazione sociale orientati dai legami col paese d'origine, basandosi più sulla capacità dei ragazzi di governare legami sociali veicolando risorse materiali e simboliche. La percezione che hanno di sé e il significato che danno alle loro azioni

dipende dall'ampio spettro di ruoli che occupano in contesti differenti, primo fra tutti quello dei legami di appartenenza nazionale e familiare, ridimensionando la dimensione del lavoro nella definizione di sé [Decimo 2006; Burke, Reitzs 1991]. Il secondo significato attribuito al lavoro sarebbe acquisitivo nella direzione dei valori ritenuti importanti nel paese d'origine e meno di quelli dominanti in Italia. In questo contesto assumono importanza le rappresentazioni del lavoro dei genitori, che durante il processo di socializzazione in famiglia influenzano significativamente la costruzione delle aspettative e dei desideri professionali dei figli stessi [Galambos, Sears 1998; Levine, Hoffner 2006] mostrando un elevato grado di accordo intergenerazionale. I significati del lavoro risentirebbero dell'aspettativa genitoriale verso il figlio di fare meglio di quanto non abbiano potuto fare loro, trasmettendo ai figli il desiderio di trovare "un buon lavoro" e di contrastare in questo modo l'esperienza di mobilità discendente sperimentata spesso dai genitori, i quali, nel corso della migrazione e dell'inserimento nel contesto occupazionale italiano, si trovano spesso ad accettare occupazioni di livello più basso rispetto sia al lavoro svolto in patria. In quest'ottica quindi il lavoro è fortemente orientato all'autonomia, all'emancipazione e a un forte desiderio di migliorare le condizioni di vita.

Il terzo significato attribuito al lavoro sarebbe espressivo ricalcando i valori attribuiti anche dai coetanei italiani [Colombo M., Besozzi, Santagati 2009; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini 2005]. Si evidenzia una similitudine tra gli orientamenti valoriali italiani e stranieri perché socializzati nel medesimo contesto di crescita nella direzione di rendere il lavoro espressione del proprio stile di vita [Andolfi 2005] concependolo in modo realizzativo come ambito in cui poter esprimere la propria personalità [Belotti 2005]. All'interno di questa classificazione si colloca anche la ricerca di Besozzi [2005] per cui la contiguità tra giovani stranieri e italiani sarebbe basata soprattutto sulla ricerca della propria realizzazione attraverso il lavoro, mostrando aspirazioni elevate (fare il medico, il dirigente, l'operatore turistico, il libero professionista, l'impiegato), nonostante oltre il 40% di questi giovani abbia già fatto esperienze di lavoro [Besozzi 2005b], per lo più precario o in mansioni di basso livello (cameriere, barista, muratore, ecc.), esperienze che insieme al lavoro svolto dai genitori vengono prese con una certa distanza rispetto alla rappresentazione del proprio futuro lavorativo.

Anche per i ragazzi stranieri in generale si riconosce una pluralizzazione dei significati del lavoro tra cui assumono importanza l'imparare cose nuove, sviluppare le proprie capacità e la creatività, mantenere buoni rapporti con capi e colleghi, fare amicizia, stare in un ambiente piacevole. Tuttavia, rispetto agli italiani, i ragazzi stranieri mostrano una propensione maggiore alla dimensione del guadagno. Dall'indagine Cnel il lavoro è visto come un mezzo per rendersi

indipendenti (41,3%), per crescere professionalmente (47%), per fare carriera (43%) mentre lo stesso dato per gli italiani è al 28%, cercando di affermarsi coi proprio meriti (50,5%). Il successo nel lavoro è molto importante per il 51,6% dei giovani stranieri, i soldi lo sono per il 44,2% e il prestigio per il 38% rispetto al 17% dei ragazzi italiani. Gli adolescenti stranieri prediligono all'80% un lavoro sicuro, magari indipendente ma non rischioso e nemmeno troppo stancante (39,1%) perché la loro vita fuori dal lavoro è importante (46%). Quindi, mentre la pluralizzazione dei significati del lavoro sembra accumunare italiani e stranieri, la relativizzazione del lavoro sembra caratterizzare meno i ragazzi stranieri attenti alla dimensione economica, di sicurezza e stabilità del posto di lavoro in chiave strumentale, rispetto agli italiani che sentono più impellente il bisogno di acquisire competenze e sviluppare capacità professionali. I giovani stranieri mostrano attraverso il dato sulla carriera, sul prestigio e sul successo un forte desiderio di migliorare e di investire sul lavoro come ambito di promozione sociale, un forte orientamento alla ricerca di un'occupazione migliore, espressione della motivazione che molto spesso accompagna un individuo durante la migrazione. Si rileva nel complesso una popolazione eterogenea di ragazzi stranieri sia per vissuti personali che opportunità e risorse individuali e familiari che incidono sulle visioni del lavoro riconoscendone una multidimensionalità di orientamenti in cui la strumentalità del lavoro si combina con le sue caratteristiche di espressività, acquisitività e socialità.

Per quanto riguarda la componente femminile della gioventù straniera è bene tenere presente che esse si inseriscono in un contesto sociale caratterizzato da un processo di secolarizzazione probabilmente ad uno stadio più avanzato rispetto al paese d'origine che ha favorito una maggior partecipazione delle donne al mondo del lavoro e una tendenziale dequalificazione del lavoro domestico. Questi fattori hanno incentivato un processo di individualizzazione al femminile [Beck 1999] visibile nel maggior grado di libertà e, a gradi diversi a seconda dei contesti, anche di uguaglianza della componente femminile italiana. Rispetto a questo contesto, la migrazione attiva continui processi di disgregazione ma anche di nuove ricomposizioni e rimesse in gioco dei sistemi tradizionali. Infatti, secondo alcuni autori [Dalla Zuanna 2006; Decimo 2003; Tognetti Bordogna 2004] la migrazione agirebbe come elemento perturbatore di un ordine precedente attenuando le condizioni di squilibrio nei confronti delle ragazze. Sembrerebbe che la migrazione agisca più come fattore di cambiamento che di conservazione dei ruoli di genere in relazione soprattutto all'ipotesi che migrazione è selezione per la quale i migranti sarebbero le persone più dinamiche e aperte al cambiamento e quindi anche le più propense ad abbandonare gli stereotipi di genere del paese d'origine, rimettere in discussione la cultura di appartenenza accelerando i processi egualitari e mostrandosi in alcuni casi anche più favorevoli a percorsi emancipatori rispetto alla cultura italiana.

Altre interpretazioni [Ambrosini 2005; Tribalat 1995] invece rilevano come il fatto di trovarsi in un contesto culturale diverso faccia emergere la paura nei genitori che le giovani generazioni dei figli non interiorizzino i valori e le pratiche tradizionali della cultura d'origine, portando ad un ripiegamento nel comunitarismo e alla restaurazione ancor più rigida di ruoli e modelli di comportamento di genere vissuti nei paesi d'origine. In realtà, preso atto che la socializzazione avviene in un contesto culturale che combina la dimensione di genere della cultura d'arrivo (trasmessa più intensamente da coetanei, scuola e mezzi di comunicazione) con quella della cultura d'origine (trasmessa dal contesto familiare ed eventualmente dal background culturale del paese d'origine) possono prodursi alcune considerazioni. Anzitutto, la partecipazione scolastica apre la strada all'investimento su di sé e sulle proprie risorse personali offrendo la possibilità di sviluppare aspettative e desideri, progetti di vita che non sono più riferiti solo all'ambito familiare, ma parimenti alla propria persona potendo interpretare di conseguenza la partecipazione lavorativa come un fattore di emancipazione. Tuttavia, le ragazze possono oscillare tra l'aspirazione ad una vita propria, mostrando interesse per una sicurezza economica e l'inserimento in un'attività professionale e l'essere per gli altri orientandosi alla famiglia. Infatti, esse sperimentano in misura maggiore rispetto alle madri la divisione tra sfera della produzione e della riproduzione (anche in modo proiettivo attraverso le aspettative che la società, ma anche la famiglia fanno ricadere sulle giovani in quanto donne). Da un lato, nell'ambito della produzione vengono richieste la concorrenza individuale, l'affermazione di sé e la mobilità, dall'altro, nell'ambito familiare viene richiesta un'esigenza contraria, il sacrificio per gli altri, la rinuncia a parti di sé all'interno di un progetto di comunità, a maggior ragione se esse si sono socializzate in famiglie in cui le donne rinunciavano al lavoro, dedicandosi alla cura e la cui mobilità era congiunta alle vicende lavorative del marito. Oltre alle contraddizioni interne alle aspirazioni riguardanti il lavoro, l'inserimento professionale tendendo a seguire le differenziazioni interne per linee etniche e nazionali e ancor più in quanto donne può essere occasione di discriminazioni visibili anche per le italiane e afferenti alla cosiddetta "*gerarchia rovesciata*"⁴⁷. Pertanto, l'inserimento nel mercato del lavoro non è automaticamente garanzia di una maggior emancipazione delle ragazze straniere, che a loro volta scontano situazioni di segregazione occupazionale e condizioni contrattuali con differenziali salariali alti rispetto agli uomini, tali da rendere i loro percorsi lavorativi più instabili e incerti rispetto a quelli della componente maschile. L'elemento chiave sono le condizioni in cui avviene l'inserimento, se le

⁴⁷ Secondo l'ipotesi della gerarchia rovesciata quanto più un ambito è definito centrale per la società, quanto più potente è il gruppo che vi partecipa, tanto meno le donne (ancor più se straniere) vi sono rappresentate. Viceversa, quanto più periferica è una sfera di competenze, quanto meno influente è il gruppo che vi partecipa, tanto più le donne vi hanno accesso e possibilità d'impiego [mettere citazione??]. Infatti, nelle posizioni rilevanti della politica, dell'economia, del sistema universitario e dei mass media gli stranieri sono un'eccezione, tanto più se donne creando il cosiddetto *soffitto di cristallo*.

possibilità premesse a livello teorico: il maggior grado di istruzione (rispetto al paese d'origine), il conseguente miglior accesso a opportunità d'impiego, l'autonomia economica trovano riscontri empirici nei percorsi lavorativi effettivi. Una ricerca che ha considerato le rappresentazioni del lavoro da parte dei giovani stranieri in chiave di genere è la ricerca Itagen2 [2009] che offre un'immagine delle preadolescenti straniere come più orientate alla carriera rispetto alle coetanee italiane⁴⁸ e con una diminuzione dell'aspirazione a creare famiglie numerose. Questo potrebbe essere legato sia ad una socializzazione al sistema di valori e ideali della società d'arrivo, ma anche essere frutto di una motivazione forte all'acquisitività che ha indotto la famiglia alla migrazione guidandoli al miglioramento della propria condizione economica con una spinta forte alla mobilità, e ponendo quindi attenzione all'investimento sul proprio capitale umano. Quando si parla di aspettative sul lavoro, l'indagine Itagen2 mostra che le ragazze straniere propendono per professioni altamente qualificate, mentre i ragazzi sono più propensi ad indicare lavori meno qualificati, che comunque sono amati e apprezzati e spesso anche ben retribuiti. Nel pieno rispetto degli stereotipi correnti le ragazze indicano lavori raggruppabili in due classi: i lavori lenitivi, di supporto, di responsabilità nella cura degli altri, riconoscendosi come caregivers: fare il medico, la pediatra, la psicologa, l'infermiera, l'insegnante, l'educatrice. La seconda, che potremmo definire edonistica, raggruppa professioni legate al corpo, sia esso curato (parrucchiera, estetista, massaggiatrice ecc.) o esposto: il settore della moda e dello spettacolo (attrice, ballerina, indossatrice, modella ecc.). Fra i ragazzi stranieri, invece, i mestieri desiderati sono quelli che generalmente i loro coetanei italiani considerano di basso profilo, ad esempio il muratore, il cameriere, o l'operaio specializzato [Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009]. Il Censis a questo riguardo rileva come i lavori manuali nonostante il futuro incerto della ripresa occupazionale sembrano i meno colpiti dalla crisi e anzi i più richiesti anche nel 2011 dando occupazione al 36% del totale degli occupati. Il 44,4% delle assunzioni del 2011 hanno interessato lavori di tipo manuale: artigiani e operai specializzati (20,3%), operai conduttori di macchine e impianti (11,7%), mestieri non specializzati (12,4%). Lavoratori in campo edile (nel 2011 circa 57.000 assunzioni, il 9,6% del totale), addetti alle pulizie (44.000), meccanici e montatori (17.000), magazzinieri (11.000) sono le professioni più ricercate dalle aziende, per le quali è avvenuto un vero e proprio processo di sostituzione tra italiani e stranieri. Tra il 2005 e il 2010, a fronte di un crollo dei lavoratori italiani occupati in professioni manuali (-842.000, -11%), si registra un aumento praticamente identico dei lavoratori stranieri (+725.000, +83,8%), la cui incidenza passa dal 10,2% al 19% del totale. Sembra quindi che i ragazzi stranieri tendano ad

⁴⁸ La Ricerca Itagen2 si rivolge ai preadolescenti, giovani che non hanno ancora iniziato un percorso lavorativo e le cui considerazioni sono ancora, in parte, legate a desideri e aspirazioni. Vengono prese in considerazione idee e aspirazioni, non pratiche o scelte effettive.

occupare i posti lasciati liberi dai lavoratori italiani nei settori del lavoro manuale denotando come la crisi abbia colpito il mercato del lavoro in modo molto differenziato. Tra i più colpiti appaiono i giovani italiani, soprattutto con elevato titolo di studio, rispetto ad una popolazione attiva di stranieri in crescita e alle generazioni più mature i cui livelli occupazionali non solo sono stati salvaguardati, ma sono addirittura aumentati del +7,2% l'occupazione tra i 45-54enni e +12,9% tra i 55-64enni. Tenzialmente però per i settori d'impiego dei lavoratori stranieri è aumentato anche il ricorso al sommerso. Tra il 2008 e il 2010 nell'industria (settore che ha registrato le maggiori perdite occupazionali) c'è stata una contrazione del 10,5% del lavoro regolare e una crescita di quello sommerso del 5,5%, il livello di irregolarità è aumentato dal 17,9% al 18,7% anche nel settore del commercio, delle riparazioni e del turismo, e dall'8,8% al 9,6% nei servizi immobiliari e avanzati alle imprese. Complessivamente quindi il lavoro sommerso è passato dall'11,6% nel 2003 al 12,3% del totale nel 2010 a fronte di un calo generalizzato dell'occupazione regolare (-4,1%) dal 2008. E' possibile quindi affermare che il lavoro per i giovani stranieri ha connotati fortemente acquisitivi, orientandosi verso quei lavori che sembrano offrire chance di miglioramento delle condizioni materiali configurandosi come meno spinti al lavoro da fattori intrinseci e più da fattori adattivi nella direzione però del raggiungimento di una mobilità che viene valutata più che sulla base delle gerarchie occupazionali italiane, sulla base di riferimenti identitari alla cultura d'origine. Per le ragazze sembra invece dominare un valore espressivo del lavoro con aspirazioni alte di professionalità, anche se all'interno delle professioni definite femminili.

3.4 Quali opportunità lavorative per i qualificati nella formazione professionale?

Dopo aver ricostruito le rappresentazioni e i valori che orientano i percorsi lavorativi, vediamo ora come si caratterizza concretamente l'inserimento lavorativo dei qualificati alla formazione professionale. Per quanto riguarda gli esiti occupazionali dei percorsi triennali della formazione professionale, i qualificati esprimono una valutazione positiva soprattutto in relazione ai tempi necessari per il primo inserimento, la stabilità lavorativa e la coerenza tra qualifica e occupazione. In generale, i processi di inserimento lavorativo della popolazione giovanile si connotano per lunghi tempi di attesa al primo inserimento, precarietà dell'esperienza lavorativa, centralità delle reti sociali soprattutto familiari come canale per l'ingresso nel mondo del lavoro [Isfol 2011]. Rispetto a questi elementi, il 50% dei qualificati della formazione professionale si inserisce al lavoro nell'anno immediatamente successivo alla qualifica e un 59% a tre anni dal conseguimento della qualifica connotandola come un efficace canale di inserimento lavorativo per i ragazzi dai 18 ai 24 anni. Il processo di transizione al primo impiego e i tempi di attesa per il primo inserimento risultano quindi piuttosto brevi [Isfol 2011] e orientati verso lavori in prevalenza stabili. I fattori che incidono sui tempi di transizione al lavoro riguardano le caratteristiche dei percorsi frequentati, l'ingresso è più breve per i qualificati del settore industriale, mentre è molto più lento per i settori dei servizi alle imprese. L'Isfol [2011] ha rilevato che le agenzie formative sostengono più efficacemente l'inserimento lavorativo degli allievi rispetto alle istituzioni scolastiche soprattutto in relazione allo sviluppo di una rete più eterogenea di contatti con il tessuto economico locale. In particolare, riguardo alla differenza tra agenzie formative e istituzioni scolastiche, ad un anno dalla qualifica il 70% degli allievi delle agenzie trova lavoro rispetto al 50% delle istituzioni scolastiche, e dopo due anni la percentuale è rispettivamente dell'85% e del 78% sancendo la maggior efficacia delle agenzie. Il primo impiego è caratterizzato dall'offerta di posizioni generiche per lo svolgimento di compiti manuali e di routine che richiedono il possesso di competenze di base, situazione piuttosto normale dal momento che si tratta della prima esperienza di lavoro e vista la giovane età dei ragazzi [Isfol 2011]. In particolare, la posizione occupazionale al primo impiego è costituita per il 45% da operai generici, per il 38% da operai specializzati, per il 9% da impiegati esecutivi, per il 6% da lavoratori in proprio e per il 3% da impiegati qualificati. Nonostante si tratti del primo impiego, l'Isfol rileva un buon grado di stabilità occupazionale, infatti il 57% dei qualificati ha mantenuto la stessa occupazione fino al momento della rilevazione, mentre un 17% si connota per non aver svolto alcuna esperienza e dall'altro lato i qualificati che hanno avuto almeno due esperienze di lavoro si attestano al 13%, coloro che ne hanno avute tre si attestano al 6% e quattro esperienze al 7%. Il canale utilizzato per trovare il primo impiego è soprattutto quello informale legato per lo più

ad un contatto diretto col datore di lavoro (29,4%), alle reti sociali in particolare quelle familiari e amicali (28,7%), ma anche il tirocinio/stage costituisce un'occasione di inserimento nell'11,7% dei casi, soprattutto nei settori dei servizi sociali e alla persona, nel settore industria e in quello elettrotecnico.

Tab.1 Canali di accesso al primo impiego

Canali	Valori percentuali %
Contatto diretto col datore di lavoro	29,4
Reti familiari e amicali	28,7
Tirocinio/stage	11,7
Segnalazione fatta da scuola a datore	5,3
Concorso	4,8
Agenzie private	3,7
Chiamata dall'azienda	3,3
Internet	2,9
Avvio di attività autonome	2,7
Coadiuvante familiare	2,2
Segnalazione avuta dal corso	2,4
Inserzioni sui giornali	1,2
Centro per l'impiego	1,1
Altro	0,6
Totale	100,0

Fonte: Isfol 2011

Quindi si può confermare la regolazione micro-sociale dell'accesso al lavoro, che però lascia spazio anche a meccanismi più impersonali del mercato oppure alla mediazione di strutture istituzionali.

La situazione occupazionale risulta differenziata sulla base delle differenze di genere, secondo cui il tasso di occupazione maschile è più alto rispetto a quello femminile, in particolare a tre anni dal conseguimento della qualifica lavora il 64% dei ragazzi e il 52% delle ragazze. Rispetto al territorio di riferimento, il tasso di occupazione risulta più alto nel Nord-Est e più basso invece nelle regioni meridionali, dove la componente femminile è fortemente penalizzata. Nel complesso al momento dell'intervista dell'Isfol cioè dopo 3 anni dal conseguimento della qualifica, risulta che il 59,1% dei qualificati è occupato, il 17,8% è disoccupato, il 9,3% non è mai stato occupato prima, un 9,7% è in formazione e un 4% risulta inattivo.

Tab.2 Condizione occupazionale per genere e area geografica

		In cerca di lavoro	Inattivo/studente	Occupato	Totale
Maschi	Nord-Ovest	22,4	10,9	66,6	100,0
	Nord-Est	21,7	7,9	70,5	100,0
	Centro	20,9	17,0	62,1	100,0
	Mezzogiorno	42,5	15,3	42,2	100,0
Femmine	Nord-Ovest	27,5	15,9	56,6	100,0
	Nord-Est	27,1	15,8	57,1	100,0
	Centro	24,3	30,1	45,6	100,0
	Mezzogiorno	40,7	21,1	38,2	100,0

Fonte: Isfol 2011

Le differenze di genere e di area geografica sono poi in relazione all'indirizzo professionale scelto, elemento che privilegia alcuni settori a scapito di altri, in particolare i settori relativi all'elettrotecnica, all'industria, ai servizi sociali e alla persona sono quelli che offrono maggiori opportunità occupazionali, mentre quelli turistico-alberghieri e servizi alle imprese offrono meno opportunità. Se il tasso di occupazione risulta relativamente alto, il livello di professionalizzazione appare ancora ad un livello iniziale e necessita di un approfondimento e consolidamento delle competenze più tecniche sia sul lavoro che mediante corsi formativi più strutturati [Isfol 2011].

Tab.3 Livello di qualificazione professionale per indirizzo di corso (valori %)

		Manuale generico	Manuale specializzato	Impiegato esecutivo	Tecnico	Totale
Uomo	Elettrotecnico	39,6	56,8	2,6	1,0	100,0
	Industria	38,8	57,8	2,5	1,0	100,0
	Servizi alle imprese	37,4	38,5	16,8	7,3	100,0
	Servizi sociali e alla persona	41,7	33,3	5,6	19,4	100,0
	Turistico-alberghiero	54,4	36,0	7,5	2,1	100,0
	Totale	41,9	49,8	5,6	2,7	100,0
Donna	Elettrotecnico					100,0
	Industria	52,2	34,8	8,7	4,3	100,0
	Servizi alle imprese	45,2	17,5	32,5	4,8	100,0
	Servizi sociali e alla persona	47,9	33,1	11,6	7,4	100,0
	Turistico-alberghiero	56,3	21,8	17,5	4,4	100,0
	Totale	49,9	26,1	18,2	5,8	100,0

Fonte: Isfol 2011

Il lavoro dei qualificati si connota prevalentemente come lavoro dipendente (87%) rispetto ad una minoranza nel lavoro autonomo (13%), in cui nel primo prevalgono soprattutto i contratti temporanei e a causa mista, l'orario di lavoro è circa 40 ore settimanali e l'insieme delle tipologie contrattuali è costituito da un 35% con contratto di apprendistato, un 33% con contratto a tempo indeterminato, un 25% con contratto a tempo determinato, un 4% senza alcun contratto formalizzato. Anche per il lavoro attuale, come per il primo impiego il canale preferenziale sono stati i contatti informali e le reti sociali familiari e amicali. Per quanto riguarda la valutazione della formazione professionale, i qualificati valutano più utile per l'inserimento lavorativo il conseguimento della qualifica piuttosto che lo stage e l'apporto di insegnanti e tutor. La formazione in sé è valutata positivamente, come utile e coerente, anche se, una minoranza percepisce uno scollamento tra formazione ricevuta e lavoro attuale. In particolare, il 47% dei qualificati rileva una completa coerenza, il 17% una coerenza parziale, il 36% nessuna coerenza. Tra questi ultimi ci sono soprattutto i lavoratori del sud, coloro che hanno frequentato percorsi a titolarità delle istituzioni scolastiche e coloro che hanno conseguito la qualifica nel ramo dei servizi alle imprese. Tra quelli invece che rilevano una piena coerenza e utilità ci sono i lavoratori del nord-est, coloro che hanno frequentato percorsi a titolarità delle agenzie formative e coloro che hanno conseguito la qualifica nel ramo di servizi alla persona. L'esperienza lavorativa è motivo di soddisfazione per la maggior parte dei qualificati, sia a livello generale che per le specifiche dimensioni (retribuzione, mansioni svolte, stabilità/sicurezza, autonomia, rapporto coi colleghi) oltre l'80% del campione assegna un punteggio di 8 punti su 10 alla soddisfazione del lavoro. Solo il 4% si ritiene insoddisfatto. L'unica dimensione per la quale i qualificati hanno un livello di soddisfazione minore è il trattamento retributivo. I livelli di soddisfazione sono alti soprattutto tra coloro che ritengono che ci sia una coerenza elevata e parziale tra formazione e occupazione. Tra ragazzi e ragazze si rileva una differenza nel grado di soddisfazione, il 77,5% delle ragazze è soddisfatta della retribuzione, contro un 82,3% dei ragazzi, l'85% delle ragazze è soddisfatta delle mansioni svolte rispetto all'87,7 dei ragazzi, per quanto riguarda la stabilità e sicurezza è soddisfatto l'86,4% delle ragazze contro il 90,4% dei ragazzi, sull'autonomia le ragazze sono soddisfatte al 90,7% rispetto ad un 92,3% dei ragazzi ed infine riguardo al rapporto tra i colleghi, le ragazze dimostrano soddisfazione al 94,1% e i ragazzi al 94,8%. Per quanto riguarda le differenze di genere appare quindi che i ragazzi dimostrino complessivamente maggior soddisfazione in ogni dimensione considerata.

Passando ora ai non occupati, se il 60% dei qualificati a tre anni dalla qualifica risulta occupato, il restante 40% è costituito dai non occupati, che però occupano posizioni abbastanza eterogenee: il 43,6% sono disoccupati, il 23,7% sono studenti, il 22,8% inoccupati, il 9,9% inattivi. I disoccupati

sono coloro che hanno perso il lavoro a causa del mancato rinnovo di contratti temporanei, per effetto in parte della crisi economica o anche per il carattere di stagionalità dell'occupazione svolta. Tra i non occupati, ci sono anche gli inoccupati vale a dire coloro che non risultano ancora inseriti nel mondo del lavoro e che quindi non hanno avuto ancora nessuna esperienza lavorativa.

Tab. 4 Distribuzione dei non occupati per genere e nazionalità

	Disoccupati	Inoccupati	Studenti	Inattivi	Totale
Genere					
Uomo	47,4	22,8	21,7	8,2	100
Donna	39,6	22,9	25,7	11,7	100
Cittadinanza					
Italiana	43,1	23,1	24,0	9,8	100
Straniera	51,8	18,1	18,1	12,0	100

Fonte: Isfol 2011

Esaminando le caratteristiche dei non occupati possiamo osservare che il 48% delle ragazze risulta non occupata rispetto al 36% dei ragazzi; il 60% dei qualificati del sud rispetto al 36% del Nord e al 45% del Centro; i giovani che hanno frequentato percorsi a titolarità delle istituzioni scolastiche e chi ha conseguito una qualifica soprattutto nell'ambito del settore servizi alle imprese e in quello turistico alberghiero. Disoccupati e inoccupati rappresentano quasi la metà del campione dei non occupati ed entrambe i gruppi manifestano un atteggiamento attivo di ricerca del lavoro.

In conclusione, dall'indagine dell'Isfol [2011] emerge che i qualificati della Formazione professionale valutano positivamente il percorso formativo soprattutto in relazione alla funzione di professionalizzazione finalizzata ad un rapido inserimento nel lavoro che trova coerenza con l'offerta di impiego del mercato del lavoro e con i bisogni occupazionali del territorio di riferimento. Numerosa appare anche la percentuale di coloro che dopo la qualifica si reindirizzano verso percorsi di studio con cui la formazione svolge la funzione di ri-motivazione all'apprendimento. La riuscita dei percorsi di inserimento lavorativo risentono fortemente del contesto produttivo, quindi nel Nord-Est c'è in genere un grado di soddisfazione maggiore della Formazione legata ad un tessuto economico in grado di accogliere i qualificati già da subito mentre al Sud l'inserimento è in genere poco coerente con la qualifica e si connota più come un ripiego rispetto alle aspettative. Anche dal punto di vista delle differenze di genere, le ragazze hanno maggiori difficoltà di inserimento lavorativo e dimostrano livelli di soddisfazione inferiori rispetto

ai ragazzi riguardo a dimensioni specifiche del lavoro come le mansioni, la retribuzione, l'autonomia ecc.

Capitolo 4. Il disegno della ricerca e la metodologia

4.1 Presentazione del progetto di ricerca

La ricerca si inserisce nell'ampio dibattito sociologico sui processi d'inclusione dei giovani stranieri, a cui contribuisce mediante lo studio degli inserimenti lavorativi di coloro che si sono qualificati nella Formazione professionale. La transizione al lavoro dei giovani stranieri costituisce un momento fecondo per realizzare l'inclusione e la mobilità sociale premesse a livello teorico mediante la partecipazione scolastica, al punto da richiedere l'approfondimento e la conoscenza delle modalità con cui si attua. Diviene rilevante, allora, ricostruire il profilo dei ragazzi stranieri, quale motivazione li spinge al lavoro e a quali tipi di lavoro, secondo quali riferimenti di senso e di valore. Assume priorità anche indagare il contesto relazionale entro cui avviene l'inserimento, a partire dagli atteggiamenti verso il lavoro degli insegnanti, le modalità d'interazione con i giovani, i rapporti col tessuto produttivo e ancora, e forse soprattutto, le visioni dei datori di lavoro circa il tipo di utenza e i modi di interagire con essa. I giovani stranieri mediante la scelta scolastica di percorsi professionalizzanti mostrano l'intenzione ad inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, intenzione che alcuni sociologi hanno interpretato come segregazione educativa e altri come aspirazione ad inserirsi nel mercato cercando concrete opportunità di miglioramento economico. Infatti, l'orientamento a percorsi brevi mostra una fiducia nel mercato, visto come luogo di promozione di sé soprattutto nella capacità di rendersi autonomi sul piano economico. Questo orientamento sarebbe in linea con la tendenza delle famiglie straniere a percepire la partecipazione ad un corso di qualificazione come un investimento e un desiderio di riscatto, tendenza tipica anche dei giovani italiani degli anni Cinquanta [Ambrosini 2008]. Se tale motivazione si è indebolita in questi ultimi, nei ragazzi stranieri, probabilmente non in tutti, diventare artigiano o operaio specializzato costituisce ancora un valore, si lega alla sicurezza di figure professionali concrete che rappresentano in sé forme di riscatto sociale [Ambrosini 2008]. A questo proposito, la formazione professionale costituisce un ambito privilegiato verso cui si dirige la popolazione scolastica di origine straniera, che nell'obbligo formativo costituisce il 15% del totale allievi (150 mila) [Isfol 2009]. Il problema è capire se la formazione professionale così com'è strutturata sia all'altezza delle aspettative di riscatto dei giovani stranieri, vale a dire se è in grado di creare opportunità e chance d'inclusione. Molto spesso, infatti, essa prova a rispondere a queste aspettative in modo implicito e destrutturato dal punto di vista istituzionale, mediante iniziative spontanee e discrezionali dei singoli insegnanti, interventi e azioni lasciate alla volontà e al sentimento vocazionale degli

operatori che, da un lato, possono rendere la formazione professionale poco autorevole sul piano del riconoscimento dell'intervento formativo, dall'altro lato, invece l'efficacia della risposta funzionerebbe proprio perché l'intervento è meno istituzionalizzato e di conseguenza meno burocratizzato. Lo studio dell'inserimento lavorativo parte dalla formazione professionale, ma non si esaurisce con essa, anzi la ricerca prevede l'analisi dello step successivo, vale a dire l'accesso al lavoro dei giovani stranieri facendo valere la qualificazione ottenuta. Sul fronte delle relazioni lavorative emerge una progressiva abitudine dei datori alla presenza di giovani stranieri favorita sia dalle esperienze di stage che favoriscono il contatto con le realtà produttive, per cui la certificazione, in questo caso, costituisce una sorta di garanzia di socializzazione al lavoro, sia perché vedono nei ragazzi stranieri la dedizione al lavoro in cui credono essi stessi, e che difficilmente oppure più raramente trovano negli italiani.

Prima di presentare i risultati delle interviste, in questo capitolo faccio un punto sulla metodologia utilizzata, precisamente come ho reso eloquente il materiale raccolto nel lavoro sul campo. Presento, qui, in un primo tempo il modo in cui progressivamente ho costruito l'oggetto di ricerca, come ho utilizzato gli strumenti di raccolta per rispondere alle domande conoscitive, precisando le difficoltà emerse durante il percorso e le le condizioni di realizzazione della ricerca.

4.1.1 Costruzione dell'oggetto di ricerca e delle domande conoscitive

L'oggetto di ricerca si è costituito come un percorso definendosi progressivamente a partire da alcuni interrogativi che hanno animato la mia indagine prima dell'arrivo sul campo. Inizialmente, ero partita da un interesse macro-sociologico, legato alla comprensione di come le trasformazioni economiche a livello internazionale incidessero sia sulle politiche formative sia sui processi lavorativi in Italia. L'ipotesi da cui partivo prevedeva il riconoscimento a livello mondiale di ristrutturazioni scolastiche che ponevano l'accento sulla competitività tra nazioni con maggior attenzione alla misurazione della qualità dell'istruzione, promuovendo politiche ispirate ad idee del neo-liberismo e una riduzione dell'impegno statale. La connessione del livello internazionale con lo studio di fenomeni nazionali e regionali partiva dalla constatazione che la Riforma Moratti, avviata dall'anno scolastico 2004/2005, sembrava aderire a questo trend utilizzando concetti come: autonomia scolastica, alternanza scuola-lavoro, apprendimento lungo tutto l'arco della vita, flessibilità organizzativa, piani di studio personalizzati, portfolio per l'orientamento e la valutazione di ciascun alunno. E' per questo che nella fase precedente all'accesso al campo, merito anche di alcune letture, avevo avanzato un approccio di Political Economy in cui l'interesse era spostato verso la comprensione dei fenomeni educativi e lavorativi (non degli agenti) in relazione a questioni

generate dall'interazione tra politica ed economia. Ero interessata a capire, cioè, lo stretto legame tra economia e cultura, come esse si influenzavano a vicenda producendo rappresentazioni sociali e condizioni materiali che inducevano a promuovere determinate policy. E come poi queste politiche ricadevano e venivano percepite dai soggetti nei contesti quotidiani. Tuttavia, tale approccio, pur essendo affascinante, presentava notevoli limiti: anzitutto restava ad un livello macro-sociale studiando i processi più delle interazioni e le politiche più dei soggetti. Inoltre, tra le politiche e le pratiche effettive degli agenti in situazione c'è sempre un certo *décalage* in quanto le politiche costituiscono sempre una cristallizzazione d'intenti, un "*dover essere*" che non si realizza mai così come viene elaborato, nella sua applicazione, la prassi produce sempre una mediazione ed essa è necessariamente interpretata, valutata e negoziata in relazione agli interessi dei soggetti, risultando molto spesso che ciò che viene applicato è sempre qualcosa di diverso da quanto si era prefigurato. Inoltre, non tutte le pratiche a livello empirico sono un'applicazione o conseguenza diretta di politiche stabilite a livello nazionale e internazionale. Per cui, mi rendevo conto che focalizzarmi solo sulle politiche era limitante, e lasciava fuori una buona parte di pratiche spontanee, innovative e creative che non erano prescritte da nessuna politica. Quindi, ho cominciato a spostare l'interesse verso la dimensione meso e micro dell'analisi, che potesse rendere conto maggiormente dei contesti specifici di azione e degli agenti coinvolti. L'interesse era centrato sulla comprensione di come le razionalità degli agenti in situazione si univano, si negoziavano o confliggevano. In uno step ulteriore, anche l'idea di attore razionale mi è apparsa limitata, perché la razionalità restava una proprietà astratta alla ricerca del rapporto logico tra le proposizioni e del rapporto causale mezzi-fini. In realtà, le azioni dei soggetti non riguardavano solo forme di razionalità, ma erano espressione anche della stratificazione di routine automaticamente applicate, di schemi meccanici e irriflessivi di comportamento, di impulsi e passioni nel costruire il mondo in modi differenti. Inoltre, esse non dipendevano solo da fattori soggettivi, ma anche contestuali e sociali di relazione con gli altri. In questo quadro, l'oggetto di ricerca mi appariva completamente mutato e orientato alla dimensione delle pratiche quotidiane che affermava non solo il primato dell'azione ma anche dell'interpretazione del valore e del significato dell'azione all'interno di un contesto che era al tempo stesso situazione di azione e orizzonte di senso. A questo punto, l'oggetto di ricerca riguardava ad un tempo l'elemento soggettivo (epistemico-conoscitivo e di valore) e l'elemento sociale e relazionale, in cui anche l'influenza dei processi macro-strutturali veniva mediata attraverso queste due dimensioni. Perciò, in chiave costruttivista ho formulato l'oggetto di ricerca come segue: *I processi di costruzione delle competenze professionali e lavorative dei giovani stranieri.*

Il riferimento ai processi di costruzione considera le competenze non delle abilità oggettive e definite a priori, bensì contestuali e dinamiche, in costante mutamento, prodotte e negoziate insieme agli altri e ricorrendo alla riflessività soggettiva. Il proposito di indagare le competenze professionali e lavorative assumeva l'implicito di servirsene come cartina di tornasole per osservare i processi d'inclusione e di un'eventuale mobilità sociale. Infatti, la promozione di condizioni materiali migliori derivava, nel mio immaginario, dallo sviluppo di abilità chiave sia in senso professionale che lavorativo, vale a dire sia legate a competenze specialistiche proprie di ciascun settore e capaci di qualificarlo, sottoposte ad un processo di professionalizzazione mediante l'istituzione di scuole di formazione, sia abilità più generiche e indeterminate, atualizzabili nella disposizione al lavoro in molteplici contesti e settori di applicazione. In questo modo, le competenze restavano una qualità individuale che però veniva co-costruita mediante i processi di socializzazione a scuola con gli operatori e sul lavoro con i datori. Si risolvevano, così, due forme di estremizzazione altrettanto fuorvianti, la prima era attribuire tutta la responsabilità di tale costruzione ai ragazzi stranieri, come se le competenze dipendessero esclusivamente dalle loro caratteristiche soggettive; la seconda dava eccessiva importanza al contesto e alle sue esigenze senza tenere debitamente conto degli aspetti di scelta, di valore e di priorità dei soggetti.

Anche per quanto riguarda la definizione dei giovani stranieri mi ero posta la domanda: quali giovani stranieri? Quelli delle ultime classi della secondaria di secondo grado tecnica e professionale o quelli della Formazione professionale? E poi concentrarsi più sull'esperienza scolastica di costruzione delle competenze o su quella lavorativa? L'orientamento iniziale prevedeva di studiare i ragazzi del mondo dell'istruzione, su cui c'erano sicuramente più dati statistici e più ricerche a disposizione, con uno sguardo più rivolto dentro la scuola che non dentro al lavoro. Tuttavia, la scelta nel contesto scolastico è ricaduta sulla formazione professionale, perché rispetto al mondo dell'istruzione, era legata *strictu sensu* a quella costruzione di competenze professionali e lavorative diventate parte dell'oggetto di ricerca. Inoltre, era una filiera più a contatto col mondo produttivo, in grado, quindi, di tenere conto delle aspettative e delle necessità delle imprese. Sulla formazione professionale, poi, erano state condotte poche ricerche, soprattutto dal punto di vista delle rappresentazioni e dei valori inerenti il lavoro dei suoi qualificati. Infine, la Formazione professionale costituiva una filiera particolarmente attraente per i giovani stranieri per l'immediato o comunque rapido inserimento nel lavoro. In un qualche modo, già la scelta della formazione professionale spostava il baricentro del processo di costruzione delle competenze verso l'esperienza lavorativa. Ed ecco che, infine, mi sono resa conto di voler approfondire le rappresentazioni del lavoro e i processi di costruzione delle abilità non in chiave ancora ipotetica,

presumibile, come aspettativa e prefigurazione di giovani studenti, ma dal vivo, dall'interno dei contesti di lavoro, attribuendo a tali rappresentazioni uno statuto di realtà, di esperienza viva e diretta dei giovani stranieri in quanto lavoratori. Perciò, avevo finalmente, delineato l'oggetto di ricerca: *i processi d'inserimento lavorativo di giovani stranieri qualificati nei percorsi triennali della Formazione professionale*. Il tema mi appariva interessante soprattutto per la carenza di studi sulle esperienze lavorative dei giovani stranieri. Ampiamente indagati sono stati gli inserimenti degli immigrati adulti, ma non dei figli, il cui luogo privilegiato di studio era considerato la scuola. Quindi, chi aveva analizzato le rappresentazioni e gli interventi degli operatori, aveva trascurato quelle dei datori, chi aveva approfondito quelle dei datori non aveva tenuto in considerazione quelle dei giovani lavoratori. La possibilità, invece, di indagare il contesto relazionale entro cui avvenivano gli inserimenti, tenendo conto di una molteplicità di punti di vista, mi sembrava un tentativo di ricostruire la complessità intrinseca ad un tema ancora poco indagato che guardasse anche al lavoro come luogo di costruzione e ricostruzione delle competenze e della professionalità dei giovani stranieri.

All'interno del contesto relazionale, però, ho voluto riservare maggior attenzione ai ragazzi, perché la costruzione delle competenze per quanto sia co-costruita socialmente è sempre mediata dalla soggettività di chi vive quelle relazioni. A questo stadio di definizione dell'oggetto, buona parte è stata compiuta dall'approccio teorico che ha definito le modalità e i linguaggi con cui parlare del tema in oggetto. Le riflessioni sull'agency e sulla riflessività, i riferimenti alla Archer, a Taylor, a Melucci, ma anche a Sen e Nussbaum hanno riportato l'attenzione sui giovani stranieri come agenti fenomenologicamente situati secondo una nozione semantica e morale di agente dotato di volontà e capacità trasformativa sul mondo. In questo modo indagare l'agency dei giovani appariva riassuntivo della relazione tra il sé e la società, più precisamente quella porzione di società coinvolta nella costruzione delle competenze.

Quindi, potendo riassumere il percorso di definizione dell'oggetto di ricerca, si sono operati spostamenti a più livelli:

- Dal macro socio-culturale e strutturale al micro sociale
- Dalla formazione alla formazione-lavoro
- Dalle politiche alle pratiche quotidiane

In questo modo gli obiettivi di ricerca si sono articolati in:

1) Approfondimento delle pratiche individuali di adattamento e miglioramento dei percorsi di vita dei giovani stranieri, in relazione ad un contesto socio-economico locale, che fornisce possibilità e vincoli.

2) Ricostruzione delle intenzionalità e del senso delle azioni intraprese nel processo di inserimento lavorativo sia dei giovani stranieri sia del network di attori (i Centri di formazione professionale, i datori di lavoro) i quali contribuiscono alla costruzione dell'inclusione sociale e dei relativi percorsi lavorativi.

Con i suddetti obiettivi ho riconosciuto che i processi di inserimento lavorativo consistevano sia di rappresentazioni (proprie e altrui) che di pratiche (proprie e altrui) il cui valore e la cui rilevanza venivano mediate in modo dialettico e riflessivo dall'agency dei ragazzi.

Sulla base degli obiettivi di ricerca, ho cominciato a pormi alcune domande orientando il focus di osservazione e di indagine sul campo nelle seguenti direzioni:

Per quanto riguarda i giovani stranieri:

- Quali strategie i ragazzi stranieri mettono in campo per favorire il legame inserimento lavorativo- mobilità sociale ascendente? E che esiti ne risultano in relazione ai percorsi lavorativi dei genitori?
- Quali orientamenti di senso e di valore (motivazioni) spingono i ragazzi al lavoro? In base a quali criteri lo selezionano?
- Come riconoscono e gestiscono le dinamiche di potere all'interno dei contesti lavorativi?
- Quali rappresentazioni del lavoro esprimono i ragazzi stranieri?
- Che percezione hanno di sé stessi in termini di agency? Vale a dire quali potenzialità, attitudini, competenze, possibilità e capacità di organizzazione e gestione delle risorse personali e contestuali pensano di possedere?
- Quali competenze i giovani stranieri credono siano necessarie o hanno già sperimentato essere importanti, per muoversi agilmente ed efficacemente nell'inserimento al lavoro? Come essi gestiscono, organizzano e valorizzano i propri saperi e le proprie competenze in vista dell'auto-orientamento e della scelta?
- Quale delle seguenti ipotesi è più valida per descrivere la partecipazione scolastica dei ragazzi stranieri in Veneto? Prima ipotesi: la maggior partecipazione di studenti stranieri ad un tipo di scuola che prevede percorsi brevi rappresenta una fase intermedia, attraversata anche dagli studenti autoctoni (anni prima) che li porta lentamente ad aumentare le loro chance di partenza secondo un paradigma di aspettative crescenti e una strategia di miglioramento condotta step by step. Seconda ipotesi: la partecipazione alla FP costituisce una forma di segregazione educativa se consideriamo la tendenza al prolungamento degli studi e l'importanza della certificazione sia in qualità che in quantità.

Per quanto riguarda gli enti di formazione professionale

- La formazione professionale può essere concepita come un intervento che eccede le esigenze tecniche del mercato, rappresentando quindi, un bisogno sociale che incorpora una più generale capacità di vivere socialmente oppure è funzionale a trasmettere capacità tecniche necessarie al mondo produttivo? O entrambe?
- La formazione professionale si costituisce più come ambito di eccellenza formativa mediante il lavoro o come ambito di recupero e assistenza a giovani problematici e in difficoltà? E quindi, riprendendo un quesito posto da Marini [2002] è funzionale ad educare alla professione o alle regole?
- Con quali rappresentazioni dei giovani stranieri gli insegnanti si relazionano ai ragazzi? Come interpretano e vivono la presenza straniera in termini di ruolo e di compiti della formazione? Su quali aspetti confrontano italiani e stranieri, se lo fanno?
- Quali rappresentazioni del lavoro vengono espresse e veicolate mediante gli atteggiamenti degli operatori?

Per quanto riguarda i datori di lavoro

- Con quali rappresentazioni dei giovani stranieri i datori si relazionano ai ragazzi? Secondo quali criteri li scelgono al lavoro? Su quali aspetti li confrontano con gli italiani?
- Quali rappresentazioni del lavoro vengono espresse dai datori di lavoro?
- Quale valore viene attribuito alla formazione?
- Come sono le relazioni e i rapporti di partenariato tra enti di formazione e imprese ed in particolare tra insegnanti delle materie professionalizzanti e tutor di stage e datori di lavoro?
- Ci sono analogie, similitudini, differenze, conflitti tra le rappresentazioni del lavoro espresse dagli insegnanti, dai datori di lavoro e dai giovani stranieri?

Avendo individuato il tema d'interesse e le domande in grado di guidare la ricerca sul campo, in parallelo ho iniziato l'esplorazione del contesto territoriale, il Veneto, alla ricerca di un quadro di riferimento che potesse fornirmi una lettura chiara del fenomeno indagato per poi arrivare alla selezione effettiva del campo della ricerca.

4.2 Il contesto della ricerca

Il Veneto costituisce una regione strategica per l'inclusione lavorativa dei ragazzi stranieri, perché anzitutto ha una popolazione straniera numerosa, infatti esso si colloca al quarto posto per incidenza di stranieri residenti sulla popolazione (il 10,2% rispetto alla media nazionale del 7,5%); al secondo posto per incidenza di minori stranieri sul totale stranieri (il 24,0% rispetto ad una media nazionale del 21,7%); e al quarto posto per incidenza di minori stranieri sul totale minori (il 14,5% rispetto ad una media nazionale del 9,7%) [Istat 2011]. In secondo luogo, insieme alla Lombardia e al Piemonte, il Veneto è la regione in cui si sono diffusi maggiormente i corsi triennali di formazione professionale (corsi Ddif) per adempiere l'obbligo dell'istituzione/formazione, assistendo ad una notevole affluenza da parte dell'utenza straniera. Infine, esso costituisce una delle regioni più produttive d'Italia, mediante un tessuto di piccole e medie imprese ad economia diffusa, che mostrano un costante fabbisogno di manodopera. Per questo appare utile indagare il legame tra il tessuto produttivo locale, il sistema regionale della formazione professionale e le caratteristiche dei giovani stranieri presenti sul territorio.

4.2.1 *Il sistema regionale della formazione professionale*

La formazione professionale regionale veneta si presenta come una realtà variegata e complessa frutto di interventi normativi a vari livelli istituzionali: europei, nazionali e regionali, di una gestione mista tra privato e pubblico, nonché tra enti di formazione confessionali ed enti laici, con una convivenza di istituti di antica tradizione d'intervento formativo e strutture emerse di recente, tra significati e valenze che riportano al passato e un tentativo forte di avanzare invece verso un sistema integrato di istruzione e formazione in linea con le normative europee. E' importante, quindi, in questa sede, ricostruire brevemente lo scenario di riferimento della stessa individuando aspetti di crescita ma anche di ambivalenza. In seguito alla legge statale n.845 del 1978 si ha il trasferimento delle competenze dallo stato alle regioni in materia di formazione professionale e con la L.R. 10/90 la regione Veneto istituisce azioni di formazione professionale, ampliando i suoi interventi anche ai servizi di informazione e orientamento al lavoro, attività di osservazione del mercato del lavoro e misure di politica attiva del lavoro. Il quadro delle attività trova realizzazione in prevalenza in quel cattolicesimo sociale che fin dagli anni del dopoguerra ha rappresentato una forma di welfare locale e che per molto tempo ha rappresentato il Veneto come Vandea bianca. Tuttavia, l'offerta di formazione professionale non si esaurisce con gli enti confessionali, essa viene integrata dall'azione sindacale e dalle associazioni di categoria di artigiani, industriali e

commercianti. L'intervento della FP si struttura attorno a due funzioni principali: la fornitura di assistenza e aiuto alle fasce di giovani più deboli e a rischio di vulnerabilità e disagio sociale, e la fornitura di maestranze necessarie al mondo produttivo.

Ad oggi, pur attenuandosi il riferimento correttivo della formazione professionale, le funzioni per le quali si è istituita restano in prevalenza le stesse, vale a dire una funzione di integrazione sociale di ragazzi provenienti da fasce deboli, svolgendo un ruolo importante di recupero del drop out e di connessione con il mondo produttivo fornendo ad esso personale qualificato e specializzato secondo la vocazione economica dell'area. Tuttavia, negli ultimi anni, la formazione professionale ha assistito a notevoli cambiamenti, il cui discrimine più significativo è rappresentato dalla legge n.53/2003 che sancisce il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione fino ai 18 anni riorganizzando la Fp con l'istituzione di corsi triennali partiti nell'anno formativo 2003/2004. Questa fase di cambiamenti costituisce il tentativo di dare un volto nuovo alla formazione in relazione all'intervento più deciso dell'Unione Europea in materia di politiche educative e in relazione alle trasformazioni profonde che stanno investendo e investiranno il mercato del lavoro nei prossimi anni. Tale sperimentazione si sostanzia in alcuni cambiamenti di fondo della Formazione professionale.

Anzitutto, l'offerta formativa prevede un aumento del numero di ore dedicate alle discipline non professionalizzanti, al fine di innalzare il livello di cultura generale. I profili professionali subiscono una definizione ulteriore, che risale all'accordo Stato-Regioni del 2006 e poi del 2010 in cui vengono definite le 21 qualifiche triennali dell'obbligo formativo riconducibili a cinque indirizzi professionali: *turistico-alberghiero* che comprende corsi di ristorazione e turismo; *servizi alle imprese* che comprendono i corsi per servizi amministrativi, grafica e comunicazione audio-video, telecomunicazioni, operatore agro-ambientale/manutenzione aree verdi e agro-alimentare, operatore cad; *servizi sociali e alla persona* che comprende i corsi di estetica, servizi sociali, vendite, moda, abbigliamento e sartoria, servizi all'infanzia, odontotecnico, economia domestica; *industria* che comprende i corsi di meccanica, termoidraulica, chimico-biologico, edilizia, falegnameria e arredamento, artigianato artistico e calzaturiero; *elettrotecnico* che riguarda i corsi in sistemi elettrici e elettronici, elettronica industriale, autoriparazione [Isfol 2011].

La formazione professionale, poi, amplia i propri interventi definendo quattro macro aree: l'obbligo formativo, la formazione superiore (specializzazione), la formazione continua (aggiornamento e riqualificazione) e l'orientamento. In questo modo vengono incrementati sia gli interventi post-qualifica rivolti ai lavoratori sia intra-qualifica e post-qualifica per i ragazzi dell'obbligo formativo, mediante percorsi personalizzati e modulari, di orientamento al lavoro con azioni di sostegno ed

inserimento, d'integrazione con la scuola secondaria di secondo grado, di laboratorio per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, nonché di apprendimento dell'italiano per stranieri.

Il titolo di studio rilasciato è un certificato di qualifica regionale (primo livello) o qualifica abbreviata con valore su tutto il territorio nazionale. Prima della riforma Moratti le qualifiche rilasciate dalle Regioni avevano un valore solo territoriale e non erano equiparabili ai titoli di studio rilasciati dalla scuola secondaria, con il sistema integrato d'istruzione e formazione professionale le qualifiche diventano titolo valido - al pari di quelli scolastici - per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e del diritto dovere di istruzione e formazione, diventando quindi spendibili e riconosciuti sul territorio nazionale, perché riferiti a standard comuni, concordati tra le Regioni e approvati con Accordi Stato Regioni o in Conferenza Unificata. Il loro riferimento ai livelli europei (III° livello EQF per la Qualifica), li rendono inoltre riconoscibili anche nell'ambito più vasto della Comunità Europea.

Tra i molteplici cambiamenti si assiste anche al rinnovo delle modalità di organizzazione dei corsi formativi regolati dal sistema degli accreditamenti annuali, per cui gli enti che vogliono proporre e realizzare interventi di formazione o di orientamento finanziati con risorse pubbliche, devono essere riconosciuti dalla Regione Veneto ai sensi della L.R. 10/90 e successive modifiche ed integrazioni, nel rispetto degli obiettivi della programmazione regionale. Il sistema degli accreditamenti (L.R. 19/02) e le procedure per ottenere i finanziamenti europei hanno prodotto un eccesso di burocratizzazione, resa necessaria in seguito all'istituzione di corsi "*fantasma*" che ha riguardato quasi per nulla il Veneto, e in misura preponderante le regioni meridionali, provocando nell'Ue la proposizione di vincoli più rigidi per il controllo dell'erogazione dei servizi. Il Veneto, in questo senso, rappresenta un quadro esemplare, non solo perché non risulta essere coinvolto nell'avviamento di corsi di formazione "*fantasma*", ma anche perché presenta il dato più basso di evasione del diritto-dovere, che nel Nord-Est si ferma allo 0,6% [Isfol 2008]. Il sistema di accreditamento ha la funzione di valutare annualmente il persistere dei criteri di qualità legati soprattutto alla capacità logistica della sede, alla preparazione dei docenti dell'organico, all'offerta formativa degli ultimi due anni con i risultati qualitativi e quantitativi conseguiti dai ragazzi, alla rappresentatività socio-economica e professionale dei corsi, nonché l'interrelazione con il territorio e la rete di collaborazioni attivate (L.R. 19/02). Nel panorama di trasformazioni appena delineate, gli enti di formazione più importanti si sono aggregati tra loro in federazioni in modo da dare stabile rappresentanza ed organizzazione unitaria agli organismi di formazione professionale che ne sono parte. Per lo più si tratta di federazioni di ispirazione cristiana, ad esempio troviamo la Ficiap (Federazione Italiana Centri Istruzione Addestramento Professionale) nata in Veneto e poi diffusasi

in altre regioni italiane e l'Enaip (Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale). Dal 1999, tuttavia, i principali enti italiani di formazione professionale che si ispirano alla Dottrina Sociale della Chiesa hanno firmato un protocollo d'intesa con cui hanno istituito F.O.R.M.A. (Associazione nazionale Enti di formazione Professionale) per raccogliere gli Enti di emanazione di Congregazioni religiose, di Associazioni di ispirazione cristiana e di Organizzazioni del lavoro e di imprese che operano sul versante della formazione iniziale, ma anche su quella della formazione continua e permanente. In FORMA confluiscono diverse sigle: ENAIP (Acli), IAL-CISL (Confederazione italiana Sindacati lavoratori), CIF (Centro italiano femminile), CONFAP (Confederazione nazionale Formazione Aggiornamento professionale), EFAL-MCL (Ente formazione addestramento lavoratori-Movimento cristiano lavoratori), CSL (Consorzio scuole-lavoro), ELABORA (Confederazione cooperative italiane), INIPA (Coldiretti), CONFARTIGIANATO.

La maggior parte degli enti di formazione veneti fanno parte di F.O.R.M.A. e hanno istituito una sezione regionale dell'associazione per gestire progetti in rete finanziati con fondi europei.

Dopo aver illustrato le peculiarità e i cambiamenti che hanno investito la FP negli ultimi anni, vediamo come si caratterizza la presenza degli enti sul territorio regionale. Nel complesso, si contano 123 centri di formazione professionale distribuiti nelle sette provincie (presentati in Allegato C).

Le tre provincie col numero maggiore di Centri di formazione professionale sono Verona, Padova e Vicenza. I CFP tendono a distribuirsi più capillarmente in provincia, tranne a Verona in cui la presenza di CFP in città e fuori città si equipara e a Rovigo in cui, dei tre CFP presenti, due sono in città.

Tab.1 Distribuzione dei CFP in città e in provincia

	Città	Provincia	Totale
VERONA	17	17	34
PADOVA	10	12	22
VICENZA	6	14	20
VENEZIA	2	18	20
TREVISO	4	13	17
BELLUNO	1	6	7
ROVIGO	2	1	3
Totale	42	81	123

Per quanto riguarda l'offerta formativa, in Veneto vengono offerte 19 differenti qualifiche professionali, distribuite nei cinque comparti visti precedentemente. Tra le qualifiche più offerte spiccano quelle per operatore del benessere (proposte 46 volte), operatore alla ristorazione (40) e

installatore e manutentore di impianti elettrici (39). In realtà, all'interno delle singole qualifiche offerte ci sono ulteriori indirizzi di specializzazione, per cui l'operatore del benessere si distingue in acconciatore ed estetista; l'operatore della ristorazione prevede un indirizzo per cuoco e uno per cameriere sala bar; l'installatore di impianti elettrici prevede l'indirizzo impianti elettrici civili, industriali e di automazione⁴⁹. Per quanto riguarda, invece, il comparto domina quello industriale e dei servizi sociali e alla persona.

Tab.2 Frequenza dell'offerta formativa dei CFP

Settore Formativo	Frequenza
Industria	74
Elettrotecnico	71
Servizi alla persona	62
Servizi alle imprese	56
Turistico-Alberghiero	44
Qualifica generica per CFP	3
Totale	310

Per quanto riguarda la distribuzione delle qualifiche, dalla tabella che segue, emerge una proposta formativa che riconosce a Belluno, Treviso, Venezia e Vicenza la prevalenza di offerta per operatore del benessere, a Padova, Verona e Rovigo per installatore e manutentore impianti elettrici.

Tab.3 Frequenza del comparto per provincia

Comparto per Provincia	Frequenza
BELLUNO	13
Servizi alla persona	4
Industria	3
Servizi alle Imprese	2
Turistico-Alberghiero	2
Elettrotecnico	2
PADOVA	53

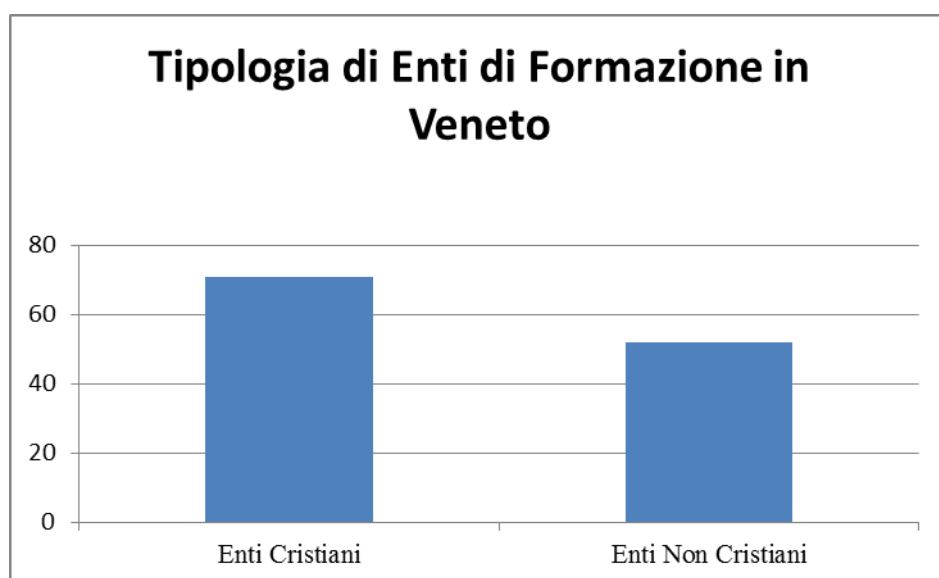
⁴⁹Per quanto riguarda le altre qualifiche professionali è possibile individuare: il montatore meccanico di sistemi, che prevede l'indirizzo macchine a controllo numerico; l'operatore autoriparazione che prevede gli indirizzi carrozziere e manutenzione e riparazione veicoli a motore. L'operatore grafico, che prevede gli indirizzi di stampa, pre stampa, comunicazione multimediale audiovisiva; l'operatore del punto vendita, l'operatore meccanico di sistemi che in alcuni CFP propone l'indirizzo in macchine utensili per lavorazione di marmi e graniti e saldocarpiere. L'operatore amministrativo che prevede l'indirizzo segreteria e contabilità; Installatore e manutentore di impianti termoidraulici, l'operatore delle lavorazioni artistiche che prevede gli indirizzi ceramica, legatoria artigianale, materiali lapidei, oreficeria. L'operatore edile, l'operatore agricolo che prevede un indirizzo in ortofloricoltura aree verdi; mentre l'operatore del legno prevede l'indirizzo laccatura e doratura. L'operatore dei sistemi elettronici, informatici e di telecomunicazione, l'operatore alla promozione e accoglienza turistica. Infine, l'operatore agroalimentare prevede l'indirizzo pasticceria/panificatore, mentre l'operatore dell'abbigliamento prevede gli indirizzi modellista calzaturiero, modellista dell'abbigliamento e confezione e maglieria. C'è poi la qualifica generica per i CFP.

Industria	14
Elettrotecnico	14
Servizi alla persona	11
Servizi alle Imprese	8
Turistico-Alberghiero	6
ROVIGO	11
Industria	3
Servizi alla persona	3
Elettrotecnico	2
Turistico-Alberghiero	2
Servizi alle Imprese	1
TREVISO	48
Servizi alle Imprese	13
Industria	12
Servizi alla persona	12
Elettrotecnico	7
Turistico-Alberghiero	4
VENEZIA	53
Turistico-Alberghiero	13
Servizi alla persona	13
Elettrotecnico	12
Industria	9
Servizi alle Imprese	6
VERONA	72
Industria	20
Servizi alle Imprese	16
Elettrotecnico	14
Servizi alla persona	11
Turistico-Alberghiero	8
Qualifica Generica	3
VICENZA	60
Servizi alla persona	16
Industria	14
Elettrotecnico	11
Servizi alle Imprese	10
Turistico-Alberghiero	9
Totale	310

Dopo aver visto la distribuzione e la frequenza delle qualifiche professionali proposte, analizziamo adesso le tipologie di CFP. Ho distinto, per ragione di semplificazione, i CFP censiti in cristiani e non cristiani per indicare l'orientamento religioso dell'ente e all'interno poi della macro-categoria "cristiani" ho distinto i CFP che sono diretta emanazione di congregazioni religiose e CFP che fanno semplicemente parte di associazioni di ispirazione cristiana. Invece, per i CFP laici ho distinto

i CFP provinciali, gli Istituti statali, le organizzazioni del lavoro e delle imprese e altri enti privati, indicando con questi ultimi le società private connotate dalle sigle S.A.S o S.R.L. Da una prima interpretazione, è possibile riconoscere una predominanza di enti cristiani, rispetto a quelli laici in tutte le provincie tranne Belluno.

Grafico 4. Enti di formazione cristiani e non cristiani in Veneto



Tab.5. Enti cristiani e non cristiani per provincia

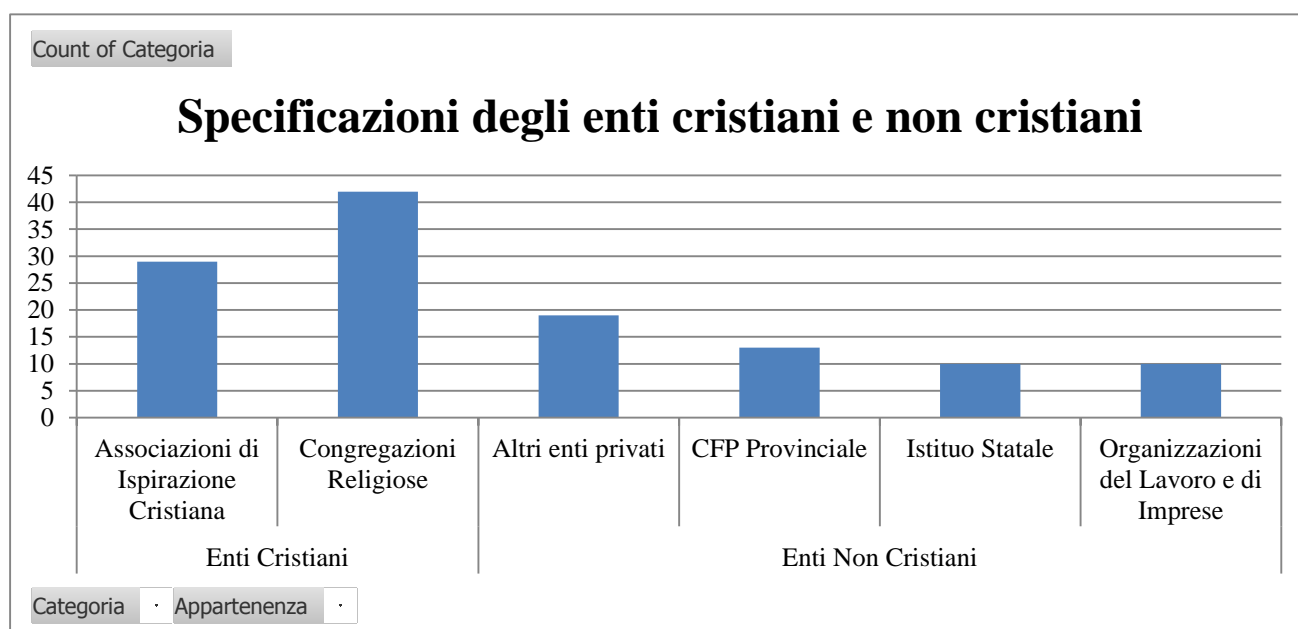
Province	Enti cristiani	Enti non cristiani	Totale
BELLUNO	3	4	7
PADOVA	15	7	22
ROVIGO	2	1	3
TREVISO	9	8	17
VENEZIA	11	9	20
VERONA	20	14	34
VICENZA	11	9	20
Totale	71	52	123

In alcune provincie, gli enti cristiani e non cristiani tendono a equipararsi o a distanziarsi di pochissimo a favore degli enti cristiani, in altre città, invece, come Verona e Padova si riscontra una netta prevalenza per gli enti cristiani. Nello specifico, tra gli enti cristiani vi è una prevalenza di quelli gestiti da congregazioni religiose, mentre tra gli enti laici dominano le società private, diffuse soprattutto nel comparto del benessere e della ristorazione.

Tab.6 Frequenza delle tipologie di enti cristiani e non cristiani

Tipologie di Enti	Frequenza
Enti Cristiani	71
Associazioni di Ispirazione Cristiana	29
Congregazioni Religiose	42
Enti Laici	52
Altri enti privati	19
CFP Provinciali	13
Istituti Statali	10
Organizzazioni del Lavoro e di Imprese	10
Totale	123

Grafico 7. Tipologie di enti cristiani e non cristiani



Quindi da una breve ricostruzione dell'offerta formativa regionale possiamo dire che i CFP sono maggiormente diffusi nelle tre province oggetto della ricerca: Verona, Padova e Vicenza, in cui si assiste ad una predominanza di enti cristiani in grado di proporre soprattutto qualifiche per il settore industriale ed elettrotecnico. Nelle tre provincie interessate dalla ricerca, in particolare, si registra un'offerta formativa prevalente nell'industria per Verona e Padova e nei servizi alla persona per Vicenza. Inoltre, a Padova e Verona emerge una chiara predominanza di enti cristiani, mentre a Vicenza la disparità è lieve.

4.2.2. Il tessuto produttivo nelle aree di piccola impresa del nord est

Dal punto di vista culturale le aree ad economia diffusa si connotano per l'uso di strategie economiche fortemente acquisitive orientate all'imprenditorialità, creando una rappresentazione sociale dei veneti come laboriosi e orientati all'impegno lavorativo ad oltranza [Belotti 2005]⁵⁰. Si tratta di una società che si identifica nel *lavoro*, sia esso imprenditoriale o dipendente, un valore unificante e pervasivo che lega gli orientamenti e i comportamenti dei soggetti indipendentemente dallo status sociale o dalla fase generazionale [Marini 2011].

La forte presenza straniera è posta in relazione alla dinamicità del tessuto produttivo locale che ha conosciuto il successo economico prediligendo imprese di piccole dimensioni e flessibili, legate in parte ad una gestione familiare, in parte ad una diffusa capacità professionale di carattere artigianale nonché una propensione all'autonomia e al lavoro imprenditoriale [Dalla Zuanna 2001]. In questo modo, si sono affermati i *distretti industriali*⁵¹, che sancendo la crisi del modello fordista, dopo le crisi petrolifere degli anni Settanta e l'inizio dei processi di deindustrializzazione, hanno dimostrato una forte capacità di affermazione sui mercati internazionali. Nel Rapporto sulla Società e l'Economia del Nord Est, Dalla Zuanna riassume i fattori che hanno portato il Veneto a diventare com'è oggi: vale a dire multiculturale. Anzitutto, egli sostiene che lo sviluppo economico si è coniugato ad un progressivo cambiamento culturale della popolazione diversificando i comportamenti sul versante delle scelte scolastiche e formative e dei comportamenti riproduttivi [Dalla Zuanna 2001]. In questo modo, riducendo la natalità e promuovendo l'investimento in istruzione per i pochi figli nati, è emersa la necessità di ricorrere a manodopera straniera per sopperire alla richiesta costante proveniente dal mondo produttivo.

La presenza cospicua e crescente di lavoratori provenienti da paesi e da culture diverse, cambia radicalmente il modello di sviluppo veneto, che si fondava principalmente sul ruolo della famiglia e del ricorso a reti sociali, familiari, amicali, parentali e comunitarie quale principio organizzatore per

⁵⁰ Per un approfondimento degli aspetti culturali legati alle aree ad economia diffusa si veda Bagnasco [1999]; Signorini [2000]; Dalla Zuanna [2001]; Belotti [2005]; Marini [2011].

⁵¹ Il distretto industriale si configura come un sistema locale caratterizzato dalla compresenza di un raggruppamento umano e di un'industria principale costituita da una popolazione di piccole imprese indipendenti, specializzate in fasi diverse di uno stesso processo produttivo. Da una parte la società locale esprime un sistema di valori (a iniziare dall'apprezzamento per lo spirito d'iniziativa e per l'impegno lavorativo) favorevole all'intrapresa economica e in grado di influire positivamente sulle relazioni industriali e sulla stessa efficienza delle pubbliche amministrazioni locali. Dall'altra, la divisibilità tecnica del processo produttivo consente alla produzione di organizzarsi sotto forma di insieme di piccole e medie imprese indipendenti, tendenzialmente coincidenti con le singole unità produttive di fase, connesse da reti di transazioni specializzate e coordinate da forme di cooperazione più o meno esplicita; le transazioni possono essere di tipo mercantile (scambi economici) e non mercantili (scambi e acquisizioni di conoscenze). Attraverso questo modello organizzativo il distretto industriale consente, a una concentrazione geografica di numerose piccole imprese specializzate, di realizzare la produzione in modo efficiente, analogamente a quanto può avvenire all'interno di un singolo grande stabilimento.

Per identificare un distretto, ci deve essere la compenetrazione tra una struttura produttiva (il cui tratto statistico più rilevante delle imprese che la costituiscono è la modesta dimensione) e una società locale (il cui tratto statistico più rilevante degli individui che la

convogliare le proprie energie verso obiettivi di mercato. Pur restando il ricorso persistente alla famiglia, essa non basta più e l'impiego di lavoratori stranieri comporta l'emergere di nuovi problemi. Il contatto fa emergere paure, diffidenze al punto da porsi la questione dei lavoratori stranieri in termini dicotomici: problema o risorsa? [Marini, Bordignon 2001]. Quindi, se da un lato gli stranieri vengono visti come necessità di sopravvivenza del sistema economico, dall'altro vengono percepiti come fattore di complessità legato ad una diversità degli stili di vita e ad un atteggiamento diverso nei confronti del lavoro che vanno negoziati, esplicitati in presenza di un deficit di fiducia prodotta dalla mancanza di relazioni consolidate dalla lunga durata e dalla condivisione della conoscenza tacita e del territorio. Si tratta, quindi, di un bagaglio di conoscenza sociale da ricostruire e che richiede tempo. Dall'altro lato, però, in essi gli imprenditori del Nord Est vi trovano motivazione al lavoro, dedizione e disponibilità, elementi che rendono gli inserimenti al lavoro poco problematici soprattutto nelle lavorazioni manuali e che richiedono un'assimilazione rapida. Rispetto alla situazione nazionale, gli imprenditori veneti tendono a favorire inserimenti stabili e assunzioni a lungo termine, probabilmente in relazione alla necessità degli stessi di sedimentare la fiducia mediante relazioni di lavoro continuative. Apparirebbe, da un lato, disconfermata l'idea di uno "sfruttamento" dei lavoratori immigrati a cui vengono offerti lavori precari, nell'economia informale e sottopagati, con riferimento alle iscrizioni all'Inps come dipendenti nell'industria e nei servizi. Dall'altro lato, verrebbe confermata la tendenza a selezionare lavoratori stranieri per mansioni manuali e poco qualificate, almeno inizialmente, in cui l'accoglienza è basata su un'implicita accettazione del ruolo che viene loro assegnato [Ambrosini, Molina 2004].

Per quanto riguarda i dati di sfondo sul mercato del lavoro veneto⁵² in relazione ai lavoratori stranieri, l'Osservatorio Regionale sull'Immigrazione ha rilevato nel 2010 un rallentamento della caduta dell'occupazione, prodotta dalla situazione di recessione, ma non l'avvio del recupero dei posti di lavoro persi in seguito alla crisi. Infatti, dall'indagine sulle forze lavoro dell'Istat risulta che il Veneto ha un numero medio annuo di occupati che si attestano come nel 2009 a 2,112 ml, -2,2% rispetto all'anno di esordio della crisi. Il prolungarsi della congiuntura sfavorevole ha contribuito a definire alcune tendenze del mercato. Anzitutto, si è assistito alla diminuzione delle forme di impiego più stabili, in primo luogo i rapporti di lavoro a tempo indeterminato, processo avvenuto più lentamente ma in modo continuo, per effetto sia della crescita dei licenziamenti sia del ridotto turnover del personale in uscita (pensionati) e della minore propensione alla mobilità individuale (dimissioni). Contemporaneamente sono aumentate le forme di impiego flessibile e temporaneo

costituiscono è la presenza di piccoli imprenditori e lavoratori autonomi), nonché una rete di transazioni commerciali e non commerciali tra i soggetti che compongono le due strutture. [Signorini L.F. 2000].

⁵² Tutti i dati sono tratti dal Rapporto 2011 sull'immigrazione in Veneto ad opera dell'Osservatorio Regionale sull'Immigrazione.

soprattutto per i neo-arrivati, chi si deve ancora inserire nel mercato o vuole reinserirsi. Quindi, il mercato del lavoro veneto si caratterizza contemporaneamente per un progressivo irrigidimento della sua parte più stabile (e meglio garantita dal cospicuo ricorso agli ammortizzatori sociali ordinari e in deroga) e un aumento della flessibilità e temporaneità delle occasioni di impiego per la parte mobile di quanti aspirano all'ingresso o al reingresso nell'occupazione [Gambuzza, Rasera 2011]. Quindi, la crisi economica ha creato una polarizzazione maggiore tra coloro che nel mercato del lavoro stavano da più tempo e occupavano posizioni più stabili, mentre hanno spesso finito col penalizzare gli ultimi arrivati, i segmenti più mobili nel mercato, di fatto i giovani e gli stranieri. Infatti, si può ipotizzare che i genitori dei ragazzi stranieri che avevano consolidato una posizione lavorativa stabile, oggi la conservino e ricevano un trattamento lavorativo più soddisfacente rispetto a quello proposto ai figli. Un'ulteriore osservazione riguarda la scarsità di consistenti fenomeni di rientro di cittadini stranieri nei Paesi di origine, accompagnato però da un rallentamento, anche se non un arresto dei nuovi ingressi, rispetto ai ritmi di incremento della presenza straniera conosciuti negli anni precedenti. Complessivamente, nel 2010 gli stranieri residenti in Veneto risultavano circa 480mila, pari al 10% della popolazione complessiva, percentuale al di sopra del valore medio nazionale di tre punti (Tab. 8).

Tab.8- Popolazione straniera residente secondo la condizione nel mercato del lavoro. Valori assoluti e incidenza % sul totale residenti, Veneto e Italia. Anni 2007-2010

	2007	2008	2009	2010
	V.assoluti e %	V.assoluti e %	V.assoluti e %	V.assoluti e %
Popolazione straniera	343 (7%)	391 (8%)	442 (9%)	478 (10%)
Occupati	182 (9%)	214 (10%)	223 (11%)	229 (11%)
Dipendenti	160 (10%)	192 (11%)	200 (12%)	196 (12%)
Indipendenti	22 (4%)	22 (5%)	23 (5%)	33 (7%)
Persone in cerca di occupazione	17 (23%)	21 (26%)	29 (27%)	28 (21%)
Inattivi	144 (6%)	156 (6%)	190 (7%)	221 (8%)

Fonte: Elaborazioni Veneto Lavoro su dati Istat-Rfl

La popolazione straniera si connota come una componente rilevante del sistema occupazionale regionale con 229mila occupati, l'11% dell'occupazione complessiva regionale, di questi la maggioranza è alle dipendenze (196mila, il 12%) e solo 33mila sono lavoratori autonomi.

Tuttavia, in seguito alla crisi, nel corso del 2010, così come per la componente italiana la Rfl rileva, a fronte di una caduta degli occupati dipendenti, una consistente crescita del lavoro autonomo che appare sospetta e non sembra trovare riscontro in altre fonti disponibili (è pertanto un dato da prendere con una certa cautela). Tra i disoccupati, i lavoratori stranieri costituivano oltre un quinto

del totale nel 2010 quindi con un tasso di disoccupazione che si mantiene significativamente sopra quello degli autoctoni, arrivando all'11% (oltre cinque punti in più rispetto agli italiani).

Invece, tra gli inattivi si riscontra la minore incidenza degli stranieri sul totale in particolare per effetto della modesta consistenza della porzione anziana di popolazione immigrata. Per quanto riguarda i tassi di partecipazione e di occupazione⁵³, questi si attestano al 70% e al 62%, risultando quest'ultimo nel 2010 più basso di due punti percentuali rispetto agli italiani.

Per la prima volta da quando la Rfl rileva l'informazione sulla nazionalità dei soggetti, il 2010 vede i livelli di partecipazione e di occupazione degli stranieri in Veneto inferiori a quelli medi nazionali, per quanto nella maggior parte delle altre regioni italiane la distanza degli stranieri dal profilo degli autoctoni risulti sensibilmente più marcata di quanto non accada in Veneto.

Per quanto riguarda la nazionalità di provenienza, rispetto agli altri paesi europei, l'Italia e il Veneto attirano una popolazione straniera che in qualche modo riflette la caratterizzazione dell'offerta di lavoro del sistema produttivo, mostrando una bassa capacità di richiamo per la forza lavoro dei Paesi economicamente più solidi della Comunità europea (Ue a 15) e favorendo invece quelli frutto dei recenti allargamenti dei confini dell'Unione (del 2004 e soprattutto del 2007) oltre che di quelli extracomunitari. In particolare, degli occupati stranieri al 2010: quelli provenienti dai Paesi Ue15 costituiscono appena il 2-3% del totale (poche migliaia in Veneto, meno di 70mila in Italia) contro il 25% in Austria, il 30% in Germania o il 40% in Francia. Quelli provenienti dai Paesi nuovi membri della Ue pesano tra il 25% e il 30% del totale, livelli presenti anche in Finlandia e Gran Bretagna; quelli infine originati dall'esterno dell'Unione europea oscillano tra i 2/3 della media nazionale al 74% del Veneto, quote inferiori solo a quelle di Portogallo e Grecia.

Il profilo complessivo dei migranti pone Italia e Veneto in particolare più vicini ai paesi mediterranei (Grecia, Portogallo e Spagna) e connotano il lavoro migrante come lavoro subalterno [Ambrosini 2005], con una canalizzazione dei lavoratori stranieri verso i lavori manuali e in quelli a bassa qualificazione.

I lavoratori stranieri sono in prevalenza uomini (65% rispetto al 59% degli italiani), mediamente più giovani (sotto i 40 anni ritroviamo quasi il 62% contro il 43%), con un profilo di istruzione leggermente più basso di quello mostrato dagli autoctoni. Nell'ultimo triennio i dati forniti da

⁵³ Il tasso di occupazione è il rapporto tra il numero degli occupati e la popolazione in una certa classe di età. Invece, il tasso di attività o di partecipazione è il rapporto tra il totale delle forze di lavoro e la popolazione in una certa classe d'età. In assenza di ulteriori qualificazioni i due tassi si intendono riferiti alla popolazione tra i 15 e i 64 anni di età.

Veneto Immigrazione riconoscono una leggera attenuazione sia della prevalenza maschile che di una popolazione prevalentemente più giovane, segnalando un maggior dinamismo della componente femminile e delle classi d'età più mature.

L'86% degli stranieri lavora alle dipendenze, rispetto al 75% degli italiani; gli impieghi temporanei sono decisamente più frequenti di quanto non accada per la forza lavoro autoctona (14,5% contro meno del 10%), dato che riflette sia la diversa collocazione all'interno del sistema produttivo che la maggiore incidenza dei percorsi recenti di inserimento occupazionale, soprattutto giovanile inevitabilmente soggetti a maggiore instabilità e discontinuità.

Tab. 9 - Veneto. Occupati italiani e stranieri per principali caratteristiche. Veneto. Anno 2010

	Italiani	Stranieri	Val.% italiani	Val.% stranieri
Totale complessivo	1.883	229	100%	100%
Maschi	1.107	148	58,8%	64,8%
Femmine	776	81	41,2%	35,2%
Classi d'età				
15-19anni	13	3	0,7%	1,3%
20-29 anni	265	45	14,1%	19,7%
30-39 anni	531	93	28,2%	40,6%
40-49 anni	605	64	32,1%	27,9%
50-64 anni	469	24	24,9%	10,5%
Titoli di studio				
Licenza/Senza Titolo	641	84	34,0%	36,6%
Qualifica senza accesso	236	42	12,6%	18,4%
Maturità	705	80	37,4%	35,1%
Diploma univ.o laurea breve	50	5	2,6%	2,2%
Laurea	252	18	13,4%	7,8%
Tipo di lavoro				
Indipendente	470	33	24,9%	14,3%
Dipendente	1.413	196	75,1%	85,7%
di cui temporaneo	139	28	9,8%	14,5%
Settori d'impiego				
Agricoltura e Pesca	63	5	3,3%	2,0%
Industria manifatturiera/estr.	511	79	27,1%	34,4%
Costruzioni	138	37	7,3%	16,1%
Commercio e turismo	374	37	19,9%	16,2%
Servizi imprese	357	31	19,0%	13,4%
Servizi famiglie	90	30	4,8%	12,9%
PA, scuola, sanità	350	11	18,6%	5,0%
Ruoli professionali				
Imprenditori e dirigenti	85	4	4,5%	1,6%
Prof. Intellettuali	165	4	8,8%	1,6%
Tecnici	445	9	23,6%	4,1%
Impiegati	223	6	11,8%	2,5%
Prof. amm. esecutive	299	25	15,9%	10,9%
Artig. e operai specializz	373	85	19,8%	37,2%
Conduuttori macchine	164	37	8,7%	16,2%

Pers. non qualificato	116	59	6,2%	26,0%
-----------------------	-----	----	------	-------

Fonte: Elab. Veneto Lavoro su dati Istat-Rfl

I tre settori in cui si ha maggior occupati stranieri sono quello manifatturiero (34,4% degli stranieri contro il 27% degli italiani), nel commercio e turismo, settore che condividono con gli italiani (16,2% rispetto a 19,9%) e le costruzioni (16,1% contro il 7%).

Il profilo professionale è sbilanciato a favore delle basse qualifiche e dei lavori manuali, i primi due profili per importanza percentuale sono gli operai specializzati con il 37% degli occupati stranieri (il 20% degli italiani), e il 26% del personale non qualificato (rispetto al 6% degli italiani). Per quanto riguarda i titoli di studio, la prevalenza degli occupati possiede titoli di studio bassi (36,6), anche se il secondo titolo in ordine percentuale risulta essere il diploma (35,1%). La fascia d'età prevalente è tra i 30 e i 39 anni (40,6%), rispetto agli italiani in cui la fascia d'età prevalente è dai 40 ai 49 anni (32,1%).

Quanto alla disoccupazione, le difficoltà occupazionali legate alle espulsioni dai cicli produttivi, ai mancati rinnovi dei contratti in scadenza oltre che, infine, alla riduzione generalizzata della domanda di lavoro aggiuntiva o in sostituzione, hanno comportato l'espansione dell'area della disoccupazione vera e propria rispetto a quella dell'inoccupazione, interessando in misura consistente anche la componente straniera. Dei 129 mila disoccupati medio-annui stimati al 2010, 28mila sono stranieri; il loro profilo è simile a quello degli autoctoni: circa la metà è rappresentata da disoccupati veri e propri, ovvero da quanti hanno perduto una precedente occupazione (53% degli italiani), il 29% da soggetti provenienti dall'inattività (la quota per gli italiani è del 28%), il 21,4% è rappresentato da persone alla ricerca del primo impiego (il 19% degli autoctoni).

La crisi economica ha provocato una decisa diminuzione della domanda di lavoro e quindi delle assunzioni attestandosi nel 2009 a -21% rispetto al 2008, e solo in parte recuperata nel 2010 (+6%). La medesima tendenza si è registrata in riferimento ai lavoratori stranieri, con un recupero leggermente più accentuato nel corso del 2010 (+9%): le assunzioni sono passate da circa 200mila del 2008 a poco più di 172mila nel 2010, in termini relativi esse rappresentano oltre un quarto della domanda attivata in regione, un terzo di quella maschile e un quarto di quella femminile.

Gli occupati stranieri mostrano una notevole stabilità delle cittadinanze dominanti, che risultano la Romania che, con oltre 48mila assunzioni (erano 56mila nel 2008) da sola copre il 28% dei flussi; seguono il Marocco (9,2%), la Cina (7,4%), la Moldavia (5,9%) e l'Albania (5,8%). Nella maggioranza dei casi l'andamento degli ultimi anni segue il profilo generale, con la forte flessione del 2009 e il recupero nell'ultimo anno. Solo la Cina si discosta da questa tendenza, manifestando

una (seppur leggera) costante crescita, mentre solo altre due comunità nazionali (moldavi e indiani) tornano nell'ultimo anno al di sopra dei livelli registrati nell'anno di esordio della crisi.

Tab. 10 - Veneto. Flussi di assunzioni di lavoratori stranieri per genere e cittadinanza. Anni 2008-2010

	2008	2009	2010
Totale	196.700	158.061	172.435
Femmine	72.826	62.135	65.508
Maschi	123.874	95.926	106.927
Incidenza sul totale			
Totale	26,5%	26,9%	27,6%
Femmine	20,1%	20,9%	21,7%
Maschi	32,5%	33,0%	33,2%
Provenienze			
Romania	55.570	44.187	48.514
Marocco	18.480	13.795	15.799
Cina	11.259	11.877	12.773
Moldavia	10.143	8.436	10.215
Albania	11.391	9.027	9.973
Polonia	8.683	7.448	7.132
Serbia-Montenegro-Kosovo	7.980	6.412	7.024
Bangladesh	7.118	5.423	5.961
India	4.537	4.320	5.630
Ghana	4.750	3.470	4.137
Ucraina	4.357	3.636	3.592
Senegal	3.837	2.658	3.535
Macedonia	3.680	2.682	2.995
Nigeria	3.628	2.422	2.803
Brasile	4.047	2.913	2.547
Sri Lanka	2.835	2.047	2.183
Bosnia	2.552	1.930	1.954
Tunisia	2.336	1.683	1.799
Slovacchia	2.019	1.825	1.702
Croazia	1.722	1.407	1.471
Altre nazionalità	25.776	20.463	20.696

Fonte: Elaborazione Veneto Lavoro su dati Silv (estrazione del 24 gennaio 2011)

Per quanto riguarda il flusso delle assunzioni, si è registrato nel 2010 una drastica riduzione dei contratti a tempo indeterminato, che tuttavia, mantengono la percentuale maggiore di assunzioni rispetto ad altre forme contrattuali. Nel complesso, tutte le forme di assunzioni hanno assunto lo stesso andamento: un flusso maggiore nel 2008, una significativa riduzione nel 2009 e una leggera ripresa nel 2010, senza però raggiungere i valori del 2008, tranne per il lavoro a tempo determinato. I flussi di assunzioni, quindi, hanno riguardato in prevalenza contratti a tempo indeterminato, seguiti da contratti di somministrazione e contratti a tempo determinato. L'ambivalenza che vede, da un

lato, le assunzioni a tempo indeterminato (quelle rivolte a stranieri costituiscono oltre un terzo del totale) e dall'altro il lavoro in somministrazione (29% delle assunzioni interessano immigrati) riflette sia le caratteristiche settoriali della domanda di lavoro coperta dagli stranieri (con l'edilizia e l'industria che ricorrono meno al lavoro a termine rispetto ai servizi), dall'altro i problemi di reperimento della manodopera che spingono più facilmente le imprese a rivolgersi alle società di intermediazione per reperire le figure professionali richieste.

Tab. 11 - Veneto. Flussi di assunzioni di lavoratori stranieri per contratto

	V. assoluti			Incidenza % sul totale		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Contratto						
Tempo indeterminato	47.825	35.562	34.023	28,7%	34,0%	34,3%
Apprendistato	11.617	7.517	8.255	20,4%	20,3%	20,3%
Tempo determinato	99.265	90.506	99.123	24,5%	24,9%	26,3%
Somministrazione	37.993	24.476	31.034	33,1%	29,7%	28,9%

Fonte: Elaborazione Veneto Lavoro su dati Silv (estrazione del 24 gennaio 2011)

Nel caso dell'apprendistato, trattandosi di rapporti di lavoro mediamente di più lunga durata, la riduzione è iniziata con un certo ritardo temporale nel 2009, e non accenna ancora a segnalare un'inversione di tendenza. I rapporti a tempo indeterminato sono quelli rispetto ai quali si segnala, invece, una marcata asimmetria di comportamento rispetto alla forza lavoro nazionale: la riduzione in questo caso è stata di minore entità e si è verificata solo nel corso del 2009 (-1.122 posizioni) mentre il 2010 mostra un bilancio nettamente positivo (+1.407 unità) a fronte del perdurare delle difficoltà per i lavoratori italiani.

Aumenta il ricorso al part-time non solo femminile, ma anche maschile come strategia adottata dalle imprese per far fronte all'incertezza dei mercati e alla debolezza del ciclo economico (38% donne straniere e 18% uomini stranieri rispetto a 39% donne italiane e 17% uomini italiani).

La domanda di lavoro coperta da manodopera straniera ha riguardato il 62% delle assunzioni registrate in agricoltura, il 44% di quelle nel settore delle costruzioni, il 37% nelle industrie del made in Italy e il 29% in quelle metalmeccaniche; e poi il 49% delle assunzioni di personale non qualificato, il 39% degli operai qualificati e il 34% di altre figure operaie, il cui insieme rappresenta oltre i tre quarti dei flussi dei lavoratori stranieri. Tra i settori che sono risultati meno colpiti dalla congiuntura c'è innanzitutto il comparto agricolo, per il quale i lavoratori immigrati costituiscono un serbatoio essenziale di manodopera: nel 2010 vi sono state 29mila assunzioni, oltre il doppio di quelle che hanno riguardato figure quali i facchini o i camerieri, rispettivamente il secondo e il terzo gruppo professionale. Altri ambiti professionali risultati "indenni" dalla crisi sono risultati in genere quelli legati ai servizi turistici (gli addetti alla pulizia degli alberghi, i cuochi, i baristi) mentre

all'opposto hanno maggiormente patito la congiuntura le professioni dell'edilizia (muratori, manovali, carpentieri) oltre alle tipiche professioni dell'industria (conduttori di macchine, assemblatori, addetti alle lavorazioni in serie ecc.).

Tab. 12 - Veneto. Flussi di assunzioni di lavoratori stranieri per principali qualifiche. Anni 2008-2010

	2008	2009	2010
Prof. non qual. Primario	23.322	26.670	29.009
Facchini	17.530	13.277	13.774
Camerieri	15.344	11.829	13.570
Operai spec. made in Italy	12.717	9.909	10.788
Add. servizi igiene e pulizia	8.373	7.377	7.785
Add. pulizia alberghi	5.473	6.472	6.925
Cuochi	5.700	7.019	6.757
Manovali edili	8.571	6.444	6.575
Muratori e carpentieri	9.081	6.269	6.283
Altro pers. non qual. Ind	6.795	3.429	4.832
Saldatori e carpentieri	7.568	3.782	4.517
Operai spec. Agricoltura	4.288	4.030	4.139
Conduttori di altoforno	3.459	2.939	3.961
Add. vendite al minuto	3.955	3.968	3.939
Add. macch. Abbigliamento	3.017	2.740	3.433
Baristi	3.477	3.258	3.115
Altri add. lavorazioni in serie	4.417	2.398	2.860
Idraulici, elettricisti, inton.	3.116	2.467	2.558
Add. magaz.-merci	2.458	1.766	2.456
Autisti e condut. Automobili	2.558	1.911	2.455
Assemblatori app. elettriche	3.633	1.895	2.100
Impiegati gestione logistica	2.766	1.734	1.993
Meccanici e manut. Macchine	2.834	1.606	1.900
Cond. macch. utensili autom	2.627	1.093	1.453
Cond. macch. gomma-plast.	1.927	1.056	1.326
Add. non qual. pulizia impr.	1.718	1.214	1.313
Infermieri e assimilati	1.020	940	985
Impiegati di segreteria	1.419	1.042	981
Ballerini	1.601	1.562	967
Cond. mezzi pesanti-camion	1.558	807	967
Altri cond. impianti industriali	1.364	601	959
Cond. catene automatizzate	1.466	807	927
Add. confez. prod. Industr.	641	628	800
Altro pers. non qual. Persone	747	705	789
Uscieri e commessi	540	557	751
Pittori edili	803	644	741
Tintori e lavandai	1.343	737	734
Altre qualifiche	17.474	12.479	13.018
Totale	196.700	158.061	172.435

Fonte: Elaborazione Veneto Lavoro su dati Silv (estrazione del 24 gennaio 2011)

Quanto alla distribuzione territoriale dei flussi possiamo notare come la provincia nella quale la presenza straniera risulta più marcata sia quella di Verona, dove il 37% della domanda di lavoro intercetta lavoratori immigrati; tre in questo caso i settori che spiccano: l'agricoltura, con il 76%

delle assunzioni, le costruzioni (con il 51%) ed i servizi di ingrosso e logistica (40%). Solo la provincia di Belluno vede la presenza straniera scendere sotto la soglia del 20% (esattamente il 18%), mentre nelle altre il peso oscilla tra il 24% e il 26% dei flussi. La presenza straniera varia in funzione delle diverse specializzazioni produttive provinciali: è più alta nel manifatturiero a Treviso (40%), Padova e Vicenza (35%), nel comparto turistico a Venezia (30%). Se si fa eccezione per le aree a maggiore vocazione industriale, dove meno risultano superate le difficoltà della fase congiunturale e maggiormente pesa la flessione registrata nel sistema industriale, il peso della componente straniera risulta stabilmente in crescita nel triennio considerato. Quindi, a fronte di situazioni di incertezza prodotte ad esempio da una forte incidenza della popolazione straniera tra i disoccupati, ci sono tuttavia, segnali positivi che fanno ipotizzare non solo una ripresa dell'economia in generale, ma anche un miglioramento effettivo dei lavoratori, soprattutto quelli che sono nel mercato da più tempo, mentre per i più giovani tra gli stranieri si profilano situazioni lavorative maggiormente incerte. Pur restando all'interno di lavori manuali e poco qualificati, si aprono possibilità di ascesa soprattutto nel passaggio alla figura di operai specializzati. Inoltre, la tendenza complessiva a non rientrare nel paese d'origine in seguito alla crisi, denota una capacità dei lavoratori stranieri di far fronte alla crisi o se non altro di riuscire a gestirla in modo efficace.

L'inserimento lavorativo degli stranieri risente fortemente degli orientamenti valoriali e delle rappresentazioni dell'alterità che guidano datori di lavoro e imprese, influenzando pratiche e scelte quotidiane. In quest'ottica, emergono rappresentazioni ambivalenti dei lavoratori stranieri. Secondo gli imprenditori veneti, intervistati da Fondazione Nord-Est⁵⁴ emerge che lo straniero è percepito solo in minima parte come minaccia per l'occupazione, oppure in quanto portatore di identità e tradizioni diverse da quelle italiane, ma piuttosto si tende ad associare straniero all'idea di disordine e di devianza sociale, secondo la diffusa equazione immigrazione-criminalità. Tuttavia, allo stesso tempo emerge anche la consapevolezza che la presenza straniera costituisce un elemento necessario allo stesso sviluppo industriale veneto. La presenza di lavoratori stranieri subisce spesso una sovrarappresentazione che porta a interpretare l'arrivo di stranieri come un'invasione, invece solo il 7,3% delle imprese dell'area ha al proprio interno personale immigrato. L'assunzione di stranieri varia in relazione alle dimensioni aziendali. Contando che il tessuto produttivo delle imprese del Nord Est è caratterizzato dalla piccola e piccolissima dimensione (quasi 9 su 10 hanno meno di 10 dipendenti), vale la pena evidenziare che solo un'azienda su dieci fra quelle fino a 10 dipendenti occupa un immigrato (11,0%), ma questa quota sale già al 36,6% fra quelle di 10-49 dipendenti e aumenta

⁵⁴ L'Osservatorio sugli Imprenditori del Nord Est, realizzato dalla Fondazione Nord Est, ha cercato di cogliere gli orientamenti dei titolari d'impresa sul fenomeno migratorio, interpellando circa 1.000 imprenditori dei diversi settori economici, rappresentativi delle regioni Veneto, Friuli-Venezia Giulia e Trentino Alto Adige [Marini 2001].

progressivamente fino a giungere ai due terzi (66,7%) fra quelle con oltre 100 dipendenti. All'interno della categoria titolari d'impresa convergono numerose e assai diversificate realtà locali, titolari di piccoli laboratori artigianali, negozianti, ristoratori, impresari, titolari d'impresa di dimensioni medie e anche medio-grandi con più di 50 dipendenti. In questa variegata realtà sembra ci sia una polarizzazione nel modo di percepire i lavoratori stranieri, per cui le piccole e piccolissime imprese, che hanno raramente persone immigrate alle proprie dipendenze, risultano particolarmente sensibili alla “*questione sicurezza*” percependo le persone straniere come una minaccia per l'ordine pubblico e la sicurezza delle persone, denotando una certa chiusura verso la presenza diffusa argomentando la necessità di ridurre i flussi di entrata. Tuttavia, tra questi, vi sono posizioni più moderate che, pur considerando gli immigrati un pericolo, ritengono che la crescita del loro numero sia comunque un processo inevitabile, e sollevano dubbi sull'impatto sociale che tali processi possono generare, in relazione all'effettiva capacità della società italiana di integrare un numero elevato di persone provenienti dall'esterno. Invece, aumentando la dimensione aziendale aumentano anche i lavoratori stranieri e quindi un contatto diretto mediante cui le visioni degli stessi lavoratori si modificano. Già tra i titolari di imprese di medie dimensioni (con un numero di addetti compreso tra i 10 e i 49) si auspica, nel futuro, un incremento dei flussi in ingresso e si tende a non percepirli come una minaccia. Questa tendenza è confermata anche nella classe dimensionale successiva: solo il 32% di chi conduce una impresa con oltre 50 addetti giudica gli immigrati un pericolo per la sicurezza personale e l'ordine pubblico; mentre un numero superiore alla maggioranza assoluta (il 56%) ritiene necessario, nel futuro, aumentarne i flussi in ingresso. Chi ha alle proprie dipendenze manodopera straniera tende, quindi ad esprimere un atteggiamento decisamente diverso da chi non ne ha, più favorevole ai flussi dall'esterno e meno intimorito delle implicazioni sotto il profilo della sicurezza e della criminalità. Per percepire l'arrivo di stranieri non come un “male necessario”, ma soprattutto come una risorsa e un'opportunità, la conoscenza diretta e la prossimità con gli stranieri restano il mezzo principale per abbattere gli stereotipi [Bordignon, Marini 2001].

4.2.3 I giovani stranieri nel sistema scolastico veneto⁵⁵

Nell'anno scolastico 2009/10 i giovani stranieri che risultavano iscritti nelle scuole del Veneto era circa 80.000: oltre 16.000 alla scuola dell'infanzia, 30.000 alla scuola primaria, 18.000 alla secondaria di primo grado e quasi 15.000 alla secondaria di secondo grado, con un'incidenza sul totale degli alunni iscritti alle scuole del Veneto dell'11,2% della popolazione scolastica. Dal punto di vista della distribuzione territoriale, la provincia con un'incidenza particolarmente elevata di alunni stranieri (tutti gli ordini) è Treviso (13,3%), mentre il valore minimo è quello di Belluno (6,5%). Invece, le province di Padova, Rovigo e Venezia registrano i tassi più alti di crescita della popolazione studentesca straniera, rispetto alle province a maggior tasso di immigrazione Treviso, Vicenza, Verona, ad indicare la tendenza ad una progressiva omogeneizzazione della diffusione della popolazione straniera nel territorio regionale. Rispetto alla componente straniera frequentante la scuola secondaria di secondo grado nell'a.s. 2009/10 risultavano iscritti poco più di 14.500 alunni stranieri, su un totale di 195.000 alunni. Si è registrata una crescita rispetto all'anno precedente del 9%, mentre risulta negativa la dinamica degli studenti italiani (-1,1%). E' salita quindi l'incidenza degli alunni stranieri, passando da 6,2% del 2007/2008 al 7,5% del 2009/2010.

Tab. 13 Alunni italiani e stranieri secondo il luogo di nascita anni 2007/2008-2009/2010

	Italiani	Stranieri nati in Italia	Nuovi Arrivi	Totale
2007/2008	183.386	774	1189	195.488
2008/2009	182.259	1059	1214	195.664
2009/2010	180.227	1231	1011	194.788

Fonte: Elab. Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto/ARiS

Al riguardo si possono fare alcune considerazioni. Anzitutto, a livello regionale, si conferma la tendenza, presente a livello nazionale, ad una progressiva diminuzione dei neo-arrivati a favore dei nati in Italia (dal 6,4% del 2007/2008 all'8,5% del 2009/2010) e di chi ha vissuto almeno tre anni di scolarizzazione nelle scuole italiane (nell'anno scolastico 2009-2010 era il 68% degli iscritti stranieri al primo anno delle secondarie di secondo grado). Inoltre, viene confermato anche il trend del ritardo scolastico di uno o due anni dovuto all'evento migratorio. Infatti, nel complesso gli studenti stranieri frequentanti le scuole secondarie superiori in regola con il percorso scolastico, cioè nelle classi di riferimento per la loro età, sono una minoranza (in lentissima crescita): 26%

⁵⁵ Tutti i dati che riguardano i ragazzi stranieri nel circuito dell'Istruzione Secondaria di Secondo Grado sono tratti dal Rapporto 2011 sull'immigrazione in Veneto a cura dell'Osservatorio Regionale sull'Immigrazione. Invece, i dati sui ragazzi stranieri nella formazione professionale iniziale sono mie elaborazioni su dati forniti dalla Regione Veneto.

nell'anno 2009/2010. I ragazzi stranieri che nascono in Italia presentano un ritardo minore rispetto a chi è nato altrove e arrivato successivamente (35% rispetto ad un 74%).

Tab. 14 Scuola secondaria di II grado. Alunni stranieri per luogo di nascita e secondo la "regolarità" per età, rispetto alla classe frequentata. Anni scolastici 2007/2008- 2009/10

	Nati all'estero	Nati in Italia	Totale
2009/2010			
In età regolare	2.934	792	3.726
In ritardo di un anno	5.095	310	5.405
In ritardo di due anni	5.301	129	5.430
Totale	13.330	1.231	14.561
Quota dei "regolari"	22%	64%	26%
2008/2009			
In età regolare	2.596	660	3.256
In ritardo di un anno	4.788	287	5.075
In ritardo di due anni	4.962	112	5.074
Totale	12.346	1.059	13.405
Quota dei "regolari"	21%	62%	24%
2007/2008			
In età regolare	2.386	467	2.853
In ritardo di un anno	4.492	219	4.711
In ritardo di due anni	4.460	88	4.548
Totale	11.338	774	12.112
Quota dei "regolari"	21%	60%	24%

Fonte: Elab. Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto/ARiS

Inoltre, c'è la tendenza simile a livello nazionale, a preferire percorsi di studio professionali e tecnici. Nell'a.s. 2009/10 la distribuzione per tipo d'indirizzo scolastico conferma la maggior concentrazione degli studenti stranieri nell'istruzione professionale (44% degli stranieri iscritti alle secondarie di secondo grado) e degli italiani nell'istruzione liceale (43% del relativo totale), mentre piuttosto simile tra i due gruppi è la quota di studenti iscritti agli istituti tecnici (stranieri 41%, italiani 37%). Modesta è la quota di stranieri che frequenta gli istituti liceali/artistici (15%), come modesta è la quota di italiani che frequenta gli istituti professionali (20%). Questa diversa distribuzione si riflette nell'incidenza degli stranieri per tipologia di istituto: rappresentano meno del 3% degli studenti iscritti agli istituti liceali (arrivano al 5,5% negli istituti d'arte) ma il 15% degli iscritti agli istituti professionali (e il 19% degli iscritti agli istituti professionali per l'industria e artigianato); costituiscono, inoltre, l'8% degli iscritti agli istituti tecnici, con una punta del 13% negli istituti tecnici per il turismo.

Tab.15 Scuola secondaria di II grado. Alunni iscritti per tipo d'istruzione e cittadinanza. Anni scolastici 2008/09 e 2009/10

	Anno scolastico 2008/2009			Anno scolastico 2009/2010		
	Totale	Stranieri	V.%	Totale	Stranieri	V.%
Istruzione Liceale e Artistica	81.538	2.047	2,5%	80.047	2.195	2,7%
Istruzione professionale	43.003	5.864	13,6%	43.189	6.443	14,9%
Istruzione Tecnica	71.123	5.494	7,7%	71.552	5.923	8,3%

Fonte: Elab. Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto/ARiS

In particolare, per quanto riguarda la formazione professionale, se alla fine del primo ciclo, solo l'11% degli italiani vi si iscrivono, la quota di alunni stranieri che sceglie tale percorso è più del doppio, pari al 27%, e allo stesso modo, i giovani stranieri che scelgono l'apprendistato sono il 5% contro uno 0,9% complessivo.

Per quanto riguarda la nazionalità, nell'anno 2009/2010 si sono mantenuti i gruppi nazionali originari dell'area dell'Europa centro-orientale: principalmente rumeni (2.400), moldavi (1.800) e albanesi (1.700). I maggiori indici di crescita sono quelli degli studenti moldavi, macedoni e indiani mentre si registra una variazione negativa (unica tra le dieci principali nazionalità) per i cinesi.

Tab.16 Scuola secondaria di II grado. Alunni stranieri per principali cittadinanze. Anni scolastici 2007/08-2009/10

	2007/2008	2008/2009	2009/2010
Romena	1.987	2.170	2.380
Moldava	1.179	1.512	1.797
Albanese	1.423	1.523	1.663
Marocchina	1.053	1.190	1.312
Serba e Montenegrina	868	945	1.011
Cinese	980	1.004	989
Macedone	422	482	547
Ghanese	431	471	482
Ucraina	347	397	429
Indiana	280	365	408
Altre	3.142	3.346	3.543
Totale	12.112	13.405	14.561
Percentuale prime 10 cittadinanze	74,1%	75,0%	75,7%

Fonte: Elab. Osservatorio Regionale Immigrazione su dati Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto/ARiS

Nel complesso, quindi, è possibile rilevare a livello regionale le medesime dinamiche già sollevate nel capitolo due sui dati nazionali. I problemi che si incontrano riguardano il ritardo scolastico, la canalizzazione dei percorsi e l'ammissione al diploma. Per quanto riguarda, in particolare, le percentuali di non ammissioni, esse riguardano complessivamente il problema dell'insuccesso scolastico declinato non solo nella non ammissione, ma anche nelle ammissioni con più debiti e dal 2007/2008 dalle sospensioni di giudizio per insufficienza in alcune discipline registrate negli scrutini di giugno. I dati di un monitoraggio regionale sul successo scolastico nelle scuole secondarie di secondo grado nell'a.s. 2007/2008 realizzato dall'Osservatorio sulla dispersione dell'USR Veneto hanno evidenziato, a fronte di un numero di studenti coinvolti nel monitoraggio pari a 146.319 unità, di cui 9.824 di cittadinanza straniera, corrispondenti ai 6,7% del totale, un rischio di dispersione (considerando le non ammissioni, le sospensioni di giudizio e le interruzioni di frequenza) stimato pari al 17% della popolazione scolastica monitorata (in diminuzione rispetto all'a.s. 2006/2007 in cui era il 21%). Le non ammissioni hanno interessato in media il 12,2% degli alunni monitorati e per le classi prime hanno riguardato il 17,2% degli alunni contro il 16,3% dell'a.s. precedente. Le sospensioni di giudizio per debito hanno coinvolto il 31,5% degli studenti. Quanto alle interruzioni di frequenza, esse sono state complessivamente 6.869, di cui 6.383 formalizzate (ritiri, passaggi ai CFP o altra istituzione scolastica) e 486 non formalizzate, pari rispettivamente al 92,9% e al 7,1% del totale delle interruzioni, con una percentuale maggiore di maschi (58,1%) rispetto alle femmine (41,9%). Il totale complessivo delle interruzioni di frequenza è stato mediamente del 4,7% del totale degli iscritti, mentre per gli studenti di cittadinanza straniera (pari a 1032) il dato è del 10,5%, quindi più del doppio della media generale. Infatti, mentre le interruzioni, oscillano nel loro insieme dal 6,2% della classe prima al 3,9% della quarta, per gli studenti stranieri il range va dal 13,1% della classe prima al 7,7% della quarta con una media del 10,5%. Quanto alle 486 interruzioni non formalizzate, ossia ai veri e propri abbandoni, esse riguardano lo 0,33% degli alunni iscritti (146.319) alle classi monitorate: 310 interruzioni, pari al 63,8% degli abbandoni, si verificano nei primi due anni, proprio il periodo dell'obbligo d'istruzione, di cui il 38,9% in prima e il 24,9% in seconda, poi il 14,4% in terza e il 21,8% in quarta. Ben 153 interruzioni, pari al 31,5%, circa un terzo della totalità degli abbandoni, sono di studenti stranieri. In sostanza abbandona la scuola senza dare alcuna notizia o motivazione l'1,6% degli alunni stranieri iscritti (9.824) (5 volte di più del totale degli abbandoni).

Considerando, infine, la distribuzione degli abbandoni si osserva che essa è maggiore dove è maggiore la concentrazione di iscritti di cittadinanza non italiana, ossia, come è noto, nell'istruzione

professionale e tecnica. Infatti, il 60,1% degli abbandoni si verifica nell'istruzione professionale, il 30,4% nell'istruzione tecnica, l'8,6% nell'istruzione liceale e lo 0,9% nell'istruzione artistica.

Tab. 17 Distribuzione delle interruzioni non formalizzate per tipologie di istruzione anno scolastico 2007-2008 – Regione Veneto

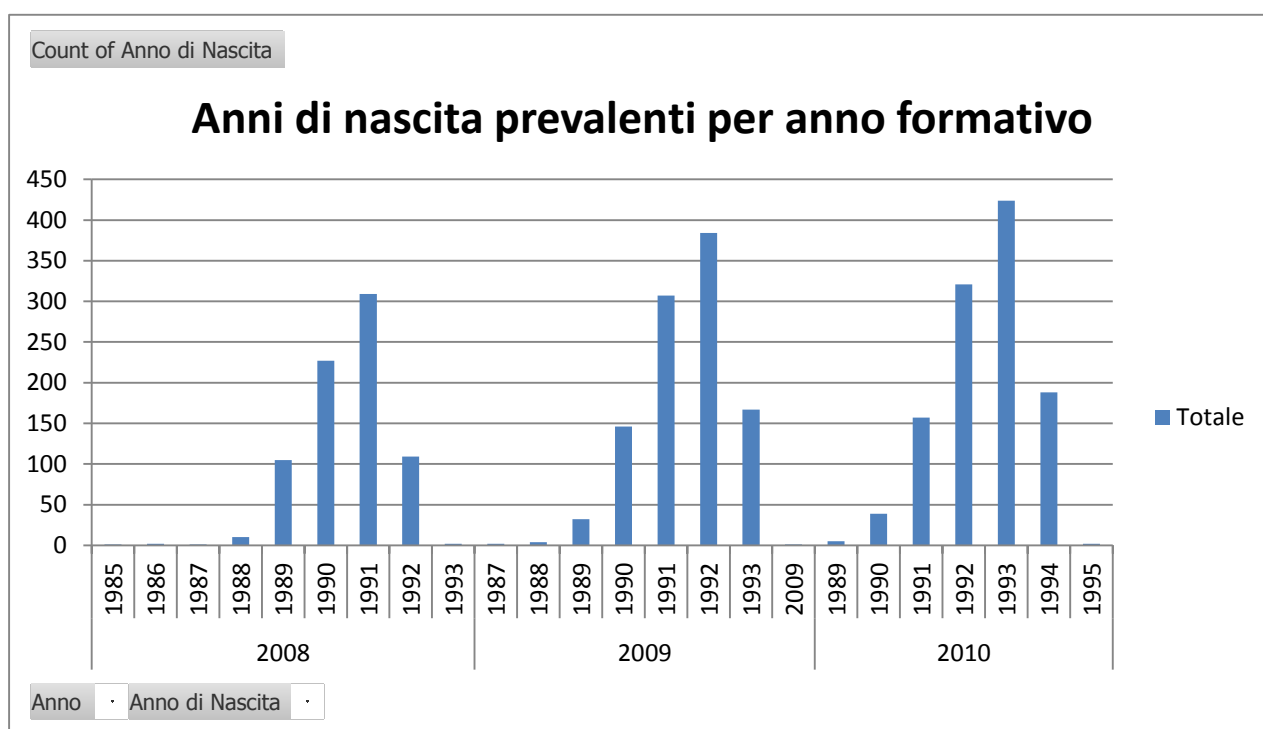
Istruzione	V.% interruzioni di frequenza
Artistica	0,9
Liceale	8,6
Tecnica	30,4
Professionale	60,1

Fonte: MIUR –USR Veneto in Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta 2008

Da quanto già presentato deriva la constatazione di una presenza ancora oggi contenuta degli studenti stranieri nella scuola secondaria di secondo grado (pari nel 2009 al 7% e al 7,5% nel 2010 sul totale della popolazione studentesca straniera). Inoltre, come già rilevato a livello nazionale, gli adolescenti non autoctoni che scelgono il sistema di istruzione continuano a iscriversi prevalentemente agli istituti professionali (44%), tecnici (41%) e in modo molto più ridotto all'istruzione liceale (15%). La situazione si inverte per gli studenti italiani la cui stragrande maggioranza si rivolge all'istruzione liceale (43%) seguita da quella tecnica (37%) e infine da quella professionale (20%). Tuttavia, l'aumento progressivo dei ragazzi stranieri nati in Italia o che hanno un periodo di scolarizzazione di almeno tre anni nella scuola italiana ha favorito percorsi scolastici più regolari. Infatti, il ritardo di un anno dipende di norma dall'inserimento in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica degli alunni neo-arrivati reso possibile dall'art.45 del DPR 394/99 e ciò si verifica di solito nelle classi prime di ogni ordinamento. Nel caso degli alunni nati in Italia il fenomeno dell'inserimento in una classe inferiore di un anno si riduce, anche se la realtà della secondaria di secondo grado di oggi è la partecipazione di ragazzi nati all'estero (9 su 10). Quindi anche se il numero dei neo-arrivati è percentualmente in diminuzione nella scuola superiore, e il numero dei nati in Italia è in aumento, tuttavia la situazione attuale presenta in questo segmento la presenza di quella che è stata definita la generazione "1.25", cioè una generazione di giovani immigrati tra i 13 e i 17 anni, il cui vissuto è molto più simile a quello degli immigrati adulti di prima generazione. Si tratta di ragazzi che giungono in Italia con le famiglie o da soli e che si iscrivono nella scuola secondaria di secondo grado o cercano di inserirsi direttamente o contemporaneamente nel mondo del lavoro.

Per quanto riguarda la Formazione professionale iniziale, nel 2010 si sono qualificati 1.136 giovani stranieri⁵⁶, pochissimi in regola con l'età. La maggior parte di loro, infatti, è in ritardo di almeno un anno, seguiti dai ragazzi con un ritardo di due anni e di tre rispetto all'età anagrafica prevista dal percorso con punte massime di cinque anni di ritardo. Le ipotesi del ritardo sono da rintracciare nel tentativo precedente di iscrizione ad altri corsi nel mondo dell'istruzione o della FP; l'età di arrivo della migrazione e le difficoltà linguistiche e scolastiche.

Gr.18 Anno di nascita degli allievi iscritti al terzo anno della formazione iniziale negli a.f.2008/2009, 2009/2010, 2010/2011



Fonte: Mia elaborazione su dati Arof

In particolare, nell'a.f. 2008/2009 i ragazzi nati nel 1991 erano 309, i ragazzi nati nel 1990 erano 227, seguiti da quelli nati nel 1992 (109) e subito dopo i nati nel 1989 (105). Nell'a.f. 2009/2010 la prevalenza dei ragazzi è nato nel 1992 (384), seguiti dai nati nel 1991 (307), del 1993 (167), del 1990 (146). Nell'a.f. 2010/2011 la maggior parte dei ragazzi è nata nel 1993 (424), seguiti dai nati

⁵⁶ L'analisi dei dati da me condotta si basa su dati regionali provenienti da AROF, l'Anagrafe Regionale Obbligo Formativo (AROF) attivata in Veneto nel 2001 e completata nel 2004 come sistema informativo per monitorare gli alunni in età di obbligo formativo e per verificarne l'assolvimento da parte di questi ultimi, sulla base di un protocollo d'intesa tra Regione Veneto, USRV e amministrazioni provinciali. Si tratta di un sistema integrato regionale che mette in rete tutti i soggetti coinvolti nel diritto/dovere all'istruzione e formazione e cioè le istituzioni scolastiche di primo e secondo grado, i CFP con corsi triennali e i centri per l'impiego. AROF raccoglie e fornisce dati che riguardano le scelte formative dei quattordicenni, le segnalazioni di interruzioni di percorso, i passaggi da un istituto ad un altro o ad un CFP, l'eventuale assolvimento dell'obbligo formativo tramite l'apprendistato. Si tratta di dati relativi alle terze classi dei tre anni presi in esame (2008/2009, 2009/2010; 2010/2011) conclusi con il raggiungimento della qualifica.

nel 1992 (324) e in seguito da quelli del 1994 (188) e infine del 1991 (157). Si rileva, quindi, un trend abbastanza costante nei tre anni formativi di una crescita progressiva della popolazione scolastica e di un andamento che vede la maggioranza degli iscritti stranieri in ritardo di uno o due anni, e solo al terzo posto in termini di numerosità si trovano i ragazzi in regola con l'età.

Nei tre anni formativi considerati, si registra un incremento progressivo dei qualificati stranieri, in particolare dei maschi, rispetto alle femmine.

Tab.19 Presenze maschili e femminili per gli anni 2008- 2009- 2010

Anno	Sesso	Totale
2008/2009	Femmina	284
	Maschio	482
Totale		766
2009/2010	Femmina	372
	Maschio	671
Totale		1043
2010/2011	Femmina	422
	Maschio	714
Totale		1136
Totale dei tre anni		2945

Fonte: Mia elaborazione su dati Arof

Per quanto riguarda il settore professionale scelto, domina il comparto industriale con 857 qualificati, seguito da quello elettrotecnico con 659 allievi. Se consideriamo le differenze di genere, invece, emerge che le ragazze straniere si qualificano, in prevalenza, nel comparto dei servizi alla persona, soprattutto per la qualifica di operatore del benessere, seguito da quello dei servizi alle imprese, mentre per i ragazzi vale quanto detto a livello del campione complessivo.

Tab.20 Frequenza allievi stranieri per comparto nei tre anni 2008-2009-2010

Comparti	Totale qualificati	Val. %
<i>Industria</i>	857	29.10%
<i>Elettrotecnica</i>	659	22.38%
<i>Servizi alle imprese</i>	532	18.06%
<i>Servizi alle persona</i>	527	17.89%
<i>Turistico alberghiero</i>	313	10.63%
<i>Non rilevato</i>	57	1.94%
Totale	2945	100.00%

Fonte: mia elaborazione su dati regionali AROF

Tab.21 Comparti professionali per sesso degli allievi stranieri nei tre anni 2008-2009-2010

Sesso	Comparti	Totale
Femmina	Servizi alla persona	495
	Servizi alle imprese	294
	Turistico alberghiero	180
	Industria	80
	Non rilevato	28
	Elettrotecnica	1
Totale Femmina		1078
Maschio	Industria	777
	Elettrotecnica	658
	Servizi alle imprese	238
	Turistico alberghiero	133
	Servizi alla persona	32
	Non rilevato	29
Totale Maschio		1867
Totale maschi+femmine		2945

Fonte: mia elaborazione su dati regionali AROF

Le nazionalità prevalenti dei qualificati stranieri risultano essere quella marocchina e quella romena con una prevalenza complessiva dei ragazzi marocchini per tutti e tre gli anni formativi di riferimento.

Tab.22 Prime cinque nazionalità dei qualificati stranieri per anno

Comparti	Cittadinanza	Totale
Industria	Marocco (AFRICA)	251
	Romania (EUROPA)	85
	Albania (EUROPA)	65
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	62
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	49
Totale		512
Elettrotecnica	Romania (EUROPA)	115
	Marocco (AFRICA)	82
	Albania (EUROPA)	74
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	57
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	53
Totale		381
Servizi alla Persona	Albania (EUROPA)	99
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	75
	Romania (EUROPA)	70
	Marocco (AFRICA)	56
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	55
Totale		355
Servizi alle Imprese	Romania (EUROPA)	85
	Marocco (AFRICA)	61
	Albania (EUROPA)	48
	Moldova (EUROPA)	43
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	35
Totale		272

Turistico-Alberghiero	Albania (EUROPA)	53
	Marocco (AFRICA)	40
	Moldova (EUROPA)	39
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	26
	Romania (EUROPA)	25
Totale		183
Non Rilevato	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	16
	India (ASIA)	7
	Marocco (AFRICA)	6
	Bangladesh (ASIA)	5
	Romania (EUROPA)	5
Totale		39
Totale complessivo		1742

Fonte: mia elaborazione su dati regionali AROF

Nello specifico, il comparto industriale è scelto prevalentemente da allievi provenienti dal Marocco, quello elettrotecnico e dei servizi alle imprese dai ragazzi provenienti dalla Romania, il comparto dei servizi alla persona e del turistico-alberghiero dai ragazzi provenienti dall'Albania.

Tab.23 Cittadinanza dei ragazzi stranieri per comparto professionale nei tre anni considerati

Comparti	Cittadinanza	Totale
Industria	Marocco (AFRICA)	251
	Romania (EUROPA)	85
	Albania (EUROPA)	65
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	62
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	49
Totale		512
Elettrotecnica	Romania (EUROPA)	115
	Marocco (AFRICA)	82
	Albania (EUROPA)	74
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	57
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	53
Totale		381
Servizi alla Persona	Albania (EUROPA)	99
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	75
	Romania (EUROPA)	70
	Marocco (AFRICA)	56
	Macedonia, ex Repubblica Jugoslava di (EUROPA)	55
Totale		355
Servizi alle Imprese	Romania (EUROPA)	85
	Marocco (AFRICA)	61
	Albania (EUROPA)	48
	Moldova (EUROPA)	43
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	35
Totale		272
Turistico-Alberghiero	Albania (EUROPA)	53
	Marocco (AFRICA)	40
	Moldova (EUROPA)	39
	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	26
	Romania (EUROPA)	25
Totale		183

Non Rilevato	Serbia, Repubblica di (EUROPA)	16
	India (ASIA)	7
	Marocco (AFRICA)	6
	Bangladesh (ASIA)	5
	Romania (EUROPA)	5
Totale		39
Totale complessivo		1742

Fonte: mia elaborazione su dati regionali AROF

Se analizziamo la distribuzione dei ragazzi stranieri per provincia, risulta che la provincia con più qualificati stranieri è Verona, seguita da Vicenza e Treviso. Nelle singole province, poi, i ragazzi tendono a preferire il comparto industriale, in linea coi dati regionali, tranne a Venezia, dove i ragazzi stranieri tendono a qualificarsi maggiormente nel comparto dei servizi alla persona.

Tab.24 Distribuzione dei ragazzi stranieri qualificati per provincia per anno

Anno	Provincia	Totale
2008	VERONA	254
	VICENZA	163
	TREVISO	119
	PADOVA	115
	VENEZIA	90
	BELLUNO	16
	ROVIGO	9
	Totale	766
2009	VERONA	251
	VICENZA	217
	PADOVA	203
	TREVISO	196
	VENEZIA	137
	ROVIGO	20
	BELLUNO	19
	Totale	1043
2010	VERONA	285
	VICENZA	242
	TREVISO	226
	PADOVA	185
	VENEZIA	154
	ROVIGO	26
	BELLUNO	18
	Totale	1136
Totale regionale dei tre anni		2945

Fonte: mia elaborazione su dati regionali Arof

Tab. 25 Distribuzione giovani stranieri per comparto per provincia

Provincia	Comparti	Total
VERONA	Industria	281
	Servizi alle Imprese	227
	Elettrotecnica	192
	Servizi alla Persona	54
	Turistico-Alberghiero	35
	Non Rilevato	1
Totale		790
VICENZA	Industria	191
	Elettrotecnica	148
	Servizi alla Persona	122
	Turistico-Alberghiero	69
	Servizi alle Imprese	54
	Non Rilevato	38
Totale		622
TREVISO	Industria	160
	Servizi alla Persona	145
	Servizi alle Imprese	117
	Elettrotecnica	79
	Turistico-Alberghiero	38
	Non Rilevato	2
Totale		541
PADOVA	Industria	166
	Elettrotecnica	129
	Servizi alla Persona	91
	Servizi alle Imprese	77
	Turistico-Alberghiero	36
	Non Rilevato	4
Totale		503
VENEZIA	Turistico-Alberghiero	111
	Servizi alla Persona	86
	Elettrotecnica	83
	Servizi alle Imprese	57
	Industria	38
	Non Rilevato	6
Totale		381
ROVIGO	Elettrotecnica	18
	Industria	16
	Servizi alla Persona	14
	Non Rilevato	6
	Turistico-Alberghiero	1
Totale		55
BELLUNO	Turistico-Alberghiero	23
	Servizi alla Persona	15
	Elettrotecnica	10
	Industria	5
Totale		53
Totale complessivo		2945

Fonte: mia elaborazione su dati regionali AROF

La prevalenza dei ragazzi stranieri ha scelto l'offerta formativa di Enaip Veneto con 796 qualificati nei tre anni considerati (2008/2009; 2009/2010; 2010/2011). Anche rispetto ai singoli anni formativi, i ragazzi stranieri mantengono la predilezione per i servizi formativi di Enaip. Segue la preferenza per Engim Veneto, CSF Antonio Provolo, Pia Società San Gaetano e Congregazione poveri servi della divina provvidenza. Interessante è notare come i ragazzi stranieri prediligano enti "cristiani", infatti i primi cinque enti più significativi in termine di presenze, sono organizzazioni d'ispirazione cristiana, quando non congregazioni religiose.

Tab.26 Primi cinque Enti attuatori

Ente attuatore	Totale
ENAIIP VENETO	796
ENGIM VENETO	328
CSF ANTONIO PROVOLO	131
PIA SOCIETA' SAN GAETANO	130
CONGREGAZIONE POVERI SERVI DELLA DIVINA PROVVIDENZA - CASA BUONI FANCIULLI -ISTITUTO DON CALABRIA	122

Complessivamente, quindi, appare che Verona sia la provincia che non solo ha una maggior offerta formativa, sia per numero di CFP che di qualifiche professionali, ma anche una maggior affluenza di ragazzi stranieri, che nel complesso prediligono il comparto industriale, anche se guardando alle differenze di genere le ragazze scelgono maggiormente il comparto di servizi alla persona, in cui molto ambito è il settore del benessere. I ragazzi, invece, che risultano maggioritari tra i qualificati alla FP, scelgono l'industria e l'elettrotecnica. Le nazionalità prevalenti risultano quella marocchina e rumena, anche se in realtà tra i qualificati alla FP risultano 59 differenti nazionalità, per lo più provenienti da Paesi nuovi membri della Ue e da paesi fuori dall'Unione europea.

4.2.4 L'individuazione e l'accesso al campo

Il campo della ricerca è stato definito sulla base di una mappatura di tutta l'offerta di formazione professionale del territorio veneto disponendo di un quadro sufficientemente esaustivo sia degli Enti di formazione professionale distribuiti nelle sette province, sia della presenza di iscritti stranieri. Per ragioni di fattibilità empirica, ho scelto di individuare quattro Enti che costituissero dei casi di studio rilevanti con l'intento di rintracciare nella singolarità delle situazioni particolari la realizzazione singolare di strutture più generali [Boudon, Bourricaud 1982]. Pertanto, ho individuato due centri di formazione professionale a Padova, uno a Verona e uno a Vicenza. La

scelta è stata frutto di una negoziazione tra interessi analitici e situazioni contingenti. La selezione di tre città su sette e in particolare di Padova, Verona e Vicenza è stata motivata dalla numerosa offerta di formazione presentata in questi territori, in particolare Verona è la provincia che non solo offre molti più percorsi di qualifica ed enti attuatori, ma anche la provincia che attrae un numero maggiore di iscritti stranieri. Padova poi è stata scelta perché proposta dalla committenza trattandosi della Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo. La scelta tra Padova e Rovigo è ricaduta su Padova in quanto Rovigo dal punto di vista della Formazione Professionale risulta poco significativa con la presenza di soli tre Centri di formazione e un numero esiguo di ragazzi stranieri. Vicenza, invece, è stata scelta perché presenta un settore manifatturiero in grado di attirare numerosa manodopera straniera oltre a costituire la seconda città per numero di iscritti stranieri alla Formazione Professionale. Tale selezione, prodotta in seguito alla trattazione e all'analisi dei dati Arof per i ragazzi stranieri, trova conferma anche nel Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica, in cui Verona e Vicenza sono definite le due province in cui la percentuale di scelte a favore della formazione professionale è più elevata del dato percentuale regionale, rispettivamente con l'11,9% e il 10,3%⁵⁷ e riguarda complessivamente allievi italiani e stranieri.

Una volta selezionate le città, si è trattato di contattare le realtà formative, fase che ha richiesto tempo a fronte di una serie piuttosto lunga di contatti mancati per ragioni diverse: mancanza di tempo da dedicare a questo progetto, scarso interesse per la tematica a fronte di problematiche più urgenti, precedenti esperienze con laureandi che non hanno contribuito positivamente alle attività degli enti. Tuttavia, anche questi contatti mancati si sono rivelati utili, perché le telefonate e qualche incontro hanno incrementato il bagaglio di conoscenza riguardo alla realtà della formazione professionale, alla presenza straniera in essa e ai cambiamenti che stanno investendo questo comparto, per cui l'accesso vero e proprio ai miei 4 casi studio si è avvalso del confronto seppur breve con altri centri, permettendomi di avanzare qualche ipotesi di lavoro e osservazione su cui confrontarsi. L'accesso agli enti è stato negoziato in modo diretto, senza ricorrere a contatti o gatekeepers. Ho utilizzato una strategia di avvicinamento progressivo: prima un contatto mail in cui mandavo una breve presentazione del progetto e degli obiettivi della ricerca chiedendo la collaborazione dell'ente, se dopo qualche giorno non ricevevo risposta, avanzavo con il contatto telefonico e sulla base di questo, fissavo l'appuntamento per un contatto di persona. Questa strategia è stata efficace a mio giudizio, perché anzitutto non ha dato la percezione di invadere il campo, e poi ha permesso a me di essere più ponderata nel modo di procedere e restare allineata alle risposte e ai feedback che gli enti mi mandavano. Gli aspetti di difficoltà nell'individuazione hanno portato

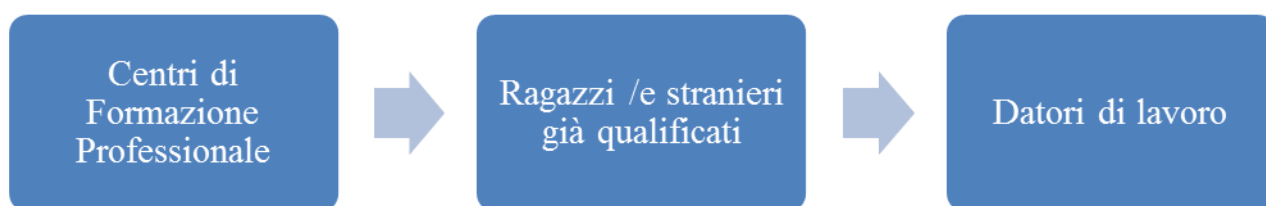
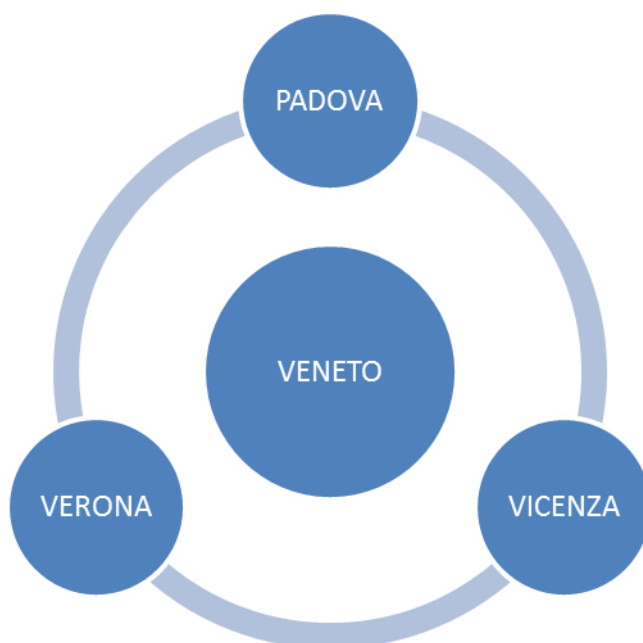
⁵⁷ I dati per provincia sono riferiti all'a.s. 2007/2008 all'interno del Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica.

ad una mediazione col “campo” di analisi riconducibile a quegli enti in grado di mostrare collaborazione, disponibilità e interesse per la ricerca. Quindi, da un lato la scelta di Enti che avessero una quota significativa di ragazzi stranieri e dall’altra che rispettassero criteri di accessibilità al campo. Per quanto riguarda il genere, ho voluto prendere in considerazione sia casi di Centri di Formazione a caratterizzazione maschile, sia a caratterizzazione femminile, in modo da avere una visione della formazione professionale e del lavoro anche in una chiave di genere, seppur ciò non abbia costituito il focus centrale dell’analisi. I Centri di formazione, perciò, costituivano i nodi centrali attraverso cui passare per ottenere i contatti con i giovani stranieri qualificati e le realtà aziendali.

Dopo aver individuato i quattro centri, l’accesso al campo è avvenuto in tempi diversi. I primi due enti individuati sono stati Camerini Rossi e AFL a Padova, e solo successivamente Enaip e San Gaetano.

Così, dopo aver ottenuto l’accesso ai Centri di Formazione ho proceduto facendomi dare l’elenco dei ragazzi stranieri qualificatisi negli ultimi tre anni e l’elenco delle aziende stage. Per quanto riguarda l’accesso ai ragazzi stranieri, sul campo si sono definite due modalità di individuazione degli intervistati: una prima modalità più informale si basava su indicazioni fornitemi da insegnanti: a mano a mano che li intervistavo, chiedevo loro se avevano dei contatti diretti di ragazzi stranieri da fornirmi, quindi nomi e contatti telefonici di ex allievi con cui avevano mantenuto un contatto o che frequentavano ancora saltuariamente il Centro di formazione. E invece, una modalità più formale basata sull’elenco fornitomi dalle segreteria dei centri, con annessi contatti telefonici in relazione a settore e anno di qualifica, nazionalità ed età. Entrambe le modalità di definizione del campo mostravano aspetti positivi e negativi. Gli aspetti positivo della modalità informale era una maggior rapidità di accesso ai ragazzi, una maggior sicurezza di poterli raggiungere, mediante il numero di cellulare diretto e il riferimento all’insegnante, che implicava una maggior disponibilità nella risposta. L’aspetto ambivalente era la probabile quanto inevitabile parzialità con cui l’insegnante selezionava e ricordava stage e allievi e in parte la confusione riguardo ai settori di qualifica, all’età, all’anno di conclusione del percorso di questi contatti. Per contro, l’elenco formale prevedeva tempi lunghi per la preparazione dei dati, in parte legati alla mancanza o alla frammentazione delle informazioni riguardanti i ragazzi, che dovevano essere preparati ad hoc e quindi non direttamente accessibili. Inoltre, un ulteriore svantaggio era costituito dal fatto che molti numeri telefonici indicati alla scuola erano fuori servizio o inesistenti quindi, poco utilizzabili. L’aspetto vantaggioso era avere una classificazione di tutti i ragazzi stranieri per provenienza, settore e anno di qualifica, età e genere. In alcuni casi avevo a disposizione lunghi elenchi

sistematici ma poco utilizzabili, in altri casi dovevo scrivere su fogli svolazzanti numeri e contatti lanciati come frisbee tra un racconto e l'altro. Tuttavia, l'accesso al campo si è servito dell'integrazione di entrambe le modalità. Per le aziende stage, invece, il ricorso al canale formale si è rivelato più efficace, anche se difficilmente mi veniva dato l'intero elenco delle aziende, in alcuni casi la segreteria mi stampava un minimo di cinque aziende stage per settore da contattare, oppure gli insegnanti stessi mi segnalavano in un elenco parziale chi di loro aveva avuto stagisti stranieri e chi li aveva assunti. Partire dai Centri di formazione professionale si è rivelata una scelta ragionevole per entrare, poi, in contatto con gli stranieri qualificati e le aziende. Ragionevole perché i ragazzi, anche stranieri, una volta qualificati tendevano a mantenere i rapporti con il Cfp, in relazione ad una situazione di crisi del lavoro che sembra perdurare, utilizzandoli come fonte di informazione sui lavori disponibili e di aggiornamento continuo. Inoltre, i Cfp si sono rivelati utili canali anche per l'accesso ai datori, grazie alle convenzioni di stage e ai rapporti consolidati che gli enti coltivano col tessuto produttivo locale e su cui si basa l'assunzione dei giovani appena qualificati. La disponibilità delle aziende è stata commisurata alla qualità dei rapporti che intrattenevano col Cfp, in non poche occasioni, infatti, i datori tendevano a identificarmi con la scuola, credendo che fossi una dipendente scolastica e che l'intervista fosse un monitoraggio ad opera dell'ente per migliorare il proprio intervento. Nel complesso, l'accesso ai datori si è rivelato agevole indicando rapporti positivi con la scuola e orientati alla fiducia in fatto di capacità di selezione dei ragazzi. Tuttavia, come già detto, l'accesso alle scuole è stato vincolato alla loro disponibilità a collaborare, infatti oberate di attività, pressate dalla ricerca dei fondi e preoccupate per avere i finanziamenti dalla Regione per gli anni successivi, le scuole avevano poco tempo da dedicare ad una ricercatrice, che in qualche modo, mediante interviste, richieste di dati e partecipazione a episodi di vita quotidiana, costituiva un ulteriore elemento di complessità da gestire. Pertanto, è necessario tenere presente che il mio accesso al campo è stato percepito dal campo stesso come fattore di entropia, in grado di complessificare una quotidianità formativa già piena di stimoli e progettualità. In questo frangente, a proposito della selezione del campo della ricerca mi verrebbe da pormi: chi ha selezionato chi? Per indicare come l'accesso al campo sia stato un processo reciproco di scrutamento e di osservazione per capire l'affidabilità e la fiducia che poteva essere depositata nell'altro, in questo senso io ho scelto il campo, allo stesso modo di come il campo ha scelto me.



AFL Agenzia formazione lavoro

L'associazione AFL nasce dalla trasformazione della Società AFL Estetica & Turismo-Spiandorello, si tratta di un ente di formazione professionale attivo dal 1982 e riconosciuto dalla Regione Veneto nel comparto Servizi alla persona: Estetica e Acconciatura. Dispone di due sedi: a Padova e a Treviso, dove è associato alla scuola Accademia Sociale La Parigina. Le attività proposte dall'Ente nell'ambito della formazione professionale riguardano: l'area dell'Obbligo Formativo con due corsi di Operatore del Benessere ad indirizzo Acconciatura ed Estetica. L'area della Formazione Superiore con un corso di Qualifica per Estetista (1900 ore) e Acconciatore Unisex (1980 ore) di durata biennale, rivolti a maggiorenni, in possesso di licenza di scuola media, qualifica professionale o diploma d'istruzione. Sono proposti, inoltre, Corsi di Specializzazione per Estetista (900 ore) e Parrucchiera (990 ore) di durata annuale per chi ha già conseguito la qualifica triennale e Corsi per Operatore Socio-Sanitario di durata annuale (1000 ore), entrambi rivolti a

maggiorenni in possesso della licenza di scuola media. Per seguire i corsi fuori dall'obbligo formativo, è necessario per chi è straniero il superamento di un esame di lingua italiana che attesta il livello di padronanza A2. C'è, poi il Corso di Qualifica di Marketing e P.R. (600 ore) rivolto a diplomati e laureati e il Corso di Qualifica di Telereporter (600 ore) per diplomati e qualificati. Nell'area della Formazione Continua l'ente offre Corsi per l'abilitazione professionale al lavoro autonomo per Estetiste (300 ore) e Acconciatori (350 ore) rivolto a chi ha almeno tre anni di lavoro dipendente, 3 anni come socio, l'apprendistato più un anno di lavoro dipendente presso un centro estetico/salone acconciatura autorizzati. La quota crescente di iscritti stranieri ha promosso interventi mirati all'inserimento socio-lavorativo evitando i numerosi casi di dispersione scolastica e di difficoltà sia di apprendimento che relazionale all'interno delle classi mediante corsi di lingua e cultura italiana per allievi del primo e del secondo anno dell'obbligo formativo e attività di tutoraggio e di orientamento scolastico degli studenti delle classi prime e seconde in accordo con le scuole secondarie di secondo grado per i passaggi tra sistemi. L'Associazione è collegata con il territorio tramite rapporti diretti di partenariato con gli Enti rappresentativi delle imprese di estetica e acconciatura, i principali Enti di formazione (CESCOT Veneto, Associazione provinciale APPE Padova, Impresa Sociale Accademia La Parigina, CFP IPEA San Donà di Piave, Attivamente S.r.l.), gli Enti locali (Comune e Provincia di Padova) e le associazioni di categoria (Assoalbergatori Abano e Montegrotto, Associazione Formazione 2000, CISAL – Confederazione Italiana Sindacati Autonomi dei Lavoratori di Padova), nonché altre realtà presenti sul territorio come Televeneziana, Azienda Ospedaliera di Padova, Codess Sociale di Padova, Azienda Ulss n. 6 di Vicenza, Istituto Suore Francescane Elisabettine di Padova, Fondazione Patavium Anffas Onlus di Padova, Associazione AISM sez. di Padova, Opera della Provvidenza S. Antonio, con sede a Sarmeola di Rubano (Pd). L'ente è, inoltre, accreditato dalla Motorizzazione Civile di Padova, per l'insegnamento di Educazione Stradale, al fine del conseguimento del patentino per motocicli, per gli allievi del primo anno di obbligo formativo. Tra i progetti di Sviluppo perseguiti dall'AFL emerge il sostegno e sviluppo della formazione professionale nei paesi dell'est europeo (Moldova, Romania, Ungheria, Albania e Bulgaria) che ha visto la realizzazione di un Centro di Formazione Professionale in Romania.

AFL Agenzia Formazione Lavoro	
<i>Sede</i>	Padova
<i>Offerta formativa</i>	Operatore del benessere: acconciatura Operatore del benessere: estetista
<i>Tipologia di ente</i>	Società privata S.a.S.
<i>Insegnanti intervistati</i>	4 donne (3 insegnanti professionalizzanti, 1 tutor di stage)
<i>Giovani stranieri qualificati intervistati</i>	9 donne, un uomo
<i>Datori di lavoro intervistati</i>	4 donne

CFP Camerini Rossi

Il Camerini Rossi è un CFP che fa parte dell'amministrazione I.R.P.E.A. –Istituti Riuniti Padovani Educazione Assistenza. Nato nel 1869 come Istituto Camerini, grazie alla donazione di una cospicua rendita annua del Conte Silvestro Camerini, venne trasformato, nel 1876, in Fondazione Camerini-Rossi, grazie al trasferimento dell'intero patrimonio familiare del canonico padovano Abate Francesco Rossi, per l'assistenza ai ragazzi abbandonati e a rischio esclusione sociale. L'I.R.P.E.A. nasce come IPAB (Istituzione pubblica di assistenza e beneficenza) nel 1985 dalla fusione di altre IPAB, già antiche Opere Pie: I Pii Conservatori Santa Caterina, Soccorso e Gasparini (1576), i Pii Istituti Santa Rosa e Vanzo (1598-1743) e l'Istituto Camerini Rossi (1869). La creazione di un'unica struttura gestionale ha segnato l'avvio di una lunga e importante opera di risanamento economico e di riqualificazione operativa per fornire un servizio più rispondente alle esigenze del mondo contemporaneo. La Fondazione è di ispirazione cristiana e non ha scopo di lucro, continuando le tradizioni e le finalità delle antiche istituzioni originarie. Attualmente i servizi offerti dalla Fondazione raggiungono un'utenza di circa 1000 persone fornendo servizi diversificati: assistenza alle persone con disabilità mediante centri educativi diurni rivolti a persone con handicap psichico e psico-fisico in età post-scolare e una residenza assistenziale per disabili; una comunità per minori in stato di abbandono o con problemi familiari; scuole dell'infanzia e nidi integrati, scuola primaria, formazione professionale con corsi diurni e serali; residenze-convitti per studenti universitari, casa di ospitalità per donne che lavorano temporaneamente a Padova, ed infine un servizio di ospitalità disponendo di una casa di accoglienza per parenti di malati ricoverati presso gli Ospedali di Padova e a post-trapiantati. La Fondazione promuove, in linea con i tre Istituti originari di ispirazione religiosa, attività esclusivamente di utilità sociale centrate sull'educazione e sulla formazione di bambini e ragazzi e sull'assistenza a chi è in difficoltà e in condizioni di bisogno sia temporaneo che permanente. Il Centro di Formazione Professionale "Camerini-Rossi" attraverso un progetto formativo integrale educa e favorisce la crescita umana, sociale e cristiana dei giovani aiutandoli nell'acquisizione di qualificate competenze

professionali attraverso un'offerta che si articola tra: Formazione di base, Formazione superiore, Formazione continua e Orientamento. Per quanto riguarda l'area della Formazione di base si trovano le qualifiche di: Installatore e manutentore di impianti elettrici, Operatore alla autoriparazione, Installatore e Manutentore di impianti termoidraulici, Montatore meccanico di sistemi. L'area della Formazione Superiore prevede percorsi di post-qualifica e post-diploma, terza area⁵⁸ e IFTS⁵⁹. L'area della formazione continua prevede i corsi per apprendisti, per gli occupati, per chi è in mobilità e corsi di aggiornamento e riqualificazione oltre che un servizio di orientamento con intervento di carattere informatico, formativo e di counselling.

CFP Camerini Rossi	
<i>Sede</i>	Padova
<i>Offerta formativa</i>	Installatore e manutentore di impianti elettrici Operatore alla autoriparazione Installatore e Manutentore di impianti termoidraulici Montatore meccanico di sistemi Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali
<i>Tipologia di ente</i>	Organizzazione d'Ispirazione cristiana
<i>Insegnanti intervistati</i>	4 uomini
<i>Giovani stranieri qualificati intervistati</i>	10 ragazzi
<i>Datori di lavoro intervistati</i>	4 uomini

⁵⁸ Si tratta di corsi che vengono svolti in orario extra scolastico e sono rivolti agli studenti di quarta e quinta superiore degli Istituti professionali per far acquisire un sapere tecnico-professionale modulare e cumulabile, spendibile sul mercato del lavoro e per fornire elementi di cultura professionale con finalità essenzialmente formative e competenze certificabili impostando la didattica prevalentemente su laboratori e progetti personalizzati. I corsi hanno una durata biennale di 600 ore totali. Per ogni anno formativo si realizzano 180 ore di teoria e 120 ore di stage (300 ore annuali). L'attivazione dei percorsi integrati tra sistema della formazione professionale e Istituti professionali, nella cosiddetta "Terza Area professionalizzante" ha inizio nel Veneto nel 1993, con il "Progetto 92". A seguito della Legge 845/78 e della Legge Regionale 10/90 si è cercato di adottare dei provvedimenti intesi a promuovere e sviluppare la cooperazione con il sistema scolastico attraverso la realizzazione di itinerari sperimentali tra le iniziative di formazione professionale e le Istituzioni di istruzione secondaria e superiore.

⁵⁹ I corsi IFTS sono organizzati, ai sensi della L. n. 144/1999, dalla Regione sulla base dei fabbisogni professionali locali, espressi dal mondo del lavoro pubblico e privato. Possono accedere ai percorsi dell' IFTS non solo i giovani e gli adulti diplomati ma anche coloro che già svolgono un' attività lavorativa. I corsi IFTS sono diretti all' acquisizione di solide competenze di base (linguistiche, scientifiche e tecnologiche, giuridiche, economiche, aziendali) e trasversali (comunicative, relazionali e organizzative) nonchè competenze tecnico-professionali (differenti in base alle attività lavorative delle singole figure professionali).

Pia Società San Gaetano

L'ente nasce per iniziativa di Don Ottorino Zanon intenzionato ad aiutare i giovani, soprattutto quelli in difficoltà, a trovare una propria collocazione sociale attraverso il lavoro. Un benefattore permette a don Ottorino l'acquisto di un terreno su cui viene costruito parte dello stabile dell'attuale Istituto San Gaetano. Nel 1942 la casa ospita già l'officina, la tipografia, la cucina, la cappella e un'aula. Don Ottorino sente la necessità di dare continuità alla sua opera cercando sacerdoti e laici che si dedichino a tale progetto, così nel 1943 arriva il primo sacerdote ad affiancare la sua opera: don Aldo De Antoni, che per quasi 30 anni guida l'istituto. Nel 1947 inizia la costruzione della prima Casa dell'Immacolata per la formazione di tali giovani e, nel 1951, viene ordinato il primo sacerdote dell'Istituto, don Marcello Rossetto. Nel 1961 nasce la Congregazione religiosa tanto sognata e preparata da don Ottorino: la "Pia Società San Gaetano", che espande via via la sua attività assumendo dimensione missionaria e internazionale, come testimoniano le attività tuttora svolte in vari paesi del mondo. Nel 1972 muore don Ottorino, il suo posto, alla casa dell'Immacolata, viene preso da don Aldo, proprio mentre si intensifica e si completa il processo di trasformazione in un CFP "moderno". Nel dicembre del 1978 esce la legge 845 che regola la Formazione Professionale, assegnando alle Regioni il ruolo di gestione e di coordinamento delle varie attività. Proprio in questo periodo l'Istituto dimostra la validità della sua proposta e la capacità di rinnovarsi: viene inserito il settore saldocarpenaria, che va a completare la proposta nel settore meccanico; e viene istituzionalizzato un percorso per gli allievi in difficoltà, sempre nell'ottica di dare risposte adeguate alle esigenze dei giovani. A metà degli anni 90 si raggiungono i 400 iscritti annui, fino ad arrivare ad oggi in cui si contano 600 presenze in media. Coerentemente con i valori di solidarietà e accoglienza che hanno sempre contraddistinto la storia dell'istituto nascono e si sviluppano altri 2 progetti importanti: il "Progetto Jonathan", dedicato ai detenuti del carcere vicentino e al loro reinserimento nella società; e il "Progetto Nova Terra", destinato all'accoglienza e all'inserimento nella società di tutte le persone provenienti da altri paesi. Nel frattempo si sviluppa anche l'attività di formazione per gli adulti, dedicata a chi vuole riqualificarsi o apprendere le nuove tecnologie. L'offerta formativa odierna si caratterizza per una formazione di base come asse portante con le qualifiche di Installatore e manutentore di impianti elettrici, indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali; Operatore alla autoriparazione: con indirizzo professionale in manutenzione e riparazione di veicoli a motore; Operatore della ristorazione con gli indirizzi professionali di cameriere e cuoco; Operatore grafico con gli indirizzi di pre stampa e stampa; Operatore saldocarpeniere e Operatore meccanico di sistemi. Sono previsti

corsi IFTS come Esperto di sviluppo dei mercati e della comunicazione rivolto a giovani disoccupati in possesso del diploma che hanno alle spalle almeno due anni di esperienza lavorativa.

Pia Società SAN GAETANO	
<i>Sede</i>	Vicenza
<i>Offerta formativa</i>	Installatore e manutentore di impianti elettrici, indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali; Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore; Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere e cuoco; Operatore grafico: indirizzo professionale pre stampa e stampa; Operatore saldocarpentiere; Operatore meccanico di sistemi.
<i>Tipologia di ente</i>	Congregazione Religiosa
<i>Insegnanti intervistati</i>	4 uomini
<i>Giovani stranieri qualificati intervistati</i>	8 ragazzi e 2 ragazze
<i>Datori di lavoro intervistati</i>	4 uomini

ENAIP Veneto

La storia dell'ENAIP nasce con le Acli (Associazioni cristiane dei lavoratori italiani) nel contesto del secondo dopoguerra, anche se vede la sua istituzionalizzazione nel 1951 con cui nasce l'Ente nazionale Acli di Istruzione Professionale. Da più di 60 anni Enaip si è occupato di promuovere non solo il lavoro, ma anche e soprattutto la crescita civile, sociale e professionale degli allievi, con particolare attenzione alle fasce più svantaggiate, contribuendo, in questo modo, a sostenere lo sviluppo territoriale e produttivo in cui opera. A livello nazionale, ENAIP ha una forma associativa a rete, articolata in Enti Regionali giuridicamente autonomi che operano in quasi tutte le regioni italiane. Enaip Veneto è un'impresa sociale senza scopo di lucro di ispirazione cristiana che eroga servizi di orientamento, formazione ed accompagnamento al lavoro. Il Centro Servizi Formativi di Verona offre tutte le strutture adeguate per la formazione nei settori dell'area amministrativa/contabile e dei servizi all'impresa, con particolare riferimento a quello dell'informatica, ma anche del settore elettrico ed elettronico. Il Centro è inoltre Test Center per gli

esami ECDL (Patente europea del computer). Oltre alla formazione di base sono previsti servizi di sostegno al lavoro col compito di sviluppare competenze tecnico-professionali specifiche nei lavoratori, incrementandone il potenziale professionale e l'occupabilità. I servizi erogati riguardano: Corsi di formazione che rispondono ai reali fabbisogni di professionalità delle aziende e del mercato; Azioni di accompagnamento mirate alla riqualificazione e al reinserimento lavorativo; Percorsi specifici per il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite in ambito lavorativo e formativo extra-scolastico. Vengono, inoltre, realizzati percorsi individuali e di gruppo, diversificati per durata e contenuto, funzionali all'individuazione e/o al rafforzamento di un progetto professionale di inserimento/reinserimento lavorativo che prevede le seguenti azioni: Accoglienza e informazione; Consulenza orientativa e individuazione del Piano d'Azione Individuale; Accompagnamento al lavoro; Percorsi di formazione; Tirocini formativi e di orientamento. L'offerta di corsi di aggiornamento e riqualificazione per adulti sono soprattutto inerenti all'area Amministrazione finanza e controllo, Progettazione sviluppo di prodotto, Marketing e commerciale, Programmazione della produzione. I corsi attivati e funzionanti riguardano, in particolare amministrazione, controllo di gestione e budgeting (250 ore); tecnologie avanzate di progettazione e modellazione industriale con cad 3d (250 ore); prototipazione e gestione del ciclo di vita del prodotto con ceo/elements/pro (proengineer) e sistemi plm (208 ore); progettista cad 3d per interior design (200 ore); esperto sviluppatore in euroappalti (216 ore); esperto nella valorizzazione dei prodotti della gastronomia locale (190 ore); esperto nella gestione amministrativa del personale (200 ore); progettista e responsabile di sistemi di crm, e-business ed e-commerce (208 ore). I requisiti di partecipazione a tali corsi sono il possesso del diploma di scuola superiore o della laurea.

ENAIIP VENETO	
<i>Sede</i>	Verona
<i>Offerta formativa</i>	Operatore dei sistemi elettronici, informatici e di telecomunicazione Operatore amministrativo-segretariale Qualifica generica per i CFP
<i>Tipologia di ente</i>	Organizzazione d'ispirazione cristiana
<i>Insegnanti intervistati</i>	4 donne
<i>Giovani stranieri qualificati intervistati</i>	8 ragazzi e 2 ragazze
<i>Datori di lavoro intervistati</i>	3 donne un uomo

Tab.27 Confronto dei servizi offerti dai Centri di Formazione Professionale oggetto della ricerca

Centri di Formazione Professionale	Tipologie di intervento formativo						
	Corsi triennali di base	Corsi per la formazione continua dei lavoratori (aggiornamento e riqualificazione)	Azioni di sostegno ed inserimento al lavoro	Percorsi modulari personalizzati per apprendisti	Percorsi di integrazione con la scuola secondaria di secondo grado (le passerelle)	Percorsi pre-professionalizzanti di orientamento e ri-orientamento	Laboratori per il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti (Larsa ⁶⁰)
Camerini Rossi	Sì	Sì	No	Sì	Sì	Sì	No
AFL	Sì	Sì	No	No	Sì	No	No
San Gaetano	Sì	Sì	Sì	No	Sì	Sì	No
Enaip	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì	No

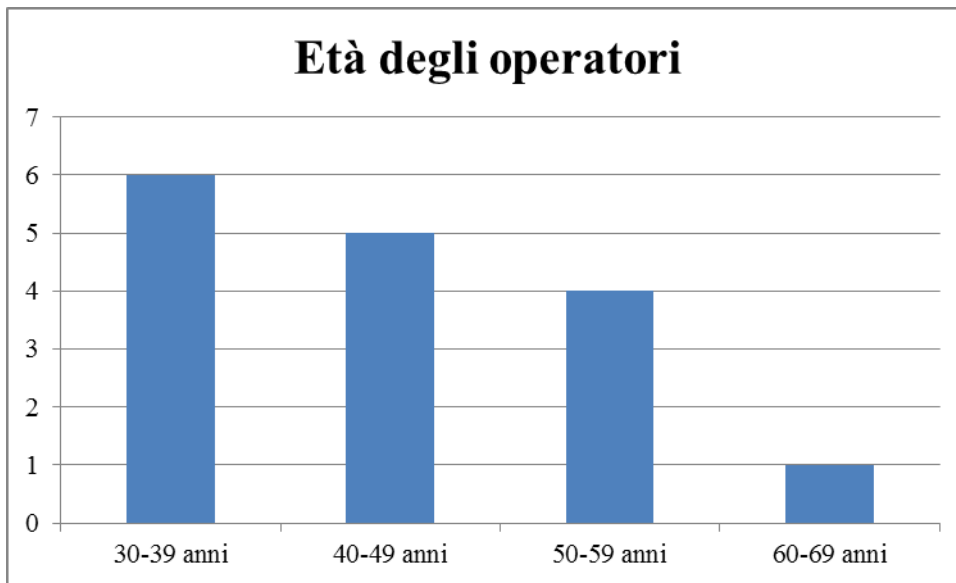
4.3 Le popolazioni d'interesse per la ricerca

4.3.1 Gli Operatori degli Enti di Formazione Professionale

In ognuna delle quattro realtà formative ho preso in considerazione in punto di vista degli operatori che ricoprivano il ruolo di insegnanti di materie professionalizzanti e tutor di stage e di tirocini post-qualifica. Ad una prima analisi dei 16 operatori emerge una prevalenza per la fascia d'età 30-39 anni (6), connotando un contesto di lavoratori giovani, a cui seguono quella 40-49 (5) e quella 50-59 con 4 intervistati, mentre la fascia 60-69 riguarda solo un operatore. Gli operatori oggetto della ricerca sono in pari numero uomini e donne, in particolare, risultano più giovani le donne (30-39 anni) rispetto agli uomini (50-59 anni).

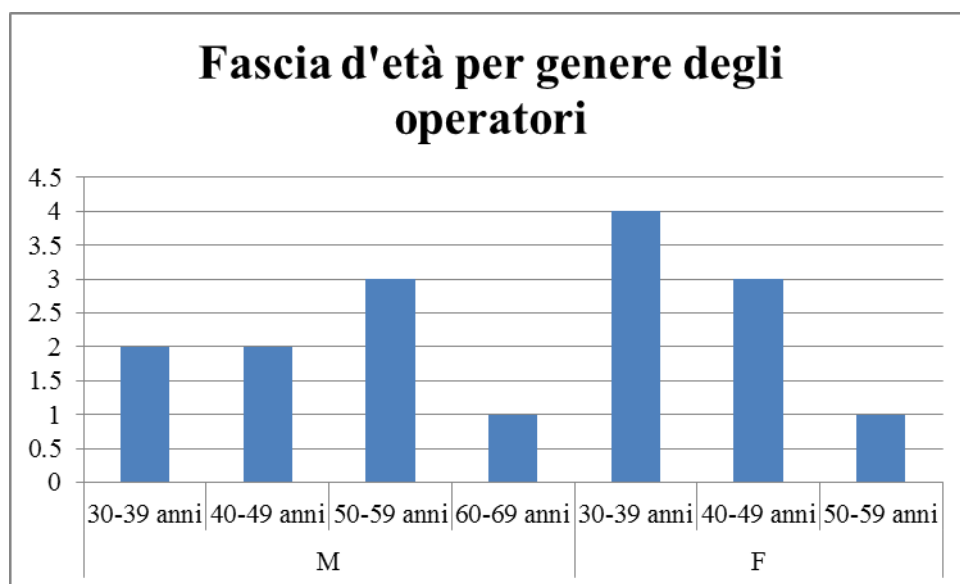
⁶⁰I LaRSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti) sono strumenti metodologico-organizzativi utilizzati dalla scuola per promuovere il recupero delle carenze e il potenziamento degli apprendimenti negli studenti che, avendo rendimenti scolastici differenti, richiedano interventi diversificati. L'assunto metodologico che sta alla base dei LaRSA è quello secondo il quale l'apprendimento può risultare più efficace valorizzando il "fare" dell'allievo (di qui l'utilizzo del termine "laboratori"): finalizzando il lavoro scolastico all'uso dei saperi, il laboratorio può stimolare e motivare l'apprendimento meglio di quanto potrebbe fare una lezione ex-cathedra.

Gr.28 Fascia d'età degli operatori



Tab.29 Fascia d'età per genere degli operatori

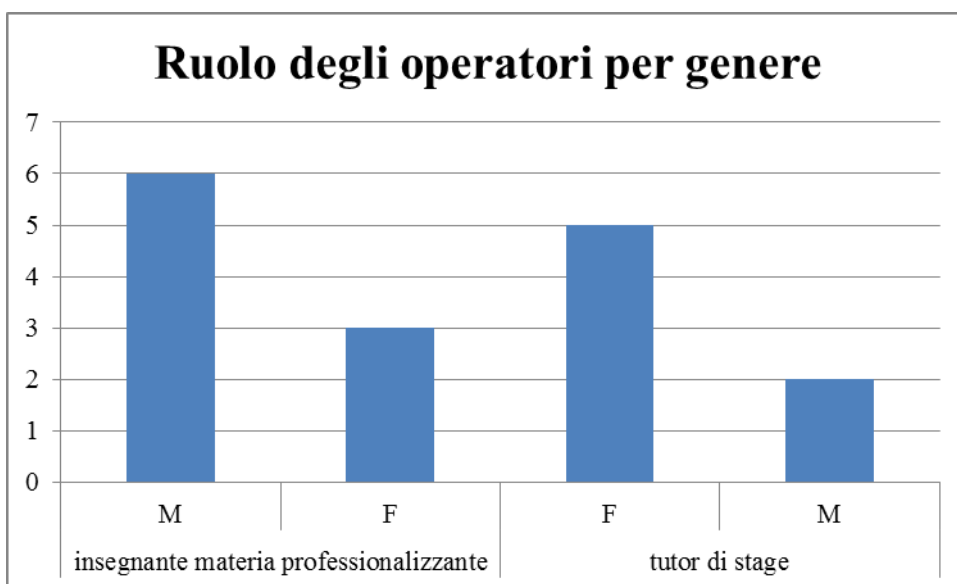
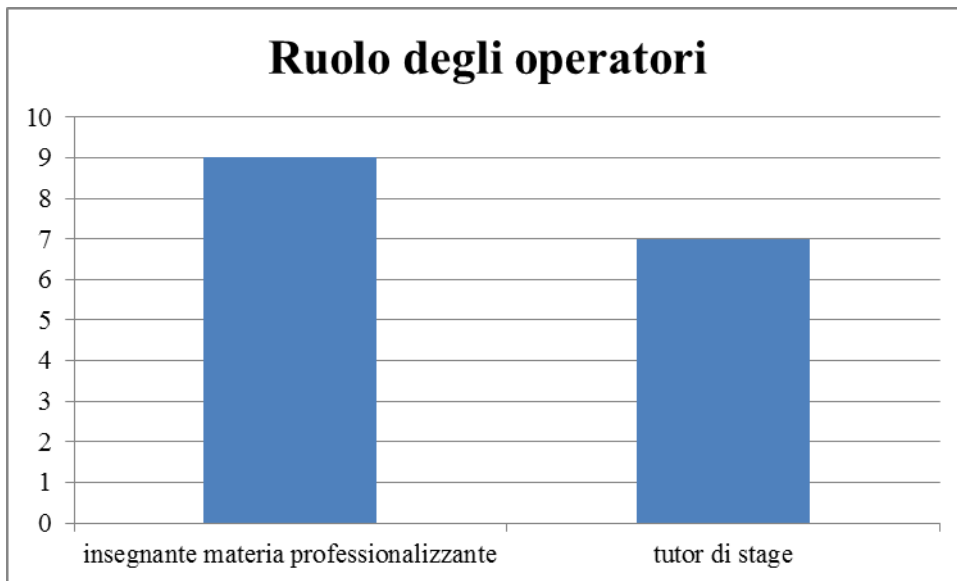
Genere	Frequenza
M	8
30-39 anni	2
40-49 anni	2
50-59 anni	3
60-69 anni	1
F	8
30-39 anni	4
40-49 anni	3
50-59 anni	1
Totale	16



Si tratta per lo più di insegnanti delle materie professionalizzanti e in misura minore tutor di stage. All'interno della categoria degli insegnanti stanno diverse professionalizzazioni, due insegnanti di estetica, una di acconciatura, due di meccanica, due di autoriparazione, uno di ristorazione e uno di grafica a stampa. Tra i tutor di stage, invece, si trovano due tipi di tutor: coloro che curano gli stage durante gli anni della formazione iniziale (4) e i tutor che curano i tirocini d'inserimento lavorativo post-qualifica (2). C'è infine un preside. Le donne svolgono prevalentemente il ruolo di tutor di stage, mentre gli uomini quello di insegnanti nelle materie professionalizzanti, in cui si nota una caratterizzazione per genere dei settori insegnati. Le figure dei tutor possono essere specializzate nel seguire stage e tirocini di un particolare settore di qualifica oppure nel complesso di tutti gli stage che vengono organizzati. In passato, la figura del tutor era svolta dall'insegnante della materia professionalizzante, infatti, in alcuni casi, le due figure coincidevano ancora, ma in prevalenza oggi si tende a distinguerli individuando personalità separate.

Tab.30 Ruolo professionale degli intervistati in base al genere

Ruolo Professionale	Frequenza
<i>Insegnante materia professionalizzante</i>	9
M	6
F	3
<i>Tutor di stage</i>	6
F	5
M	1
<i>Preside</i>	1
M	1
Totale	16



Nel complesso, quindi, il campione è costituito in modo omogeneo per quanto riguarda il genere, sulla cui base però si costituiscono specializzazioni diverse sia di ruolo professionale che di settore di qualifica di cui occuparsi.

4.3.2 I Datori di Lavoro

La scelta della realtà produttiva collegata agli Enti di formazione, ha portato alla loro distinzione in datori di lavoro veri e propri e lavoratori dipendenti con funzioni di responsabilità e gestione del personale. Per quanto riguarda i datori veri e propri, il campione qui considerato distingue: i lavoratori autonomi titolari di esercizi commerciali e servizi al pubblico (un'officina meccanica, un ristorante, un albergo, un centro estetico e due centri di acconciatura) e titolari di aziende più strutturate e di dimensioni medie (due aziende di impianti elettrici, tre di meccanica industriale). Tra i lavoratori dipendenti compaiono una responsabile risorse umane di un'azienda di prodotti di abbigliamento, una tutor aziendale per inserimenti stage, tirocini e assunzioni di un'azienda di prodotti multimediali, un responsabile officina meccanica, una responsabile di un centro estetico, e un responsabile di un centro di acconciatura. A titolo semplificato, utilizzerò il termine *datori di lavoro* per indicare tutti gli intervistati del mondo produttivo, e non solo i veri e propri lavoratori autonomi e titolari d'impresa, in quanto anche i lavoratori dipendenti hanno responsabilità e autorevolezza nella selezione e gestione del personale e del lavoro.

Tab.31 Genere ed Età dei datori di lavoro intervistati

	Età						Totale
	Dai 20 ai 30	Dai 30 ai 40	Dai 40 ai 50	Dai 50 ai 60	Dai 60 ai 70	Dai 70 agli 80	
Genere							
<i>Uomo</i>	1	1	2	2	2	1	9
<i>Donna</i>	-	4	3	-	-	-	7
Totale	1	5	5	2	2	1	16

Tab.32 Settori di attività dei datori di lavoro per genere

<i>Genere</i>	Settori d'impiego				Totale
	Industria	Elettrotecnico	Servizi alla persona	Turistico-alberghiero	
<i>Uomo</i>	3	4	1	1	9
<i>Donna</i>	1	-	5	1	7
Totale	4	4	6	2	16

Tab.33 Posizioni professionali degli intervistati secondo il genere

	Posizioni professionali		Totale
	Titolari d'azienda/lavoratori autonomi	Responsabili alle dipendenze	
Uomo	7	2	9
Donna	4	3	7
Totale	11	5	16

In prevalenza, il campione vede una leggera predominanza di uomini (9) rispetto alle donne (7). I settori di lavoro maggiormente rappresentati sono l'ambito dei servizi alla persona, seguito a pari numero da industria ed elettrotecnica. In particolare, il campione si polarizza per genere, con una prevalenza di donne nei servizi alla persona e di uomini nel settore elettrotecnico. Per quanto riguarda le posizioni professionali si nota una predominanza di lavoratori autonomi titolari di esercizi commerciali e servizi al pubblico (6) e titolari d'azienda (5), che costituiscono più del doppio dei responsabili alle dipendenze. Non ci sono donne titolari di aziende, ruolo che resta prerogativa maschile, ci sono solo lavoratrici autonome titolari di esercizi commerciali in settori di contatto con il pubblico, in cui sono il doppio degli uomini (4 donne su due uomini). Nel lavoro dipendente, c'è una leggera prevalenza di donne (3 rispetto a 2 uomini). Appare, nel complesso, un campione che per quanto sia esiguo, permette di rintracciare nel piccolo delle tendenze di carattere più generale soprattutto in relazione alle scelte di genere. Infine, per quanto concerne l'età, le donne occupano una fascia d'età che va dai 30 ai 50 anni, mentre gli uomini si distribuiscono lungo tutto l'arco degli anni considerati con una centralità maggiore dai 40 ai 60 anni, confermando la maggior giovinezza delle donne riscontrata anche tra le operatrici della formazione professionale. Inoltre, gli uomini si concentrano in prevalenza nell'industria e nell'elettrotecnica, mentre le donne nei servizi alla persona, in particolare estetica e acconciatura.

4.3.3 I Giovani stranieri

Il focus riguarda quei ragazzi/e stranieri/e che hanno acquisito la qualifica da uno a tre anni precedenti in uno dei quattro Enti di formazione presentati precedentemente. Ho considerato sia ragazzi/e nati/e in Italia da genitori stranieri, sia ragazzi/e arrivati in Italia successivamente e che hanno compiuto almeno il percorso formativo della FP. Per quanto concerne l'essere stranieri non ho considerato la cittadinanza (italiana o straniera), ma l'origine straniera, cioè la condizione di avere entrambi i genitori nati all'estero. In questo modo ho considerato esclusivamente i figli di coppie straniere e non di coppie miste. Per ragioni di semplificazione, nella presente ricerca ricorro sovente al termine giovani stranieri indicando però con tale espressione i giovani d'origine straniera, avendo intervistato anche ragazzi in possesso della cittadinanza italiana ma che era figli di genitori stranieri.

Tab.34 Provenienze per nazione dei ragazzi/e stranieri/e

Provenienza	Frequenza
Moldavia	7
Romania	5

Macedonia	4
Perù	3
India	3
Albania	2
Ghana	2
Marocco	2
Costa d'Avorio	2
Bangladesh	2
Sri Lanka	1
Serbia	1
Brasile	1
Cina	1
Somalia	1
Nigeria	1
Argentina	1
Bosnia Erzegovina	1
Totale	40

Le tre principali provenienze dei giovani intervistati riguardano la Moldavia, la Romania e la Macedonia. L'area geografica dell'Europa Orientale coinvolge la metà esatta del campione (20 giovani), seguiti dall'area geografica dell'Africa (8 ragazzi), dell'Asia (7 ragazzi) e infine dell'America Latina (5 intervistati). Il campione quindi si può riassumere come segue:

Tab.35 Provenienza per aree geografiche dei ragazzi/e stranieri/e

Provenienze	Frequenza
Est Europa	20
Africa	8
Asia	7
AmericaLatina	5
Totale	40

Il campione ha una prevalenza maschile con 27 ragazzi intervistati e 13 ragazze, per questo i settori di qualifica prevalenti riguardano i settori elettrotecnico e industria, in cui non figura nessuna ragazza. In questo senso, viene riprodotta una canalizzazione di genere in alcuni percorsi professionali che vedono le ragazze maggiormente presenti nel comparto servizi alla persona (in particolare settore del benessere- acconciatura ed estetica) La medesima canalizzazione si è riscontrata sia per le operatrici che per le datrici, per cui emerge una tendenza di massima sia nella

formazione che nel lavoro a confrontarsi con operatori e datori del medesimo sesso, anche se ciò non è sempre confermato. Ci sono poi settori meno polarizzanti come i servizi alle imprese e il settore turistico alberghiero vede una maggior commistione dei due generi.

Tab. 36 Frequenza del Comparto per genere

Comparto	Frequenza	Di cui Maschi	Di cui Femmine
Elettrotecnico	12	12	-
Industria	11	11	-
Servizi alla persona	10	1	9
Servizi alle imprese	4	2	2
Alberghiero-turistico	3	1	2
Totale	40	27	13

Per quanto riguarda il luogo di nascita, la maggioranza dei ragazzi è nata all'estero (38 ragazzi su 40) ed è arrivata in Italia in prevalenza dai 10 ai 15 anni, quindi si tratta di ragazzi che si sono inseriti nella secondaria di primo grado oppure direttamente nella FP.

Tab.37 Fasce d'età di arrivo in Italia

Fasce d'età di arrivo in Italia	Frequenza
da 0 a 5 anni	5
da 5 a 10 anni	10
da 10 a 15 anni	22
da 15 a 20 anni	1
nato in Italia	2
Totale	40

Tab.38 Età degli intervistati

Età	Frequenza
18	1
19	19
20	5
21	8
22	1
23	3
24	3
Totale	40

Per quanto riguarda l'età, la maggioranza dei ragazzi, al momento dell'intervista, aveva 19 anni, considerando che l'intervista è stata fatta da uno a tre anni di distanza dalla fine della scuola, per coloro intervistati a un anno di distanza si rileva un ritardo di un anno, per coloro invece intervistati a due anni di distanza si rileva un percorso in linea con l'età prevista, vale a dire 17 anni. Tuttavia, le età rilevate arrivano fino a 24 anni, perciò dai 20 ai 24 anni ci sono 20 intervistati che hanno terminato la formazione con un ritardo incrementale. Inoltre, è altresì plausibile che in realtà alcuni ragazzi abbiano affermato di aver conseguito la qualifica tre anni prima, quando invece quest'ultima è stata conseguita l'anno o due anni prima di quanto sostenuto.

4.4 La metodologia

La ricerca si è servita di una metodologia qualitativa, ritenuta più adatta in uno studio volto a comprendere dinamiche di carattere valoriale e culturale finalizzate a comprendere il punto di vista dei soggetti indagati. Tale metodologia permette di entrare in contatto diretto con i soggetti che fanno parte del proprio oggetto di ricerca, tuttavia ha il problema di dover giustificare di essere poco rappresentativa in termini statistici per via del numero esiguo degli intervistati [Cardano 2003; Natale 2007]. In realtà, la sua forza sta nella capacità di cogliere più in profondità aspetti rilevanti dell'esperienza e della condizione di singoli la cui scelta ha ragioni di esemplarità più che di riproducibilità statistica [Colombo 2005]. La tecnica privilegiata per la costruzione della documentazione empirica è stata l'intervista discorsiva individuale. La scelta di tale tecnica è motivata da due considerazioni, la prima legata alla congruenza con gli obiettivi di ricerca e la seconda con il contesto empirico. Riguardo alla relazione col contesto empirico, sarebbe stato problematico analizzare i processi di transizione dalla formazione al lavoro mediante un'osservazione partecipante, anzitutto per una questione temporale, trattandosi di processi che si snodano in spazi e tempi diversificati,

pertanto, sulla base degli obiettivi di ricerca è stata condotta ricorrendo ad una metodologia di stampo qualitativo, con l'ausilio principale dello strumento dell'intervista discorsiva individuale. L'intervista discorsiva per come si struttura è determinata nei contenuti, ma non nella forma, per cui il modo in cui formulare le domande principali oppure i rilanci per articolare le risposte non sono predeterminate, ma si definiscono in progress, durante l'interazione. Tuttavia, non si è trattato di un'intervista libera, bensì guidata seguendo una traccia contenente i temi principali su cui acquisire delle risposte. Essa, infatti, è stata utilizzata come strumento che prefigura ma non predetermina [Cardano 2011 p.160] la successione ottimale dei temi, suggerendomi semplicemente la formulazione linguistica o il punto del discorso da trattare lasciando però all'intervistato la libertà di definire la successione dei temi e le formulazioni linguistiche più appropriate. La traccia d'intervista si è articolata nella direzione di sollecitare narrazioni [Poggio 2004] per cui è stata strutturata in una prima parte, appunto, più narrativa ed esperienziale, e una seconda parte più informativa e di opinione. La prima era legata al ricordo e al racconto di due situazioni lavorative, percepite dai ragazzi come positiva, di benessere e soddisfazione e come negativa, di disagio e tensione. Allo stesso modo, agli insegnanti e agli operatori dei CFP si chiedeva di raccontare due casi di inserimento lavorativo di ragazzi stranieri, uno ben riuscito e l'altro poco riuscito relativamente allo stage o all'assunzione vera e propria. Nell'intervista ai ragazzi era prevista, poi, una terza domanda

di proiezione riguardo all'idea di prendere il posto del proprio datore di lavoro per un giorno. Le principali domande narrative erano accompagnate da una serie di avvertenze e rilanci che mi servivano per esplicitare meglio certe dimensioni ritenute rilevanti. Nella seconda parte, invece, chiedevo informazioni sull'esperienza migratoria, sulla situazione familiare, sul legame con il paese d'origine, opinioni sulle visioni del lavoro, la percezione di discriminazioni, le prospettive e aspirazioni future, una valutazione della FP e del percorso di qualifica.

Il campionamento ha assistito ad un preliminare processo di *tipizzazione* [Cardano 2011] in cui ho definito le categorie che identificavo come rilevanti per rispondere agli obiettivi conoscitivi di partenza. La scelta è ricaduta su tre categorie: i giovani stranieri qualificati, gli operatori della Formazione professionale e i datori di lavoro. Tuttavia, ho identificato anche i tratti peculiari in ciascuna categoria che apportavano ulteriore chiarezza all'oggetto di ricerca. E quindi ho proceduto selezionando giovani stranieri che avessero i seguenti requisiti:

- che fossero d'origine straniera, cioè con entrambi i genitori nati all'estero
- che avessero già ottenuto la qualifica professionale da almeno un anno
- e che l'avessero ottenuta nei 4 Centri di formazione professionale che hanno costituito gli studi di caso.

La selezione degli operatori si è basata su:

- il contatto diretto e una partecipazione attiva agli inserimenti lavorativi quindi come insegnanti delle materie professionalizzanti e tutor di stage

La selezione dei datori, invece, ha assunto come criteri:

- l'assunzione temporanea o duratura di giovani stranieri provenienti dai centri di formazione considerati (casi che ho privilegiato)
- l'accoglienza di ragazzi stranieri in stage

Infine, ho definito il numero di interviste che risultavano appropriate, in accordo con il supervisore, stabilendo 40 interviste ai giovani stranieri, 16 ai datori di lavoro e 16 agli operatori degli enti. Per ogni caso studio, quindi, ho realizzato 18 interviste: 10 ai ragazzi/e stranieri/e, 4 a insegnanti di laboratorio-tutor di stage e 4 alle aziende convenzionate.

	Giovani Stranieri	CFP	Datori di lavoro	Totale
Interviste	10 (x4)	4(x4)	4 (x4)	72

4.4.1 Dalla raccolta dati all'analisi: un processo volontario

Il lavoro sul campo è durato un anno, da Febbraio 2010 a Febbraio 2011 e ha previsto la negoziazione dell'accesso al campo e la realizzazione delle interviste.

Dopo il primo contatto con l'ente e la presentazione di una richiesta di collaborazione per la ricerca, ho iniziato la programmazione delle interviste agli operatori. Prima di effettuare le interviste, solamente nei primi due CFP ho voluto conoscere in modo più approfondito la realtà quotidiana e scolastica dei ragazzi stranieri, così in via esplorativa ho partecipato ad alcune lezioni di laboratorio precisamente di autoriparazione al Camerini Rossi e di acconciatura ed estetica all'AFL e al Camerini Rossi, in particolare, ho partecipato alla festa di chiusura dell'anno formativo, giornata in cui ho potuto contattare e conoscere numerosi ragazzi già qualificati, presenti per il ritiro della qualifica. Il lavoro sul campo può essere quindi diviso in due fasi: una prima fase in cui ho condotto le interviste ai primi due enti di Padova e ai ragazzi stranieri e datori di lavoro ad essi collegati; e una seconda fase in cui ho intervistato gli altri due CFP e ragazzi stranieri e datori di lavoro ad essi collegati. Questa modalità di gestione dei lavoro sul campo si è rivelata utile per promuovere una riflessione costante sulle interviste e sul mio modo di condurle, ulteriormente problematizzato dalle letture in corso d'opera. Infatti, grazie a questo stacco temporale ho potuto individuare in me tre modi differenti di condurre le interviste in relazione agli intervistati e alla situazione contestuale. Nella prima fase, precisamente nel lavoro sul campo coi primi due CFP tendevo ad una visione romantica dell'intervista, alla ricerca di quell'intesa profonda in grado di garantirmi che l'altro mi desse una rappresentazione autentica di sé. C'era un po' l'aspirazione a dire la "verità", a volere autenticità per dare voce ai miei interlocutori, soprattutto i giovani stranieri. Quindi, tendevo a valutare significative quelle interviste in cui ero riuscita ad instaurare per dirla con La Mendola [2009] una *unyo mistica* o trance socializzata, quella di cui parlava Goffman [1967]. In questo senso, assumevo l'atteggiamento del "*farmi guidare*" in cui l'interesse per la relazione conduceva il contenuto verso pensieri, ricordi, racconti ma anche divagazioni dell'interlocutore, ero più silenziosa, ponendo il minimo di domande indispensabili a far fluire la conversazione.

Nella seconda fase di accesso al campo, con gli ultimi due Enti di formazione ho assunto un atteggiamento più direttivo, probabilmente in seguito alla maggior conoscenza del tema e ad una maggior pratica nel realizzare interviste. Percepivo molto più chiaramente quando si andava fuori tema e ciò mi portava a stabilire in modo più chiaro quali erano i confini della conversazione mediante rilanci e avvertenze più incalzanti. Il registro era più investigativo perché andavo in cerca di risposte, un quadro interpretativo si stava già costituendo e cercavo di rinvenire nei racconti delle

argomentazioni, delle tipologie. L'attenzione si era spostata più sul contenuto dell'intervista ponendo in modo pragmatico la domanda: Cosa può l'intervistato dirmi di utile al fine della mia ricerca? In questo modo, l'intervista diventava un "*costruire insieme*" significati e visioni che prima mi sembrava semplicemente di ricevere. Entrambi gli atteggiamenti mostravano aspetti interessanti e altri più critici. Ad esempio, nella prima fase ero più aperta, più orientata e disponibile ad accogliere l'intervistato in ogni sua parte. Anche le divagazioni, i fuori campo li percepivo come indizi sulle sue rappresentazioni della realtà e quindi parte del processo di ascolto. Invece nella seconda parte della raccolta dati ero più concentrata sul *tirare le somme*, sul capire che cosa farne di questi racconti e di queste rappresentazioni perciò assumevo uno sguardo volutamente critico puntando l'attenzione per esempio sulle incongruenze, sulle contraddizioni con uno sguardo critico in grado di rendere più eloquente il materiale empirico di analisi.

In questo passaggio da una fase all'altra ho visto, un miglioramento della qualità delle interviste. Esse diventavano più ricche, più articolate probabilmente perché il mio bagaglio di conoscenza sul tema aumentava e quindi avevo una visione più chiara degli elementi che contribuivano a crearlo, oltre che affinare con la pratica la sensibilità e la disposizione a porsi nei panni dell'altro. Anche se, tale capacità, nel mio caso, è dipesa molto dall'intervistato che avevo di fronte. Durante le interviste, ho riscontrato in me una abilità nel creare quello "spazio comune", condiviso che mi faceva avvicinare ai vissuti dei tre gruppi di intervistati, andavo a pescare nella molteplicità dei miei io quelli che potevano trovare un punto di intesa e di accordo con gli io degli intervistati, riprendevo allora aneddoti, vicissitudini, opinioni, esperienze che legassero i loro racconti ai miei. Tale abilità è stata abbastanza stabile nell'anno di lavoro sul campo, è invece cambiato il modo di approfondire le domande, di negoziare insieme ai rispondenti le risposte contribuendo ad avere contenuti più densi di significati e racconti più utilizzabili.

In questo modo, servendomi delle concettualizzazioni dei capitoli di analisi, posso dire che se il mio orientamento alla relazione si era definito già dalle prime interviste, l'orientamento al compito è migliorato progressivamente, cioè alla capacità di operare distinzioni e aggregazioni di rilevanza per il tema. L'intervista si è rivelata un ottimo strumento per facilitare l'apertura sulle esperienze dell'altro, perché essendoci solo io e l'intervistato, senza intermediari, si è favorita una situazione di intimità e confidenza. Tuttavia, tra gli intervistati ho notato la difficoltà a far emergere ricordi, a produrre narrazioni di esperienze, appariva più facile fornire opinioni, argomentazioni di carattere giustificativo e logico. I più restii a questa pratica sono stati gli imprenditori. Essi, più degli altri, tendevano a routinizzare i loro comportamenti, a generalizzare, usando immagini del senso comune e parlando per proverbi. Le loro visioni del mondo emergevano in modo sintetico e asciutto. Ed è in

questo contesto che ho incontrato le maggiori difficoltà, nel far emergere e portare alla luce ricordi di situazioni, di dialoghi, di esperienze che mi dessero il loro quadro di rappresentazioni per il loro personale riferimento e orientamento nel mondo. Inevitabile dire che ogni intervista è stata condizionata dall'immagine che gli intervistati (e anche io) volevano dare di sé, operando contemporaneamente un processo di selezione e occultamento di informazioni sgradevoli in modo consapevole e un dato per scontato frutto degli impliciti sottratti alla coscienza a causa degli automatismi mentali. Tuttavia, le interviste con i giovani stranieri sono state realizzate per lo più in spazi pubblici: bar-caffetterie, ristoranti-pizzerie-self service e questo ha dato loro un'idea di relax, di pausa dal lavoro. Molto spesso si è trattato di trovarsi a colazione, a pranzo o semplicemente a bere un caffè, elementi che di per sé favorivano l'apertura e la convivialità. Tuttavia, pochi mi hanno aperto le porte di casa loro (solo 3 intervistati) e pensando a ciò, ho supposto per una sorta di pudore, o protezione del proprio privato nei confronti di un'estranea. Invece, le interviste agli insegnanti sono state fatte a scuola, nella loro sede di lavoro, e questo li ha resi più categorizzanti, più generalizzanti e disposti a raccontare la prassi, la regola, la forma più del contenuto. Tuttavia, mediante le domande e i rilanci previsti nell'intervista sono riuscita a decostruire progressivamente le categorizzazioni e arrivare alle esperienze. E' più facile realizzare interviste in un ambiente neutro, non connotato da esperienze pregresse dell'intervistato, infatti anche per i datori, gli incontri sono stati fatti nelle sedi di lavoro e ho notato che gli impresari, artigiani, imprenditori o commercianti si sentivano sicuri nella loro fortezza-ufficio-officina-negozi e tendevano a mantenere la maschera. In questo caso, è stato più difficile coi rilanci decostruire le categorizzazioni soprattutto perché i datori rispetto agli operatori mostravano un grado di riflessività scarso sul tema dei ragazzi stranieri. Si è trattato di un processo dinamico, a volte sono riuscita a decostruire categorizzazioni, altre volte no, altre ancora addirittura ne ho prodotte io stessa. Per esempio, con un artigiano mi è capitato di fare la prima parte dell'intervista in officina, e la seconda parte in una trattoria, dopo aver pranzato e aver parlato d'altro. Le due parti dell'intervista dicono sostanzialmente la stessa cosa, ma il modo di dirlo è completamente diverso. Se in officina il sig. T. si limitava a dirmi che le cose stavano così, ricorrendo a generalizzazioni e senso comune, in trattoria mi ha raccontato le due esperienze che l'hanno portato a sostenere che le cose stavano così, quindi un maggior dettaglio e profondità di risposte. In questo modo, siamo riusciti a passare dalle posizioni alle motivazioni che giustificavano quelle posizioni, secondo un esercizio dialettico e maieutico, che dalle interviste effettuate, ho percepito non essere d'abitudine ai datori, soprattutto per lo sforzo che ne è derivato.

Nel complesso, dai racconti dei giovani stranieri emerge la tendenza a ristrutturare le esperienze di lavoro e comporle in forma di narrazioni in cui appare un racconto di sé come l'incarnazione di certi valori: la cooperazione, la collaborazione, la trasparenza, la sincerità, la non condivisione o adesione a forme di potere palesate, la scarsa ambizione a fare carriera, anche se poi dai racconti emergono immagini diverse di Sé, a volte contraddittorie, ad esempio K. dice di non essere ambizioso, ma appena i capi gli propongono un avanzamento di carriera lui accetta subito e mette anche da parte l'idea dell'università. Un racconto dei capi come l'incarnazione di certi altri valori: il potere, la gerarchia, l'ambiguità, il comando, la competizione, l'insensibilità o indifferenza verso una dimensione umana personale e soggettiva, orientamento al proprio interesse e al profitto. Quindi, si rileva la necessità di interpretare le azioni degli altri in modo che non venga compromessa l'immagine che abbiamo di noi, in ciò ci aiutano gli altri che contribuiscono con le loro azioni e commenti a definirci. Es. Kamarjit riporta il commento di due colleghi: uno che gli dice che lo stesso trattamento è stato riservato ad un altro e quindi è una pratica comune dei capi che non rende Kamarjit un caso unico e isolato, quindi non è colpa sua, sono proprio i capi ad essere così. E un altro collega che commenta le critiche e i rimproveri che gli vengono mossi come un atto di ingiustizia perché lui è un bravo ragazzo, non è colpa sua, lui è una vittima. Quindi Kamarjit prende dal fluire vorticoso dei commenti di cui ha memoria quelli che ne danno un'immagine di innocenza e di sincerità.

Tutte le interviste sono state registrate vocalmente e sono state trascritte. Accanto ad ogni trascrizione creavo una breve tabella riassuntiva con le caratteristiche anagrafiche dell'intervistato, luogo, data, durata dell'intervista e annotazioni salienti utili alla comprensione del testo prodotto. La trascrizione ha poi previsto un lavoro di analisi suddiviso in tre fasi. La prima fase ha riguardato il lavoro sulle singole interviste, condotto manualmente indicando a fianco del testo trascritto le mie impressioni (tra cui gli appunti presi durante l'intervista) riguardanti osservazioni su sensazioni, fastidi, elementi di disturbo o che hanno catturato l'attenzione mia e dell'intervistato legati sia al livello paralinguistico (tono, intensità e altezza della voce), sia il livello extra-linguistico (comunicazione non verbale: postura, prossemica, gestualità); e le prime forme concettuali con riferimento ad una iniziale teorizzazione connessa alle prospettive pre-esistenti. Questo lavoro qualificava parti di testo che avevo segmentato in modo analogo per i tre gruppi di intervistati. La distinzione prevedeva: l'incipit, i commenti di coda, la parte di narrazione, in cui distinguevo la sezione del racconto positivo e la sezione del racconto negativo, solo per i ragazzi stranieri ho inserito anche la sezione di proiezione, una parte di opinione e informazione in cui a seconda dei gruppi ho distinto la sezione riguardante la formazione, quella sul lavoro e infine quella relativa alla

famiglia. Per gli operatori dei CFP avevo distinto la sezione riguardante stranieri e formazione, le relazioni CFP-famiglia, le relazioni con le aziende e quelle con i giovani stranieri. Per i datori invece avevo distinto la parte di opinione e informazione in sezione riguardante stranieri e lavoro, le relazioni datori-CFP e le relazioni con i giovani stranieri. Non per tutti gli intervistati le informazioni acquisite erano eloquenti, pertanto in relazione alla qualità della documentazione empirica talune informazioni non sono rientrate nella costruzione delle tipologie.

Sulla base di questa prima analisi ho costruito per ogni intervista una mappa concettuale (schematica), riassuntiva della posizione e delle rappresentazioni rilevanti che hanno unificato in un quadro d'insieme la visione prodotta dall'intervistato. La mia mappa concettuale potrebbe corrispondere a ciò che Cardano [2011, p.194] definisce come *riassunto tematico* che riprende i contenuti dell'intervista alla luce degli obiettivi conoscitivi della ricerca. La seconda fase di analisi ha previsto la comparazione delle mappe tra i membri della stessa categoria (giovani stranieri tra loro, datori tra loro e operatori tra loro).

La terza fase ha previsto la comparazione tra gruppi diversi (datori, operatori e giovani stranieri) mediante il passaggio dall'analisi delle mappe concettuali all'analisi delle tipologie prodotte mediante le mappe all'interno di ciascun gruppo, potendo individuare così corrispondenze, complementarità, somiglianze e differenze. Si è trattato di un progressivo processo di astrazione che ha portato all'individuazione di relazioni tra i gruppi.

Il lavoro di comparazione è stato fatto manualmente richiedendo un tempo nettamente superiore rispetto all'uso di un software. L'organizzazione dei confronti sul piano operativo si è concretizzato nel ricorso ad un foglio elettronico Excel che ha permesso l'incrocio delle classificazioni fatte sul materiale empirico. L'analisi della documentazione empirica ha prodotto la costruzione di tipologie, intese in senso weberiano come tipi-ideali. In questo senso, essi costituiscono una concettualizzazione che accentua unilateralmente uno o alcuni tratti all'interno di una quantità di punti di vista particolari presi in esame, in cui tali tratti si legano alla tipologia in modo variabile con gradazioni e sfumature diverse ma mai con una piena adesione. Si tratta di una forma di semplificazione delle relazioni, che mediante la riduzione dell'estensione del dominio di quel fenomeno permette di mettervi ordine sottolineando una molteplicità di sfumature esistenti.

Come rileva Cardano [2011], “la fecondità euristica di questo strumento risiede essenzialmente nella sua natura anti-realista, nel fatto di configurarsi come un concetto privo di referenti empirici, di istanze che gli possono corrispondere in modo pieno, condividendone tutti gli attributi intensionali” [Cardano, 2011 p. 292].

4.4.2 L'innegabile intreccio di prassi e teoria nella mediazione soggettiva con la realtà

La presente ricerca è stata un'indagine alquanto turbolenta, all'insegna del costante tentativo di creare un ordine all'interno di quel magmatico mondo di idee che mi pervenivano alla mente e a cui con estrema difficoltà riuscivo a dare forma. Il seguente lavoro è frutto di intuizioni, riflessioni e percezioni personali, di letture iniziate, abbandonate e poi riprese, rilette alla luce di altri periodi, di altri contesti. Frammentarietà, ipotesi abbozzate, percorsi caotici hanno indicato il senso di spaesamento di fronte ad un tema tanto complesso da richiedere il tentativo di un approccio teso non tanto a dimostrare qualcosa quanto a far luce su dinamiche di costruzione. Una serie di difficoltà epistemologiche hanno colto la mia investigazione, il tema mi appariva vasto, da un lato l'inserimento lavorativo dei ragazzi stranieri poteva essere definito, nella sua accezione più ampia, come tutte le pratiche legate al passaggio dalla formazione al lavoro di un gruppo di soggetti su un territorio. Dall'altro lato, più esso veniva idealmente definito come opportunità d'inclusione sociale più esso si circoscriveva a pratiche individualizzabili. Desenzano-Padova, Desenzano-Vicenza o Desenzano-Verona, qualche mezz'ora e ora di treno hanno costituito occasioni di lettura e di riflessione per la costruzione progressiva di un doppio approccio teorico e pratico al tema dell'inserimento lavorativo. Ma se le mie letture hanno guidato spesso la comprensione dei fenomeni osservati e la mia ricerca di informazioni, il loro impatto autentico sembra non essersi materializzato che relativamente tardi, al momento dell'"uscita dal campo". Solo dopo la fine del lavoro sul campo è avvenuto un processo di chiarificazione del tema, in cui lo sforzo successivo che mi veniva richiesto era dare forma, raccontare tutto il sapere implicito che avevo accumulato grazie a interviste, incontri, letture e confronti con testimoni privilegiati. Ho notato l'estrema difficoltà della mia investigazione, che spesso sfuggiva a qualsiasi tentativo di strutturazione, di creazione di un impianto coerente. Si trattava nei fatti di "mettersi nelle buone condizioni" per dare conto del tema, e io mi trovavo spesso incerta su quale fosse la "buona pratica". Tuttavia, l'uscita dal campo della ricerca mi ha permesso di recuperare uno sguardo più distanziato, ulteriormente favorito dal processo di formalizzazione del piano dettagliato di questo elaborato. Ho ripreso allora i miei appunti teorici e formulati sul campo a distanza di tempo e vi ho letto cose nuove, non necessariamente diverse, ma alcune interpretazioni nuove. La scrittura della parte teorica è stato un momento particolarmente fecondo, aiutandomi a selezionare le osservazioni sul campo e gli aspetti più rilevanti delle interviste. Al riguardo riporto alcune considerazioni fatte sul campo, si tratta sia di prime forme di interpretazione, sia di semplici osservazioni sul campo e di mie impressioni e riflessioni.

“In molti casi la differenza culturale nasconde più semplicemente una differenza sociale, quindi l'imprenditore che ho intervistato parla di differenza culturale per tenere in piedi le giustificazioni di una differenza sociale. Culturalizzazione degli stranieri (sono fatti così) versus politicizzazione degli stranieri (possono cambiare le cose)—finalizzata a consolidare la dimensione del potere.”

“Sto aspettando E. nel bar dove mi ha dato appuntamento.. è gestito dalla madre, una bella signora sulla quarantina, che parla bene italiano. Il bar è accogliente, piccolo ma ben rifinito.. quasi quasi pranzo qua oggi così ho modo di conoscere anche la mamma.. Noto che per prendere gli appuntamenti, i ragazzi preferiscono che ci incontriamo fuori. Valerio mi ha consigliato di proporre l'intervista a casa loro, ma primo mi sento invadente a chiederlo e secondo non è che la cosa mi piaccia troppo.. nel senso se sono ragazze si può fare, ma coi ragazzi va bene anche in un bar.” (luglio 2010)

“Ho appena finito l'intervista con E. e devo dire che questa chiacchierata mi è piaciuta un sacco perché con lui è riuscito abbastanza facile toccare il lato umano del lavoro, sono riuscita a farmi raccontare delle esperienze di spessore, e si è creata una certa empatia al punto che dopo dieci minuti che me n'ero andata mi ha scritto un messaggio dicendomi: Ciao Isabel, è stato un piacere! E io gli ho risposto: ma caro, è stato un piacere anche per me. Chissà, sarà questo che intendeva La Mendola quando parlava di interviste dialogiche? Magari fossero tutte così.” (Luglio 2010)

“Sono al capolinea sud del tram e sto aspettando A. Ho come la sensazione che non venga.. E invece no, mi ha appena scritto che tra 10 minuti è qua. Devo ammettere che ho una sorta di diffidenza “istintiva” verso i ragazzi dell'Est Europa, è come se non facessi pieno affidamento a quanto mi dicono, perché ho ricevuto due bidoni.. Ma in realtà, poi parlandoci ognuno è un mondo a sé.. e non è più inaffidabile di quanto non lo sia io! (Giugno 2010)

“Oggi ho altre due interviste nel pomeriggio.. A colazione stamattina pensavo e se cancellassi la parola straniero dalla tesi? Tolta la parola, tolto il concetto.. Basta parlare di stranieri, che alla fine è un modo per stabilire chi è dentro e chi è fuori.. Se i ricercatori dicono sempre la stessa cosa, cristallizzano e reiterano un'immagine di straniero.. Insomma quanto i ricercatori hanno la loro responsabilità nel perpetuare gli stereotipi sugli stranieri? La ricerca qualitativa alla fine è più pericolosa, devi essere umanamente più presente per monitorare le argomentazioni delle tue interpretazioni” (Settembre 2010)

“E’ stato troppo forte il commento di I., ha dimostrato per tutta l’intervista un attaccamento affettivo alla Moldavia e poi quando gli ho chiesto se ci voleva ritornare mi ha detto secco: Col cavolo! Sembra proprio l’attaccamento dell’emigrante, non con te, ma non senza di te.”(Settembre 2010)

“Oggi ho fatto altre due interviste. Devo osservare che i ragazzi dell’Est Europa sono quelli che percepiscono la formazione professionale come limitante, incompleta, e spesso continuano la scuola superiore serale”(Ottobre 2010)

“I. mi è venuta a prendere davanti al bar dove avevamo appuntamento e ho fatto con lei un buon quarto d’ora di camminata per raggiungere la casa della sorella. Un bel condominio, tenuto bene, con giardinetti accanto.. Entriamo nel condominio, che sembra nuovo, imbiancato da poco, arriviamo da L., ci dice di fare piano perché c’è il bambino che si è appena addormentato. E’ a casa da sola, ma vive lì con il fidanzato e la suocera, cosa difficile da sopportare dice lei.. Mi accoglie in modo veramente carino, con thé, biscotti e cioccolatini..”(Ottobre 2010)

Le note sul campo sfuggivano spesso alla strutturazione che cercavo di dare loro, operando una distinzione tra osservazione e interpretazione, tra impressioni e prime forme concettuali. Nel processo di “andirivieni” tra teoria e pratica, l’importanza relativa di queste note sporadiche prese a livello di incontri e osservazioni, ma anche delle letture a monte, dimostra come il processo di costruzione sociologica dell’oggetto di ricerca lasci una larga parte dei fenomeni implicati fuori dal ragionamento a cui pervengo, ad esempio la scelta di studiare le relazioni tra giovani stranieri, datori di lavoro e operatori degli enti di formazione, ha implicano una mancanza di indagine sulla famiglia dei ragazzi, che sarebbe stata altrettanto interessante, oppure il ricorso all’intervista sarebbe stato diverso se avessi integrato le analisi con un focus group misto. Il confronto diretto tra i tre gruppi avrebbe favorito e fatto emergere diverse acquisizioni. Quindi, di fronte all’inevitabile parzialità della ricerca, sembra utile conservare un’attitudine di “distanziamento costruttivo”, grazie a cui l’analisi del contesto viene integrata con i dati quantitativi che hanno fatto da ancoraggio alle mie riflessioni. Annoto appunti e riflessioni che mi vengono alla mente: realizzando queste note al momento dell’uscita sul campo, produco una costante teorizzazione, la mia mente astrae, generalizza, struttura. Inevitabilmente la mia osservazione e il modo di intervistare seguono delle regole, dei criteri dettati dalla mia formazione, dalle mie letture precedenti e capisco che l’unico

modo per produrre una comprensione non superficiale del fenomeno, una descrizione ricca, spesso, analitica tale da sfociare in una interpretazione, è il mio coinvolgimento personale. Mentre annoto ciò che vedo, descrivo anche me stessa che descrive quel mondo. La mia influenza sulla realtà che indago è inevitabile. Ad esempio ricordo di una intervista ad un imprenditore che quando ha saputo che venivo da Mantova mi ha raccontato che quella era la città dove aveva conosciuto sua moglie e da lì si è aperta una finestra sul mondo familiare dell'imprenditore. Oppure, con un ragazzo peruviano, la comune passione per l'allenamento sportivo ha favorito una maggior complicità che poggiava su tratti comuni e condivisi. La creazione di uno spazio comune è forse l'elemento più rilevante per dare vita a intervista dialogiche, e implicava necessariamente un "metterci qualcosa di mio", se volevo che gli intervistati "si esponessero" raccontandomi esperienze e ricordi personali, dovevo essere pronta e disponibile a farlo anch'io. In questa relazione di reciprocità, ciò a cui pervengo, in seguito alla mia rilevazione sul campo, è assai meno una scoperta di quanto non sia una costruzione. Dalle note prese dopo le interviste rilevo una personale capacità di creare un ponte, una linea comune con tutti gli intervistati. Osservo anche che questi tre gruppi di rispondenti facevano emergere parti diverse di me, coi ragazzi stranieri ad esempio cominciavo l'intervista partendo da situazioni di svago, alla ricerca di tratti comuni e somiglianze col mio vissuto a cui avrei potuto ancorarmi, il clima era più divertito e gioioso, e stando in loro compagnia mi sentivo più giovane anche io. Dall'altro lato, con gli operatori veniva fuori il mio lato pedagogico, e quindi l'interesse per capire con quali rappresentazioni e atteggiamenti l'intervento educativo trovava compimento. Con alcuni insegnanti mi sono permessa di condividere alcune concettualizzazioni e domande conoscitive, ho espresso dubbi e perplessità che hanno favorito un confronto alla pari. Addirittura in un caso, un operatore in un incontro successivo all'intervista mi ha consegnato un articolo di giornale che riprendeva in parte quanto ci eravamo detti nell'intervista giustificando che quando l'ha letto gli ero venuta in mente. Nonostante le mie perplessità, sono riuscita ad instaurare relazioni soddisfacenti anche coi datori. Pur rinvenendo una scarsa riflessività sui modi di porsi coi ragazzi stranieri, e pur avendo poco tempo a disposizione da dedicare all'intervista, sono riuscita a creare quello spazio comune che ha, se non altro, dirottato la loro attenzione su di me. Lo spazio comune è stato creato sia dal rispetto/compassione per la figura professionale della ricercatrice, una sorta di ammirazione per lo "sforzo" di fare ricerca con le scarse risorse a disposizione, sia per il mio atteggiamento "adulto", vale a dire la disponibilità ad orientarmi verso scelte di famiglia. Infatti, un elemento comune tra datori e giovani stranieri è stato l'interesse per me come persona, al di là del ruolo. Nel parlare, i datori mi chiedevano cosa pensavo di fare dopo il dottorato, se ero dell'idea di sposarmi, da dove venissi, cosa c'era da vedere di bello nelle mie zone, se ero fidanzata,

se avevo fatta l'università in Veneto. Quindi, con tutti e tre i gruppi di rispondenti sono riuscita a creare uno spazio comune, certo con alcuni intervistati più di altri, ma nel complesso il momento dell'intervista è stato percepito come un momento per sé stessi, una pausa dalla routine quotidiana, e soprattutto per gli insegnanti, occasione per fare il punto sulla situazione, per riflettere sul proprio modo di agire, invece per i ragazzi e per i datori è stata più un'occasione per parlare di sé, potendo far emergere osservazioni e considerazioni che molto spesso restano implicite o taciute. In questo modo, ognuno di noi, sia io come intervistatrice che loro come rispondenti, abbiamo dato vita a situazioni di dialogo uniche, nel senso di irripetibili perché legate all'essere "dentro" a quella situazione. Non esiste uno sguardo da "fuori", anche l'esterno è una mia e loro rappresentazione, e cade dentro i confini della nostra esperienza. Ciò di cui mi rendo conto nel lavoro di ricerca è l'impossibilità di una scissione tra conoscenza, costruzione del sapere, autoconoscenza e riflessione sulle modalità con cui il sapere stesso viene costruito. La mia ricerca è un movimento dialettico, conversazionale tra me e la realtà studiata, che è parte di me e contemporaneamente io ne sono parte.

4.4.3 Ciò che la chiarezza dell'oggetto lascia in ombra: i limiti della ricerca

La raccolta dei dati ha visto una fase di ridimensionamento delle ambizioni della ricerca. Infatti, orizzonte interessante da rilevare era la famiglia, a cui per una serie di problemi non ho avuto accesso. Anzitutto, per una questione di quantità di materiale da gestire ed elaborare, intervistare anche le famiglie avrebbe voluto dire limitare le interviste degli altri tre gruppi. Inoltre, l'accesso è stato reso problematico dalla mancata realizzazione delle interviste ai giovani stranieri nelle loro case, e dalla loro esitazione a dire sì alle mie richieste di intervistare i genitori, sia per i problemi linguistici che per una sorta di pudore e protezione del proprio privato e la scarsa socializzazione a parlare di sé. Quindi, la necessità di restringere il campo e fare una valutazione della fattibilità effettiva in termini di tempo mi ha indotto a focalizzarmi solo su tre gruppi di soggetti: i giovani stranieri, gli operatori dei Cfp e i datori di lavoro. Inoltre, avrei voluto effettuare anche dei focus group misti tra i tre gruppi di rispondenti per mettere a confronto le rispettive rappresentazioni emerse nelle interviste, ma per problemi di tempistica e per difficoltà nell'organizzare un incontro in cui potessero partecipare tutti contemporaneamente, ho ridimensionato gli strumenti da utilizzare alla sola intervista individuale. Inoltre il ricorso esclusivo alle interviste senza una vera e propria osservazione partecipante ha ridotto probabilmente la capacità di indagare il processo di *management impression* [Cardano 2011] con cui gli intervistati selezionavano gli elementi ritenuti più positivi per fornire una certa immagine di sé. Tuttavia, l'osservazione diventava problematica

nel momento in cui l'interesse era rivolto a ricostruire un processo che cominciava nel passato, a partire dalla formazione.

Capitolo 5. Il ruolo della Formazione professionale: rafforzare l'agency o gestire l'esclusione?

La crescente partecipazione scolastica dei giovani stranieri mi pone di fronte alla domanda: la formazione professionale è in grado di rispondere alle richieste di inclusione sociale avanzate da un nuovo tipo di utenza? Le risposte variano in modo considerevole a seconda delle persone che vi operano, dalla disponibilità di risorse economiche, dalla cultura organizzativa diffusa, dai vincoli normativi costantemente in revisione, ma anche dal grado di strutturazione e presenza dell'ente sul territorio, nonché i suoi rapporti con il tessuto sociale locale. In particolare, l'adeguatezza delle risposte e quindi l'efficacia degli interventi dipendono in larga parte dalle rappresentazioni che gli operatori degli enti di formazione consolidano nelle interazioni quotidiane con l'utenza straniera, visioni che incidono sul modo di realizzare il diritto allo studio, le pari opportunità di successo rispetto agli allievi italiani, la promozione sociale sia attraverso l'apprendimento sia attraverso la qualità delle relazioni [Santagati 2011]. In questo capitolo, quindi, ricostruisco le rappresentazioni degli operatori riguardo al modo di concepire la formazione professionale, alla presenza dell'utenza straniera, al valore attribuito al proprio ruolo nonché alle culture del lavoro a partire dai risultati delle interviste semi-strutturate condotte ad insegnanti delle materie professionalizzanti e tutor di stage dei quattro casi-studio presi in esame.

Ad una prima complessiva analisi emerge che i quattro centri di formazione professionale poggiano la loro proposta educativa principalmente sui percorsi triennali di base per l'assolvimento del diritto/dovere all'istruzione (Ddif) e in misura secondaria propongono anche corsi per la formazione continua dei lavoratori, corsi modulari e personalizzati e percorsi formativi per apprendisti.

Da questo punto di vista emerge la necessità di integrare i corsi triennali di base con altri interventi soprattutto nella fase post-qualifica, possibilmente più mirati e specifici alle esigenze di ciascun qualificato. Alcuni di questi interventi sono già condotti a livello informale, ad esempio le attività di orientamento e avviamento al lavoro si connotano spesso per il carattere occasionale e discrezionale, lasciate alla libera iniziativa degli insegnanti senza una strutturazione chiara e trasparente. Emerge la necessità, quindi, di un supporto ulteriore nell'accesso al lavoro, in relazione ad una maggior difficoltà di inserimento connessa alla saturazione dei mercati. Infatti, la crisi economica producendo una più marcata selezione della forza lavoro, ha complessificato la scelta di assumere sottoponendola a maggior negoziazione. Appare che il percorso triennale dell'obbligo formativo da solo non sia più sufficiente a garantire un ingresso ottimale al lavoro, e deve essere

sostenuto da altre iniziative efficaci (estensione dell'intervento dell'ente oltre l'obbligo formativo) e prerequisiti soggettivi in grado di valorizzarlo. Ne risulta un allungamento del passaggio all'età adulta, commisurato all'allungamento dei tempi di ricerca del lavoro e di gavetta, ma anche dei tempi per consolidare una posizione lavorativa già stabile in un processo di transizione al lavoro che appare sempre più frammentato nel tempo, meno lineare e ascendente come lo si immaginava.

Di fronte ai profondi cambiamenti che hanno investito la formazione professionale in questi ultimi anni, emerge tra gli operatori una polarizzazione abbastanza chiara tra coloro che condividono una riorganizzazione del sistema nella direzione di una maggior scolasticizzazione [Besozzi 2009] e coloro che invece mantengono una visione della Formazione professionale più tradizionale e professionalizzante, interpretando l'orientamento alla scolasticizzazione come una perdita di identità della Fp che si avvicina probabilmente alle politiche educative europee ma si allontana dalle necessità del mondo del lavoro. In questo senso, per molti insegnanti di laboratorio e tutor di stage c'è la percezione che la Fp stia perdendo efficacia sia verso le aziende e il tessuto economico locale, sia verso i ragazzi che si iscrivono, ai quali si promette una professionalizzazione che risulta sempre più diluita. Tale polarizzazione ripercorre le differenze di genere per cui risulta che la componente femminile del corpo insegnante, più giovane nel caso di questa ricerca, è più aperta al cambiamento e a trovare una mediazione tra la visione scolastica e quella professionalizzate, mentre la componente maschile, più anziana, appare orientata al passato, a guardare indietro per trarre dalle esperienze vissute degli orientamenti in grado di guidare le scelte e le pratiche formative di oggi. Inoltre, un'ulteriore differenza di genere rilevata riguarda la percezione del proprio lavoro: la componente femminile avverte maggiormente il proprio lavoro come una professione d'aiuto in cui prevale un modello di cura dai connotati carichi di valenze emotive ed etiche. Per la componente maschile, invece, il proprio ruolo è percepito in chiave tecnica come trasmissione di competenze e abilità lavorative per fornire manodopera al tessuto produttivo locale. Questa differenziazione testimonia il turnover presente nel mondo degli operatori, che assiste contemporaneamente ad un ricambio generazionale e ad una progressiva femminilizzazione della formazione [Colombo 2010] facendo emergere molteplici culture del lavoro, spesso ambivalenti e in conflitto tra loro.

Per quanto riguarda le rappresentazioni e i comportamenti degli operatori nei confronti dell'utenza straniera, dalle interviste sono emersi almeno tre atteggiamenti diversi: un atteggiamento promozionale che si snoda in due sotto-modalità: una universalista e l'altra meritocratico-élite; un atteggiamento burocratico e uno assistenziale. Le tre tipologie presentano ognuna una dimensione prevalente, anche se non esclusiva in riferimento ad alcuni aspetti specifici che vedremo tra breve. Le dimensioni prevalenti di ogni tipologia possono ritrovarsi in discorsi diversi di uno

stesso soggetto, presentando interconnessioni e mescolamenti tra le tipologie per la molteplicità di vedute, spesso contraddittorie e contestuali che caratterizzano i soggetti nelle interazioni quotidiane. Mi preme sottolineare che gli atteggiamenti e le rappresentazioni degli insegnanti riguardo alla propria esperienza lavorativa non sempre coincidono con le politiche e gli orientamenti delle strutture/centri di Fp e quindi si può produrre la situazione in cui la struttura offre un servizio (ad esempio di orientamento) ma l'insegnante deputato a realizzarlo, se non lo ritiene rilevante (o per una serie di altre motivazioni legate alla propria esperienza professionale), può farlo in modo approssimativo e con scarsa intenzione incidendo sull'effetto orientamento in modo poco efficace a fronte di una struttura che si è impegnata a realizzare questo tipo di intervento. Tra politiche scolastiche delle strutture formative e orientamenti professionali degli insegnanti, quindi, non c'è sempre coincidenza, come rilevato dalle tipologie, ma piuttosto una negoziazione costante dei compiti e dei ruoli che ne rendono evidenti i rapporti di forza. Le tipologie vogliono decostruire l'immagine della formazione professionale come ambiente salvifico, in cui domina una cultura di assistenza ai più deboli consolidata soprattutto con le iniziative di formazione di ordine religioso. In essa permangono le tendenze assistenziali, ma ne emergono di diverse, come l'atteggiamento burocratico che presenta un'adesione al compito della trasmissione di un sapere tecnico con un certo distacco emotivo, un atteggiamento promozionale meritocratico che punta all'eccellenza formativa attraverso il lavoro e infine un atteggiamento universalista, che pur presentando analogie con il modello assistenziale, propone un maggior riconoscimento dell'agency dei soggetti. Si tratta di spinte contrastanti e contemporanee che caratterizzano la formazione professionale come un luogo di sperimentazione [Santagati 2011] e di vitalità educativa. Vediamo ora più nello specifico come si articolano le tre tipologie.

5.1 L'atteggiamento burocratico

Gli operatori in cui si riscontra questo atteggiamento tendono a percepire i ragazzi stranieri come utenti di una struttura che offre un servizio, quindi con una tendenza alla spersonalizzazione in cui sia il genere che la nazionalità non vengono tematizzati. Il primo perché le qualifiche della formazione canalizzano in modo abbastanza netto ragazzi e ragazze verso determinati settori di impiego, anche se ad oggi si assiste ad un maggior mescolamento. Il secondo perché domina una cultura della neutralità tendenzialmente cieca alle differenze nella sfera pubblica e orientata ad un modello curricolare di stampo positivista [Colombo 2010] nel presumibile rispetto del diritto di uguaglianza e pari opportunità [Besozzi 1999].

La stessa spersonalizzazione che l'operatore rivolge agli utenti, viene applicata anche a sé stesso facendo prevalere il ruolo all'interno di una visione della formazione di tipo mezzi-fini. La finalità è la stessa per tutti gli utenti, vale a dire ottenere la qualifica e quindi i mezzi sono resi standardizzati all'interno di un dualismo formativo che alterna lezioni in aula e laboratori per lo sviluppo delle capacità di lavoro. Le eccedenze di soggettività dei ragazzi/e non sono prese in considerazione nel tentativo di trattare tutti in modo uguale. Infatti, basandosi sul minimo comun denominatore che accumuna i ragazzi nel raggiungimento della qualifica, gli insegnanti tendono a non farsi carico di problematiche personali e relazionali, elemento che consente di porre maggior attenzione alla trasmissione dei saperi e delle competenze, puntando molto più sull'apprendimento sia teorico che pratico. L'interesse per la trasmissione di un sapere conduce non solo a lasciare sullo sfondo altri aspetti contemporanei e contestuali (ad esempio di tipo relazionale o personale-familiare), ma anche a tralasciare il post-qualifica dei ragazzi, in cui gli interventi di accompagnamento sono ritenuti estranei al proprio compito. Essi, infatti, si percepiscono responsabili esclusivamente per il periodo di formazione all'interno del quale gli orientamenti alla didattica e la verifica degli apprendimenti rispettano un atteggiamento di distanza emotiva, per cui la mancata adesione dei ragazzi ai modi di procedere ritenuti validi non comporta alcuna reazione in senso propositivo limitandosi a prenderne atto. A tale proposito si può leggere:

“Il post-qualifica non rientra nei nostri compiti, almeno non fino ad oggi, anche perché è già impegnativo condurli alla qualifica..” (U, 49 anni, preside)

In questo atteggiamento quindi la funzione dell'orientamento è attenuata, l'insegnante si relaziona ai ragazzi lasciando implicita e scontata la scelta formativa che non viene né ripresa né problematizzata. Nella valutazione degli allievi, gli insegnanti si basano sul risultato che i ragazzi ottengono nelle varie prove, teoriche e pratiche che tendono a verificare la performance piuttosto che l'attitudine, l'atteggiamento, l'impegno con cui essi pervengono a tali risultati, anche se una disposizione all'impegno da parte dei ragazzi produce sempre una propensione favorevole nel giudizio, se non nel contesto immediato della prova, nella valutazione finale a chiusura dell'anno formativo. Per quanto riguarda invece lo stage, gli insegnanti di laboratorio compiono una doppia operazione di inclusione e di selezione. Compiono un'operazione di inclusione in quanto lo stage è previsto dalla didattica e per la sua stessa esistenza sancisce l'apertura di possibilità per i ragazzi di farsi conoscere ma anche di acquisire nuove abilità. Dall'altra, compiono un'operazione di selezione nel momento in cui privilegiano per le aziende ritenute più importanti, affidabili e professionali quei

giovani stranieri che mostrano un adattamento maggiore ai costumi e agli stili di vita italiani e veneti con riferimento particolare alla stabilizzazione sul territorio e alla capacità di lavoro. In un'ottica assimilazionista, la relazione mezzi-fini proposta dall'atteggiamento burocratico serve a socializzare i ragazzi verso i modi di produzione locali e sulla base di questa socializzazione i ragazzi vengono distinti tra coloro che si adattano e quindi si mettono in gioco nell'incontro tra cultura di origine e aspetti proposti dalle istituzioni formative mediante un processo di trasformazione e di contaminazione culturale e invece coloro che rimangono tendenzialmente come arrivano, vale a dire a cui non interessa lo scambio e l'apertura verso una rinegoziazione nuova della cultura d'origine alla luce del nuovo contesto. Sulla base di tale distinzione, gli operatori della formazione professionale ritengono che coloro i quali non mostrano volontà di adattamento se non come stranieri tendono a rimanere manovalanza occupata in lavori propri delle nicchie occupazionali per stranieri. Anche qui, come nel profilo promozionale, emerge l'idea di una giustizia sociale secondo cui in una visione lineare, non gli appassionati, bensì gli assimilati vengono ripagati con i riconoscimenti sociali ed economici, proprio per la capacità di attenuare la loro diversità. Emerge anche l'idea di un'inclusione individuale più che relazionale e contestuale, in cui tale processo è affidato alla volontà dei ragazzi mentre la scuola resta sullo sfondo come istituzione deputata a favorire l'adattamento.

“Loro hanno tutta un'altra mentalità, un'altra cultura, proprio li vedi che tendenzialmente non vanno bene per le nostre aziende.. poi c'è chi si impegna, cerca di adattarsi, si sforza di capire e questi sono da premiare, perché poi riescono anche a imparare qualcosa, e chi invece rimane com'è, a cui non interessa proprio nulla quindi li vedi inseriti in una realtà di manovalanza..” (U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante)

In questa prospettiva, vengono affinati i dispositivi di controllo e valutazione dello stage per migliorare la comunicazione e i rapporti scuola-azienda sia attraverso la consegna alle aziende di schede con le caratteristiche salienti degli allievi (punti di debolezza e di forza, voti nella materia professionalizzante, sintesi della programmazione scolastica in modo da evidenziare ciò che è stato fatto e ciò che deve ancora essere affrontato del programma) sia un vademecum per i ragazzi su come comportarsi e le regole principali da seguire.

“Non puoi garantire la riuscita, sta di fatto però che io cerco di dargli delle regole, desidero per esempio che siano puntuali, i ritardi non sono giustificati.. Loro partono con una scheda di

valutazione che guarda sia le competenze tecniche che il comportamento: puntualità, dinamicità, capacità di autogestirsi..” (U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante).

L’inserimento dei ragazzi in stage tiene conto principalmente delle esigenze presenti nel mercato ed espresse dalle aziende, per cui acquista rilievo il grado di adattamento dei giovani, e viene supposta un’immagine implicita degli allievi come lavoratori adulti. A tale riguardo, si pone una relazione tra assimilazione e adultità secondo cui gli insegnanti si aspettano che l’integrazione dei giovani stranieri avvenga non in quanto adolescenti, ma in quanto adulti. L’assimilazione prevede la contemporanea transizione al ruolo adulto secondo un’immagine dell’adolescenza come periodo di scarsa affidabilità, in cui il lavoro non ha ancora assunto quella priorità che ottiene nel passaggio all’età adulta. Secondo questa rappresentazione dell’assimilazione, gli insegnanti operano una distinzione tra italiani e stranieri riconoscendo che gli italiani si connotano maggiormente come adolescenti e gli stranieri maggiormente come adulti in relazione alle vicende familiari. Da un lato, per gli italiani la famiglia apparirebbe accudente, orientata alla protezione del figlio, elementi percepiti come un ostacolo alla formazione del carattere⁶¹ e all’assunzione di responsabilità. Gli stranieri sarebbero più coinvolti dalla famiglia nella logica della necessità e del sostentamento familiare responsabilizzandoli precocemente. Tale elemento viene percepito come tratto positivo per strutturare l’identità e per consolidare un orientamento alla privazione e al lavoro necessari per l’inserimento.

“Secondo me è difficile avere un ragazzo straniero che vada male a scuola e che poi vada bene allo stage, è difficile.. Lo abbiamo avuto sugli italiani, ma perché diventavano manovalanza pura e non lavoratori di un certo livello...No, sugli stranieri devo dire tendenzialmente abbiamo già un riscontro iniziale e sono tutti molto motivati, perché sono più responsabili..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante)

“Loro iniziano questo percorso avendo ben presente i sacrifici che fanno i genitori .. che hanno una famiglia che li sprona, li segue, che li ha coinvolti in una certa logica di necessità e li ha responsabilizzati.. Cosa che invece non vedo negli italiani.. L’italiano rispecchia la famiglia, lo

⁶¹ Possiamo qui intendere il carattere alla maniera proposta da Sennet nel capitolo 3 come il valore etico attribuito ai nostri desideri e alle nostre relazioni con gli altri, che indica soprattutto i tratti permanenti dell’esperienza emotiva e si esprime attraverso le azioni di fedeltà e di impegno reciproco, nel tentativo di raggiungere obiettivi a lungo termine o nella pratica di ritardare la soddisfazione in vista di uno scopo futuro. Anche se Sennet vi riconosce un indebolimento a causa delle condizioni del mercato del lavoro, mentre in questo caso gli insegnanti lo attribuiscono ai cambiamenti familiari.

straniero diventa qualcuno.. l'italiano sarebbe vincente se fosse svincolato dalla famiglia, ma questa arriva sempre in soccorso al minimo tentennamento.. difficilmente un italiano riuscirebbe a sopperire alle necessità a cui deve sopperire qualche straniero.. nonostante qualcuno faccia i turni dalle due alle sei, poi alle otto arrivano puntuali a scuola.. io di casi di italiani che vanno a lavorare per aiutare la famiglia in difficoltà non ne ho mai sentiti.. tra gli stranieri invece ne abbiamo più di uno..” (U, 54 anni, tutor di stage)

Una rappresentazione di questo tipo rileva quali valori vengono posti in primo piano e utilizzati nell'interazione coi ragazzi. Anzitutto, emerge un sistema valoriale di stampo tradizionale in cui assumono significato la capacità di privarsi, di rinunciare, la responsabilizzazione delle proprie azioni con cui si dà spazio e si afferma un doppio processo di transizione all'età adulta, e di assimilazione alla cultura veneta. La necessità economica, riconosciuta caratterizzare le famiglie straniere, non è un elemento svalutativo, piuttosto appare come condizione edificante in grado di rendere il lavoro un'esperienza virtuosa ed esemplare, che mediante l'allenamento della volontà contribuisce a strutturare enormemente l'identità [Sennet 2008].

“Nel caso del filippino fin da subito loro capirono che era un ragazzo da assumere, deciso, aveva volontà, aveva voglia di stare anche oltre l'orario di lavoro quindi uscire fuori dagli schemi abbastanza rigidi, la disponibilità era totale, quindi loro mi chiesero subito informazioni perché sembrava più adulto della sua età, proprio il modo di comportarsi.. perché la sua famiglia non è che avesse grandi possibilità.. e lui si dava da fare, era stimolato da questo..” (U, 54 anni, tutor di stage)

Nel complesso gli insegnanti burocratici percepiscono il Cfp come sistema istituzionale di equilibrio, che media e mantiene nel tempo le relazioni con il mondo delle imprese, all'interno del quale gli allievi si configurano come variabile, come parte costitutiva dell'intervento della scuola. In questo senso, quindi, l'interesse per la riuscita scolastica dei ragazzi è posto in relazione alla possibilità di soddisfare le esigenze espresse dalle aziende all'interno di una politica di mantenimento e continuità col mondo produttivo, senza l'interesse a far emergere le istanze soggettive che caratterizzano i singoli allievi al di là dell'essere utenti.

In questa prospettiva, essi ritengono che l'utenza debba adeguarsi ad un sistema formativo che già funziona ed è attivo da anni come se la scuola non fosse a servizio degli allievi, ma piuttosto gli allievi fossero l'elemento in grado di perpetuare e dare continuità alla struttura.

“Perché è una questione di rispetto verso l’azienda con cui noi ci siamo presi degli impegni.. anche perché le aziende vedono lo stagista.. ma nello stagista vedono la scuola.. e non possiamo permetterci di fare delle figure con le aziende del settore.. (D, 32 anni, tutor di stage).

“Vede sti ragazzi qui per noi sono un grosso rischio.. perché le aziende poi non vogliono più nessuno.. ci fanno perdere collaborazioni.. ogni tanto anche le aziende le devi un po’ coccolare.. cioè gli devi mandare qualcuno di bravino.. perché poi i ragazzi si qualificano e se ne vanno, ma noi restiamo e se la scuola si è fatta una cattiva reputazione.. i ragazzi non lo capiscono.. che certi comportamenti possono danneggiare i rapporti tra scuola e aziende” (D, 56 anni, tutor tirocinio post-qualifica).

“Non è vero che va tutto bene.. è inutile dire che va sempre tutto bene quando si presentano i ragazzi.. non mi posso bruciare un posto perché il ragazzo fa il furbo.. eh no.. perché dopo di lui io devo trovare lo stage a tanti altri ragazzi che verranno..” (U, 51 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Noi abbiamo molta sincerità con l’azienda e gli diciamo se un ragazzo è adatto e uno invece meno... Gli diciamo esattamente com’è “E’ bravo..”, “Non è bravo ma ha volontà” “Guarda è una schiappa ma per fare cose ripetitive va bene..”.. e quindi le aziende si fidano poi, perché noi abbiamo un’utenza varia, ma di fronte alle aziende dobbiamo dimostrare comunque di saper distinguere un caso dall’altro.. se no perderemmo credibilità di fronte alle aziende..” (U, 62 anni, materia professionalizzante).

Persiste il mito della scuola con allievi “nostrani” in cui fare l’insegnante appariva più semplice, tuttavia nonostante la situazione della Fp si sia complessificata, sia a causa di un’utenza diversa tra cui i giovani stranieri, sia a causa di direttive e normative che stabiliscono dall’esterno vincoli e risorse, essi ritengono di essere ancora in grado di fornire una buona formazione tecnica in breve tempo. Nella valutazione della didattica e nel processo di inserimento lavorativo, gli insegnanti ritengono che la variabile debole sia rappresentata dagli utenti che hanno uno scarso senso dell’opportunità, vale a dire non riconoscerebbero alla scuola il valore che merita e quindi non la saprebbero sfruttare a sufficienza. La situazione di scarso senso dell’opportunità sarebbe da rintracciare nella situazione familiare, con genitori spesso assenti, poco interessati ai percorsi scolastici ed estranei alla mentalità della scuola. Infatti, a questo proposito gli insegnanti di atteggiamento burocratico ritengono che la presenza della famiglia semplificherebbe il lavoro del

Cfp, il quale potrebbe concentrarsi solo o in prevalenza sulla trasmissione e costruzione delle competenze tecniche e non anche sul motivare, stimolare, educare il ragazzo allo studio e al lavoro, percepite come attività che non competono agli insegnanti. L'assenza della famiglia farebbe fallire anche il progetto formativo della scuola perché i ragazzi che non sono seguiti dalle famiglie necessitano di uno sforzo maggiore da parte del Cfp, non solo per la costruzione di competenze di base a cui si percepisce di togliere tempo, ma anche per costruire quegli atteggiamenti e quel senso delle opportunità senza cui la tecnica sarebbe limitata. In quest'ottica, gli insegnanti lamentano la necessità di dover sopperire alla mancanza delle famiglie, dovendo prendersi in carico problematiche relazionali e psicologiche percepite come tempo rubato, portato via a quello che in passato era tempo per le competenze in senso stretto e l'inserimento professionale.

“Purtroppo abbiamo un tipo di utenza che lascia molto a desiderare come impegno, loro le cose teoriche non le vorrebbero neanche vedere, sarebbero subito pronti a muovere le mani, da noi tanti utensili si rompono perché non adottano i parametri giusti, non hanno cura nella manutenzione..”(U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Vedere che l'allievo si è presentato col genitore è una cosa positiva, significa che il figlio è seguito, perché abbiamo tante situazioni non belle, in cui i figli sono un po' abbandonati a loro stessi.. situazioni di sconforto proprio che ti tolgono il tempo di fare il tuo lavoro perché c'è da seguire il ragazzo che fuma, e non sigarette normali, poi ci sono le brutte compagnie, poi non viene più a scuola..”(U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante)

*“Un ragazzo che vuole raggiungere l'obiettivo, che va bene a scuola quindi automaticamente ha una famiglia presente.. quindi la famiglia del ragazzo era presente, veniva anche a trovarmi.....ecco perché di per sé era anche una situazione ideale no? anche per noi, nel senso che era più facile gestire situazioni sapendo che c'era la famiglia che stimolava il ragazzo, si poteva concentrare l'intervento sullo sviluppo delle competenze e il ragazzo aveva già insito in sé stesso questo obiettivo di mirare al lavoro.. era facile, invece abbiamo ragazzi stranieri che sono frutto di non dico abbandono, ma di una poca presenza dei genitori. Io che faccio il tutor in tre classi di cui due con forte presenza di stranieri, effettivamente si nota l'assenza di genitori, la si percepisce..“
(U, 54 anni, tutor di stage).*

“Nel passato si era più propensi a pensare alla didattica, che è di nostra competenza però c’era spazio anche per l’inserimento lavorativo.. perché l’azienda ti chiamava e ti diceva mi dai un ragazzo bravo? Quindi era un rapporto di fiducia tra azienda e noi e quindi si poteva fare tra virgolette una classifica per competenze.. adesso è completamente diverso, obiettivi non ce ne sono da parte dei ragazzi, ti devi occupare di tutto tranne della cosa più importante: insegnare a fare il meccanico, per cui mi succede che arrivo a fare la metà delle cose che volevo fare da programma perché non ti stanno dietro.. E’ molto difficile intervenire...” (U, 51 anni, insegnante materia professionalizzante).

Il riconoscimento di un’utenza che ha uno scarso senso dell’opportunità va di pari passo con la credenza nella capacità professionale degli insegnanti, in grado sia di individuare aspetti positivi e negativi dei ragazzi per l’abbinamento con le aziende (ampiamente legittimate e date per scontate nella credenza della scuola come sistema di selezione funzionante ed efficace), sia di trasmettere abilità.

“Il punto debole secondo me è l’utenza che abbiamo.. quindi i ragazzi.. che non hanno la capacità di approfittarne anche di questo breve periodo di formazione.. cioè noi in tre anni riusciamo a dargli, se vogliono, le basi, tutte quelle informazioni attraverso cui possono essere da subito produttivi per cui questo, secondo me, è il nostro punto di forza.. quindi la capacità che noi formatori abbiamo di impartire loro quelle nozioni tecnologiche, manuali, in un breve periodo..se il ragazzo mostra volontà e impegno.. di renderli operativi..” (U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Chi più di me può rendersi conto se un ragazzo è adatto ad uno stage o meno.. sono l’insegnante della materia professionalizzante..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Quando facciamo i coordinamenti.. il consiglio di classe no? cosa succede? Succede che si da molta importanza.. beh intanto tutte le materie hanno pari dignità, e qui è una vecchia storia questa anche se qualche volta ci azzuffiamo tra insegnanti, tutte le materie hanno pari dignità però hanno un’importanza specifica differente...pur avendo pari dignità, l’impatto, l’importanza che hanno è diversa perché? perché essendo in una scuola professionale..... è evidente che due ore di diritto alla settimana non possono essere equivalenti alle nove ore di laboratorio di meccanica o alle nove ore di termoidraulica, a livello di proprio valutazione generale no? E quindi cosa succede?

Quando ci sono dei casi dubbi di ragazzi durante i consigli di classe si chiede che dica l'ultima parola l'insegnante di laboratorio. Mi spiego...è l'insegnante di laboratorio quello che ha.. fa tante ore con i ragazzi...e se l'insegnante di laboratorio mi dice no, questo è un ragazzo che comunque nonostante i limiti, nonostante le difficoltà s'impegna, mi ha prodotto sto pezzo.. mi ha fatto vedere eccetera eccetera allora il ragazzo viene premiato e comunque tutti gli altri insegnanti si accodano....perché? perché alla fine mi interessa sì l'italiano, sì l'inglese, sì la matematica, le materie culturali però a supporto... del.. di quello che loro dovranno fare, cioè di un inserimento lavorativo con una competenza ben specifica, che è la competenza professionale...non il contrario...non vanno all'università neanche al liceo poi, ... io vado a lavorare, se trovo un lavoro, ma devo continuare a formarmi ecco in questo serve l'aspetto culturale a sentire le novità che ci sono, però quando si tratta di dover dare dei giudizi.. bene sentiamo l'insegnante di laboratorio cosa dice..” (U, 49 anni, preside).

In questo modo, si crea una tendenza, che già Becker aveva osservato, degli insegnanti ad esigere meno da se stessi quando si tratta di rapportarsi ad allievi più difficili da formare, in cui il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi viene giustificato dal tipo di utenza secondo l'espressione “faccio quel che posso” con la conseguenza di allargare il gap che separa studenti formati nelle buone scuole e quelli formati nelle scuole definite più difficili. Da queste rappresentazioni si evincono tre osservazioni. La prima è legata all'idea di un prima e un dopo della formazione professionale radicalmente diversi tra loro con un orientamento nostalgico al passato, la seconda è l'idea che l'attività di ri-motivazione, di orientamento, di cura personalizzata dell'utenza non sia parte dei propri compiti, attività percepite come un rubare tempo al vero lavoro dell'insegnante che è quello della trasmissione del sapere tecnico. In questo senso, il lavoro per gli operatori burocratici è meno vocazionale e più orientato, per riprendere la teorizzazione del capitolo due, ad un mix tra il magister della classificazione di Hirschhorn e l'educazione specialistica di Weber. Da un lato, dall'idealtipo del magister riprende l'interesse per la trasmissione del sapere e la percezione dell'impegno in attività fuori dalla classe come attività residuali [Pitzalis 2006] e dall'altro lato, dall'idealtipo dell'educazione specialistica, riprende l'acquisizione di competenze e conoscenze per una professionalizzazione secondo la relazione mezzi-fini [Besozzi 2006]. In questo senso, l'interesse dei centri di formazione professionale è la continuità dell'azione formativa e quindi la preservazione della Formazione professionale come luogo di trasmissione di saperi tecnici sollecitata attraverso un affinamento delle regole procedurali e di buon funzionamento e la sedimentazione di fiducia che deriva dall'applicazione di queste regole. Infine, gli insegnanti

lamentano della mancata corrispondenza tra domanda e offerta di lavoro rintracciabile sia nell'aumento della burocrazia e dell'inasprimento normativo sulla scuola, che ha quindi sempre meno tempo per curare le relazioni col mondo delle imprese; sia nella maggior libertà di scelta formativa data ai ragazzi. L'aumento della burocrazia renderebbe problematiche attività fino a ieri condotte quotidianamente, come ad esempio le visite periodiche alle realtà aziendali.

“E poi i contatti con le aziende adesso sono ostacolati dal fatto che ci sono problemi con l'assicurazione della macchina che usiamo per andare a fare i sopralluoghi, e se non sei tranquillo lì, che non sei coperto.. non c'è mica tanto da andare in giro.. però ecco è una cosa importante.. coltivare i rapporti.. se non ti fai vedere.. se non dai un riferimento fisico i rapporti di fiducia calano.. e poi andare nelle aziende è anche sempre motivo di imparare qualcosa di nuovo per me.. un po' di aggiornamento che poi riproponevo ai ragazzi.. è una situazione comunque di arricchimento.. in azienda puoi starci anche un paio d'ore.. questi sono anche contenti di farti vedere quello che hanno, come funzionano certi macchinari..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

La libertà di scelta dei ragazzi poi non segue i reali bisogni del mercato. Le scelte formative, anche dei ragazzi stranieri, hanno risentito di una socializzazione agli standard e alle gerarchie occupazionali e stratificazioni sociali italiane, ad esempio alcuni insegnanti lamentano il fatto che molti ragazzi non vogliono più fare meccanica industriale, perché il lavoro in fabbrica come operaio ha perso parte del suo appeal e quindi essi promuovono l'iscrizione in questa filiera per permettere alle aziende di avere operai disponibili.

“E' un settore che però è fortemente in crisi quello della meccanica-macchine utensili, fortemente in crisi che gli allievi non vogliono seguire perché non da la felicità economica” (U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante)

“Non esiste una corrispondenza tra domanda e offerta, per nulla. Il mondo del lavoro richiede un certo tipo di professionalità, il mondo della scuola, per alcuni aspetti, potrebbe fornirlo, ma si sta inasprando dal punto di vista normativo, e quindi dando la libertà di scelta all'allievo, pone in difficoltà il sistema, perché noi ci troviamo nel nostro piccolo ad una richiesta stratosferica di autoriparatori, che è il settore che il lavoro non richiede, e abbiamo una carenza ormai cronica nel settore delle macchine utensili, quando il mercato richiede personale.. quindi però il ragazzo oggi a

14 anni gli si dice di andare davanti a un tornio che vuol dire lavorare in fabbrica, mentre motorino, auto, prospettive.. giornali, riviste del settore ti fanno vedere un mondo...questa è la realtà” (U, 54 anni, tutor di stage).

In questo modo, gli insegnanti burocratici cercano di conciliare le esigenze del mercato con le scelte formative degli utenti, riportando però la necessità di riferirsi sempre ai bisogni al mercato.

5.2 L’atteggiamento assistenziale

Mentre l’atteggiamento burocratico tende alla spersonalizzazione dei ragazzi e alla retorica della neutralità, l’atteggiamento assistenziale enfatizza la nazionalità come una fonte di emarginazione che va contrastata. Tali insegnanti percepiscono i ragazzi stranieri non come utenti, ma come soggetti deprivati e da proteggere dalla vulnerabilità sociale. In quest’ottica, si attribuisce una capacità inclusiva assoluta all’ambiente scolastico, percepito come luogo privilegiato per aiutare i giovani nell’inserimento sociale. Mentre nell’atteggiamento burocratico la scuola resta sullo sfondo e attribuisce al singolo lo sforzo maggiore di adattamento, nell’atteggiamento assistenziale la scuola assume centralità come luogo in grado di attivare i ragazzi ad assumersi le responsabilità che il passaggio all’età adulta comporta. La percezione di dover assistere i ragazzi passo passo nasce dal sentirsi in missione, in atto di compiere un lavoro sociale guidato da ideali e motivazioni alte. Infatti, la tendenza a considerare l’allievo straniero facendo riferimento non solo allo sviluppo di competenze, ma anche alle problematiche e ai disagi personali, relazionali, familiari, trasforma il ruolo dell’insegnante in una figura più complessa orientata contemporaneamente al compito e alla relazione con gli allievi.

In questo contesto, la verifica degli apprendimenti si basa non tanto sul risultato emerso nelle singole verifiche quanto sull’atteggiamento e la disposizione verso lo studio premiando l’impegno più del risultato. In questo modo, il rischio è quello già avanzato nel capitolo due, secondo cui molti studenti in quest’ottica conseguirebbero formalmente la qualifica professionale pur in presenza di vistose carenze sul piano dell’apprendimento [Perone 2006]. In questo profilo, lo stage si delinea come un’esperienza protetta in cui si fa riferimento alla necessità di non traumatizzare i ragazzi in corrispondenza di richieste provenienti dal mondo del lavoro orientate a concepirli più come lavoratori adulti che adolescenti. Infatti, gli insegnanti assistenziali riportano il racconto di situazioni di stage che si sono rivelate poco formative, utilizzate dalle aziende più come periodo di impiego di manodopera generica a costo zero, che esperienze di crescita professionale.

“Quando ci sono dei casi delicati, vediamo di mettere l’allievo nell’azienda nella quale sappiamo che c’è una certa sensibilità, non lo mettiamo nell’azienda esigente, dove te lo trattano come uno straccio, lo mettono alla prova o lo riempiono di parole” (U, 49 anni, preside).

“Perché sulla carta molte volte dimostrano disponibilità, poi dopo abbiamo avuto casi che abbiamo dovuto dirottare l’allievo in altre aziende per comportamenti un po’ discutibili. Un periodo di un mese e mezzo è evidente che per loro è avere una potenziale manovalanza a costo zero. E questo contrasterebbe un po’ con lo spirito dello stage, però la realtà è questa no? Adesso effettivamente le aziende assumono meno, c’è più stage scolastico e trovandosi in crisi sfruttano i ragazzi come jolly” (U, 54 anni, tutor di stage).

“Succede, succede che alcune aziende facciano un po’ quello che vogliono.. nel senso che teoricamente dovrebbero far fare esperienza su cose che caratterizzano la professionalità dell’estetista o della parrucchiera, ma tante volte succede che facciano soprattutto fare pulizie, sistemare le cabine o lavare teste.. cioè lì dipende un po’ dai datori che ti trovi.. Però le ragazze non si lamentano, stanno zitte e queste cose magari vengono fuori a fine stage e io dico: perché non l’hai fatto presente prima? E loro rimangono lì.. non sanno nemmeno loro.. cioè devo chiedere io se no a loro va anche bene così..” (D, 32 anni, tutor stage)

I ragazzi stranieri vengono considerati più a rischio di emarginazione nell’inserimento al lavoro in corrispondenza di un contesto produttivo che si presenta mutato rispetto al passato e percorso da stereotipi e pregiudizi, con la tendenza a privilegiare alcune nazionalità ad altre in relazione alle mansioni da svolgere. Inoltre, essi appaiono più a rischio anche in corrispondenza di una presunta influenza della cultura e delle condizioni d’origine sulle modalità d’inserimento nel contesto di arrivo. Per ciò che riguarda il sistema produttivo, tra gli insegnanti emerge una certa sfiducia nel mercato come luogo in grado di regolare e riequilibrare situazioni di svantaggio, in cui appare piuttosto che queste ultime si esacerbino necessitando dell’intervento di mediazione della scuola. Infatti, appare la distinzione tra passato e presente del sistema produttivo, per cui in passato prevaleva un modo di lavorare più lento che dava maggior valore alle persone, a differenza di oggi in cui si assiste ad una velocizzazione della produzione, che in relazione all’uso della tecnologia, richiede sempre più alle persone, esige che i ragazzi siano pronti, competenti, preparati, capaci senza avere la pazienza di insegnare loro.

“Purtroppo la produttività è cambiata, non è più come una volta, all’epoca di mio padre, la sua realtà, lui era un artigiano, parlo degli anni Settanta, le tecnologie erano diverse, il sistema produttivo molto più rallentato, per cui c’era questa possibilità di seguire i ragazzi, mio padre ha avuto questi ragazzi qui a fare lo stage e potevi dedicare più del tuo tempo da datore a questi ragazzi, per insegnare loro la manualità, adesso non è più così, perché la produttività è arrivata ad un punto tale che tutto è automatizzato, computerizzato, velocizzato, per cui io ho riscontrato che a metà periodo chiedono sempre di più ai ragazzi, vorrebbero che i ragazzi fossero già (schiocca le dita), ma non è possibile..” (U, 53 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Le aziende guardano subito alla nazionalità.. E da allora mi sono abituata a specificare che il ragazzo è di questa o quella nazionalità.. perché piuttosto che poi vengano trattati male o che vengano trattati con diffidenza, assolutamente no... è capitato che nel trovare lo stage ad un ragazzo, l’azienda me l’abbia rimandato indietro dopo il primo giorno perché era dell’Ecuador.. E’ stato molto brutto dover gestire questa cosa anche per me, perché non mi aspettavo una reazione così netta, un no categorico..” (D, 49 anni, tutor di stage)

“Difficilmente le aziende ricercano il meglio per il ragazzo, nel senso che non è un problema che si pongono.. loro guardano a cosa conviene loro nell’immediato.. siamo noi che dobbiamo fare da filtro per evitare ai ragazzi, nel limite che possiamo di entrare in contatto con queste realtà.. diciamo.. un po’ chiuse.. se sono iscritti alla Lega Padana magari evitiamo.. io devo avergli risposto in modo abbastanza stizzito dicendo di non preoccuparsi, ma che non avremo più mandato stagisti.. perché questa non era la nostra politica” (D, 49 anni, tutor di stage)

“Dunque a parità di bravura, correttezza, disponibilità, le aziende scelgono l’italiano...Anche perché l’italiano è nella loro mentalità più affidabile, perché è nato qui, vive qui.. ha tutta la sua vita qui.. lo straniero no.. se ne può andare da un momento all’altro..” (D, 36 anni, tutor di stage).

“Gli stranieri hanno più difficoltà.. non c’è niente da fare.. mi spiace dirlo.. ma hanno più difficoltà allo stage.. dopo nel trovare lavoro.. perché tante aziende italiane non si fidano.. è così.. è brutto da dire nel 2010 ma è così.. guarda proprio l’altro giorno mi è capitato di chiamare.. abbiamo una ragazza cinese.. molto timida.. lei non si trovava allo stage quindi gli e l’ho cercato io.. vicino a casa.. ho fatto un bel po’ di telefonate.. e ad una titolare ho detto “Guardi c’è una nostra allieva.. è

un'allieva.. Ha bisogno di stagiste? Gli faccio io "beh sì non mi dispiacerebbe.. non sarebbe male un aiuto.." era anche periodo natalizio.."Guardi abbiamo una nostra allieva cinese che dovrebbe coprire 100 ore di stage.." "Ah no.. no." Dopo non gli e l'ho più detto alle altre titolari.. che era cinese.. una di queste mi ha detto "sì sì me la mandi.." e poi quando la ragazza è stata là le hanno detto "Ah non ne abbiamo più bisogno..". Al che ho detto: "Proviamo a contattare una delle nostre aziende partner".. a cui mandiamo stagisti ogni anno proprio.. perché la ragazza non era né più brava ma nemmeno la meno dotata della sua classe.. era nella media.. bravina.. si impegnava.. pacifica, tranquilla, timidina.. non vedo perché debba essere discriminata solo per la sua nazionalità.. La mia ultima chance sarebbe stata quella di mandarla in un negozio per cinesi.. anche se non avrei voluto" (D, 32 anni, tutor di stage).

"La cosa brutta che mi ha detto sta titolare è che.. con cui io non avrò mai più rapporti di nessun tipo.. non manderò mai più nessuna.. "perché io mi manda via i clienti.. cioè nel mio negozio se mi vedono una ragazza cinese i clienti non vengono più.. sa io ho un negozio abbastanza rinomato e i clienti scappano.." Le ho detto "Guardi non importa si tenga pure le sue dipendenti super pluri specializzate.. italianissime e non so di razza ariana.." (D, 32 anni, tutor di stage)

La visione critica di un mercato orientato a sfruttare i lavoratori per trarne profitto, e luogo di discriminazione e stereotipi è una rappresentazione frequente nell'immaginario della posizione assistenziale, che vede per i giovani stranieri il profilarsi costante di una prospettiva di inserimento subalterno. A ciò concorre anche la presenza di alcuni tratti culturali e peculiari delle culture d'origine, che influenzerebbero l'inserimento dirottandolo verso determinate mansioni e ruoli lavorativi. In questo caso, la nazionalità risulta un elemento essenziale ed esplicativo sia del comportamento dei giovani sia degli atteggiamenti dei datori di lavoro, secondo un'idea di svantaggio permanente in cui il singolo viene riconosciuto e si riconosce in prevalenza per la differenza culturale di cui è portatore. In questo modo, appare che, senza la mediazione della scuola, né i datori di lavoro né tanto meno i giovani stranieri siano in grado di superare gli stereotipi propri e altrui alla ricerca di un inserimento a loro favorevole. La visione che ne risulta fa apparire le aziende interessate esclusivamente alle questioni di produttività, perdendo di vista l'attenzione allo stage come momento formativo ed etico di educazione al lavoro per i ragazzi. Inoltre, viene rilevato un atteggiamento negativo verso i giovani stranieri, in parte evitati e in parte inseriti in mansioni di manovalanza. Dall'altro lato, i ragazzi stranieri appaiono come soggetti che hanno difficoltà a valutare l'adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto o a sapere cosa effettivamente

desiderano per sé, o ancora cosa può essere migliorato per un inserimento efficace nonché come capitalizzare i propri comportamenti in vista dei loro obiettivi. Di fronte alla percepita “staticità” degli agenti con cui interagisce, la scuola mostra un atteggiamento più critico verso le aziende e più indulgente verso i ragazzi, i cui comportamenti sono giustificati dalla giovane età e dalle difficoltà di adattamento ad un contesto diverso da quello di provenienza. Essa, quindi, si autopercepisce come l’unico sistema in grado di promuovere un cambiamento nelle modalità d’inserimento dei giovani stranieri, ma il suo tentativo di promuoverlo parte dall’associazione giovani stranieri-svantaggio, riconducendo di fatto l’inserimento ad un’azione della scuola e non dei giovani. L’intervento della scuola è prevalentemente sociale di carattere adattivo alla cultura e agli stili di vita italiani, secondo però un modello adolescenziale più che adulto. Il fattore nazionalità, pertanto, pur volendo essere superato, resta il punto di riferimento degli interventi.

“Proprio li vedi che provengono da un’altra realtà, un altro mondo, abituati così nella povertà totale, mancano le basi, loro vedono macchine mai viste, non sanno assolutamente cosa sia quell’affare lì.. quindi venendo da noi sono aiutati almeno a capire come funziona, migliorano, si inseriscono, ma è necessaria la scuola” (D,49 anni, tutor di stage).

“Il problema con i ragazzi stranieri riguarda soprattutto certe abitudini, che magari a noi possono dare un po’ fastidio.. perché come capacità non sono secondi agli italiani.. però hanno le loro caratteristiche.. in stage avevo il problema di una ragazza che mi avevano segnalato aveva un po’ di odori.. cioè dal quel punto di vista la ragazza non solo non si lavava tanto, ma anche i vestiti erano proprio impregnati di puzza.. perché magari lavava la roba ogni due settimane.. E’ che loro non se ne accorgono.. per loro è normale” (D, 36, tutor di stage).

“Poi ne ho avuta un’altra che voleva lavorare in un’agenzia viaggi.. ha fatto il tirocinio e l’agenzia mi ha chiamato che la ragazza, dallo Sri Lanka, creava grossi problemi proprio per la sua forma mentis di gestione, di lavoro, di parlare con gli uomini, di fare le vetrine piuttosto che di fare qualcosa al computer.. Visto che questa comunità dello Sri Lanka era molto radicata e questa ragazza è andata là perché si conoscevano sul territorio.. insomma le signora dell’agenzia mi chiama e mi dice: “Guarda che la ragazza mi sta creando problemi per il comportamento..”.. E’ che lei certi lavori non li voleva fare perché non erano adatti a lei, alcuni clienti non voleva averci a che fare perché erano uomini, non so se avevano delle chiusure loro dalla famiglia.. se la famiglia era particolarmente religiosa.. non so se andava in vetrina a mettere fuori i dépliant dei

last minute non ci andava.. Ma l'agenzia non voleva nemmeno giocarsi sul territorio questa comunità.. eh si era creato qui un rapporto molto ambiguo.. cioè non sapevano come smarcarsi dalla ragazza senza rompere i rapporti con la comunità perché comunque era molto attiva sul territorio, presente e si servivano dell'agenzia per vari viaggi loro insomma... Comunque l'hanno tenuta fino alla fine dello stage e poi non l'hanno assunta.. c'era proprio un disagio legato alle chiusure della situazione familiare secondo loro, questioni di cultura diversa.. Poi lei era qui da tanto ma per esempio non sapeva scrivere correttamente l'italiano.. proprio errori grossolani.. “ (D, 56 anni, tutor tirocinio post-qualifica).

“Ma dio, non è che a quell'età sanno molto cosa vogliono.. la scuola li deve indirizzare, dobbiamo spronarli a fare, lavorare sulla motivazione, sul chiedere di fare le cose.. se no loro farebbero poco, se non chiedi non ti danno.. anche gli stranieri, che per loro è anche peggio perché comunque ci sono i problemi di lingua e quindi magari fanno meno per paura di sbagliare, perché sono timidi, perché non è il loro contesto.. avevo due gemellini che proprio erano da imboccare.. dai.. dai.. piano piano.. erano partiti in prima che proprio non parlavano.. comunicazione zero, poi arrivati alla terza siamo riusciti a farli parlare un po' di più.. ma anche il semplice sì, no ci mettevano tanto a dirtelo.. mi dico: se non ci fosse stata la scuola ad aprirli un po'..” (D, 49 anni, tutor di stage)

“Dipende molto dai casi.. ci sono ragazze che fanno anche peggio dei genitori perché per esempio ho visto poco tempo fa la ragazza che ha sviluppato l'allergia e lei mi ha detto che sta a casa dalla mattina alla sera.. E io le ho chiesto “Ma cosa fai tutto il giorno?” “Eh guardo la tv..”. No, non sta neanche cercando lavoro.. poi nel suo settore no assolutamente.. tant'è che io le ho consigliato “Guarda.. perché non ti fai la specializzazione che ti consente di aprire un centro.. finisci la specializzazione.. valuti le risorse che hai.. in casa.. non è che io adesso voglia.. e fare il direttore tecnico di un centro.. quindi lei può stare in un centro ma non può maneggiare guanti e tinture.. quindi io le ho proposto di reinventarsi.. è chiaro se stai a casa tutto il giorno il lavoro non ti piomba addosso.. un minimo di qualifica ce l'hai.. non hai solo la terza media.. quindi vedi di reinventarti.. di fare qualcosa.. però anche lì è chiusa dalla sua famiglia.. suo padre non la lascia uscire da sola.. e anche qui la tradizione e la cultura influiscono.. se suo padre non la lascia uscire anche lei come fa a trovarsi il lavoro? Lei poi un po' ci marcia sopra questa cosa per carità perché tanto a casa sta bene.. ”Mi alzo alle 11 al mattino..”.. ha un fidanzato.. per cui adesso il suo obiettivo è sposarsi.. lei si vuol sposare.. vivere col fidanzato..” (D, 32 anni, tutor di stage).

“Questa ragazza di nazionalità Africana.. mi è proprio dispiaciuto perché era molto brava.. una delle migliori proprio..lei per una questione religiosa a 18 anni si è sposata.. è rimasta subito incinta.. per di più il marito all’epoca abitava in Germania.. quindi lei ha finito la qualifica.. tra l’altro in stage era bravissima.. proprio portata da un punto di vista manuale.. poi una ragazza molto corretta.. proprio d’oro.. si è sposata.. ha seguito suo marito.. ha fatto il primo figlio.. l’ho rivista per caso in un supermercato un paio di mesi fa che stava per avere la seconda bambina.. E quindi lei ha interrotto ogni cosa.. credo però per una questione propriamente religiosa.. di cultura.. di tradizione sua insomma.. e ora farà la mamma a tempo pieno, però lei era talmente brava che avrebbe potuto fare qualsiasi cosa.. sarebbe riuscita bene in tutto e invece ha rinunciato..” (D, 35 anni, insegnante materia professionalizzante)

Emerge una percezione dei giovani stranieri con un’agency scarsa, incapaci di finalizzare le proprie azioni secondo dimensioni e aspirazioni interne, di adattarsi e negoziare i propri comportamenti sulla base delle richieste esterne, di essere pro-attivi, progettuali mostrando di avere scopi e iniziative. Delineano piuttosto giovani stranieri costantemente da spronare, motivare, stimolare sia perché trovandosi in un contesto diverso da quello di origine si sentono “spaesati” sia perché essendo giovani presentano numerose paure ed esitazioni che ne rendono l’azione incerta e poco finalizzata. La legittimazione all’intervento “sociale” degli operatori è legata al riconoscimento nei ragazzi stranieri di una doppia vulnerabilità, in quanto stranieri e in quanto adolescenti. Sulla base di ciò, gli insegnanti assistenziali elaborano una classificazione gerarchica delle differenti nazionalità individuando quelle che si inseriscono e integrano meglio e quelle invece che hanno maggiori difficoltà. Nel complesso le provenienze che si inseriscono meglio e hanno meno bisogno di supporto sono quelle dell’Europa Centro-Orientale mentre quelle più in difficoltà sono quelle del Maghreb, dell’Africa Sub-Sahariana e della Cina.

“Poi c’è da dire, anche lì, che le diverse provenienze fanno la differenza.. nel senso che con gli africani ho più difficoltà dal mio punto di vista ad inserirli.. poi andiamo sugli asiatici.. nei contesti dove viene richiesta una manualità di precisione, magari c’è una tendenza a preferirli rispetto ad altri.. quelli dell’est sono quelli che in qualche modo hanno più chances..” (D, 36 anni, tutor di stage)

“Che con i moldavi, rumeni, polacchi ancora te la cavi, ma con gli arabi è più dura, per via del comportamento, con gli africani invece è dura per il modo di lavorare... sono lenti..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Dal punto di vista del lavoro secondo me c’è da distinguere sul fattore della lingua..quelli che parlano bene italiano e si vede che ci tengono a impararlo sono quelli dell’Est, loro ci tengono molto.. i cinesi meno, non vogliono molto integrarsi, poi quelli dello Sri Lanka per esempio loro pensano a tornare prima o poi quindi non ci tengono a impararlo bene..” (D, 49 anni, tutor di stage)

Per quanto riguarda poi la propria offerta formativa, l’attenzione viene posta sulla carenza di fondi riconoscendo un gap tra le risorse tecnologiche della scuola e quelle delle aziende, con cui risulta difficile offrire una formazione d’avanguardia e in grado di formare effettivamente al mondo del lavoro.

“Noi qui abbiamo una realtà che non è a pari passo con quello che trovi fuori, nelle aziende, non abbiamo le possibilità economiche e improvvisare non puoi più...A noi basta dare una infarinatura, una base.. che sappiano i rudimenti e poi si specializzino dopo” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

Appare, quindi, che gli insegnanti assistenziali offrano un supporto maggiore nella direzione dell’accoglienza sia per vocazione professionale, sia per compensare una carenza finanziaria che impedisce di dare approfondimento all’aspetto tecnico della formazione. Essi investono maggiormente nella gestione di situazioni di disagio e svantaggio, in cui parte del disagio è prodotto dalle condizioni del contesto familiare. A questo riguardo, gli insegnanti riconoscono un gap culturale con le famiglie straniere che le porta ad attribuire diverse priorità educative rispetto a quelle perseguite dal contesto educativo italiano [Santagati 2011]. Sulla base di tale distanza negli stili educativi, la famiglia è riconosciuta come carente, tuttavia tale carenza non è vissuta come un fastidio o un onere aggiuntivo per la scuola, bensì come elemento culturale che caratterizza quel tipo di utenza.

“No, non li ho mai visti.. sicuramente li abbiamo contattati però lui era molto autonomo.. anche perché è abbastanza tipico con quelli dell’est che il contatto coi genitori è eccezionale.. li lasciano

molto liberi di gestirsi.. come se fosse una cosa sua, di cui i genitori non sono responsabili e di cui si deve occupare lui.. è una loro caratteristica, credo sia cultura.. cosa che crea non pochi problemi a noi in certi casi..” (D, 36 anni, tutor di stage)

“Era un ragazzo che aveva una situazione molto molto particolare da un punto di vista familiare.. non che non ci siano situazioni così anche tra gli italiani, però loro usano molto queste famiglie allargate.. dove ad un certo punto, sparisce la mamma e uno che è figlio della mamma, ma non del papà resta con questo che non è neanche suo papà.. e quindi non si capisce bene... gli dici: Ma tuo papà? Non so dov'è... Tua mamma? E' andata via.. E tu con chi vivi? Col secondo compagno di mia mamma.. Ah ti può firmare lui il libretto? Non lo so.. cioè entri in alcune realtà che è meglio non indagare perché non è affatto semplice poi doverle gestire..” (D, 49 anni, tutor di stage)

“Un'altra nostra alunna cinese.. lei è venuta la prima volta ai colloqui.. che io sono rimasta sbalordita.. con la sua tata cinese.. e non sapeva un h di italiano.. quindi io parlavo con la ragazza e lei traduceva alla tata.. tant'è che io ho detto “Spero che tu.. mi fido è..” anche perché lei è una ragazza.. io dicevo “brava così così..” e la tata faceva espressioni di stupore come dire “ma veramente?..” Allora io le ho chiesto “ma stai traducendo giusto?..”.. Sembrava una faccia da “no, non ci credo..”.. poi le ho chiesto se la volta successiva potevano venire i suoi genitori e lei “ non è possibile perché lavorano sempre.. hanno mandato la tata perché è la prima volta”.. però insomma ci teneva ecco perché è venuta.. e io le ho detto: “Eh ma sei la figlia..è normale che i genitori si interessino di come vai a scuola..”.. “Sì ma non possono seguirmi in tutto, ormai sono grande.. già mi mantengono, la scuola è il mio impegno..”..e infatti poi non li ho proprio più visti” (D, 32 anni, tutor di stage).

Gli insegnanti assistenziali orientandosi prevalentemente alla relazione pongono in primo piano la necessità della scuola di proporre soluzioni di contrasto all'emarginazione che eccederebbero le esigenze tecniche del mercato, configurandosi piuttosto come risposta ad un bisogno sociale, che incorpora non solo il bisogno di capacità di lavoro, ma anche e soprattutto la più generale capacità di vivere socialmente [Scanagatta 2002]. A questo riguardo, la scuola si definisce un “porto” inteso come un luogo sicuro a cui i ragazzi possono fare riferimento anche dopo la qualifica, come spesso accade, per avere consigli, notizie su posti vacanti e nuovi contatti.

5.3 L'atteggiamento promozionale

In quest'ultima tipologia i ragazzi stranieri sono percepiti come lavoratori che hanno la possibilità di emanciparsi nel mercato grazie allo sviluppo delle loro potenzialità e aspirazioni incentivando quindi una pluralizzazione dei significati del lavoro. Nonostante, vengano riconosciute le criticità del mercato del lavoro, al pari dell'atteggiamento assistenziale, gli insegnanti promozionali ritengono che esso possa ancora costituirsi come struttura di opportunità secondo una visione non deterministica né verso lo svantaggio, né verso la riuscita certa, ma piuttosto come possibilità che si possono creare a livello contestuale e locale in relazione ai criteri e alle priorità ritenute più importanti dai giovani stranieri. Recuperando una visione di contesto, questi insegnanti (più nella sotto-modalità universalista) assumono nelle proprie rappresentazioni la prospettiva del multiculturalismo quotidiano [Colombo E., Semi 2007] dove la differente nazionalità viene negoziata nei contesti di interazione e può costituirsi come un vincolo o come una possibilità a disposizione dei ragazzi [Bosisio, Colombo E., Leonini, Rebughini 2005]. L'atteggiamento promozionale prevede due sotto-modalità: una meritocratico-elitaria e una universalista.

La modalità meritocratico-elitaria

Nel sotto-tipo meritocratico, gli insegnanti creano una correlazione tra passione ed elezione. C'è un richiamo alla necessità di appassionarsi al lavoro come prevalente dimensione di riuscita lavorativa, che coincide con l'inserimento nel settore di qualifica. Partendo dal presupposto di una concezione elitaria del proprio settore di impiego, in cui solo gli allievi davvero bravi arrivano ad entrare nel mercato di quell'occupazione, emerge che una percentuale minima di qualificati riesce a svolgere effettivamente il lavoro per il quale si è formato. Il discrimine tra coloro che accedono al lavoro di qualifica e coloro che ne restano fuori è basato sulla passione per il mestiere, elemento in grado di guidare la volontà consentendo ai ragazzi di sviluppare competenze e sostenere i ritmi del lavoro. In questo modo, gli appassionati diventano gli eletti perché mostrano di avere una direzione da percorrere, di sapere dove andare. Sulla base di ciò, essi distinguono tra chi lavora nel settore di qualifica e chi non vi lavora, e tra chi vi lavora distinguono a loro volta tra chi svolge lavori routinari e ripetitivi di manovalanza e chi svolge lavori diversificati e complessi, che necessitano di specializzazioni. Chi non vi lavora è percepito come un allievo che nella scelta del settore di formazione non aveva chiaro in mente cosa voleva fare o mirava semplicemente ad ottenere la qualifica senza un chiaro orientamento sul percorso da seguire. Tale distinzione richiama in forma

semplificata le teorizzazioni presentate nel capitolo tre a proposito dei sistemi di valori che orientano le scelte professionali, secondo cui un sistema valoriale ben consolidato consentirebbe ai ragazzi maggior sicurezza nelle decisioni relative al proprio futuro occupazionale [Guichard, Huteau, 2003; Brown, Brooks, 1996]. Infatti, appare qui la credenza che se i ragazzi possiedono un sistema di valori consolidato, ciò li rende meno indecisi rispetto al proprio avvenire e più orientati all'impegno nella costruzione di un'identità professionale. Quindi, gli insegnanti ripropongono l'idea che dietro ad un inserimento lavorativo riuscito ci sia una struttura di personalità con valori certi e solidi che sa quello che vuole e che ha sviluppato un senso di auto-efficacia personale. La tendenza a gerarchizzare sulla base della passione e della forte motivazione porta a fare una distinzione anche tra italiani e stranieri. Alcuni insegnanti vedono che nonostante ci siano delle analogie tra italiani e stranieri, gli /le stranieri/e si adattano di più a ciò che è lo spirito del lavoro, sono più motivati, più decisi nel portare a compimento il lavoro, si accontentano anche di lavori meno qualificati, fanno più sacrifici, sono più dediti/e al lavoro. In particolare ci sarebbe una diversa progettualità: i/le ragazzi/e stranieri/e tenderebbero di più all'investimento, ad avere uno sguardo al domani, ad un rapporto di lavoro che permetta loro l'accesso a migliori condizioni di vita. In questo senso, farebbero più riferimento al pensiero strategico in un'ottica di lungo periodo, mentre i ragazzi italiani avrebbero una maggior tendenza all'hic et nunc della loro condizione di adolescenti. I ragazzi stranieri si connoterebbero quindi maggiormente come figure adulte e orientate da un maggior senso di responsabilità, mentre i ragazzi italiani si connoterebbero maggiormente come adolescenti, non ancora pronti per la transizione al ruolo adulto. Tale osservazione si trova in linea con la rappresentazione dei giovani stranieri formulata anche dagli insegnanti burocratici.

“Dunque a parità di bravura, correttezza, disponibilità, le aziende scelgono l'italiano... Se invece abbiamo un giovane straniero molto bravo e intelligente, corretto e un italiano mediocre, scelgono lo straniero.. La maggior parte delle volte però gli stranieri risultano più motivati.. lo percepiamo proprio che si impegnano di più.. (D, 36 anni, tutor di stage).

“Alle aziende che mi dicono no agli stranieri per principio gli dico: Guardi che voi sbagliate perché lo straniero è più motivato.. io ho rilevato questo.. e lo dico alle aziende.. perché lo straniero ha questo bisogno di lavorare rispetto ai nostri ragazzi più vezzeggiati e coccolati.. e anche bisogno di rivalsa.. per me c'è anche questo: desiderio di rivalsa.. si accontentano di più per esigenze familiari, ma anche perché loro hanno bisogno di essere inseriti, di far parte di un

contesto di lavoro, ma anche più ampio nel contesto sociale, del paese, trovano una loro collocazione in Italia.. possono diventare autonomi..” (D, 56 anni, tutor tirocinio post-qualifica).

“Adesso le aziende sono più selettive.. poi per interessamento.. per volontà trovano anche quelli meno bravi.. però io l’ho detto ai ragazzi e loro lo sanno “Signori se io devo mettere la mia faccia.. io la metto per quelli di voi che si spendono.. che sono bravi e si impegnano.. chi di voi fa il lavativo non può pensare che io vada dall’azienda a dire “Ma assumi questo”.. noi lavoriamo sulla volontà personale..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Io credo che se hai un handicap devi produrre anziché cento come tutti gli altri devi produrre duecento.. per dimostrare e per recuperare quello che non hai.. è così.. alla fine gli stranieri vengono presi se hanno quel qualcosa in più rispetto agli italiani.. se danno più dedizione, più bravura..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

Dal punto di vista della didattica e della verifica degli apprendimenti, la modalità meritocratica valorizza e premia la performance, il risultato come espressione delle capacità dei singoli. Mentre nell’atteggiamento burocratico la valutazione dei risultati riguarda l’intero percorso didattico comprensivo delle materie teoriche e dei laboratori, in questo caso viene privilegiata la manualità nelle lezioni pratiche e l’atteggiamento con cui i ragazzi si dispongono all’apprendimento in laboratorio. Lo stage si configura come esperienza formativa in cui vengono valorizzati gli aspetti di eccellenza del lavoro, in grado di mettere alla prova i giovani ad esso destinati. Al riguardo emerge la necessità di riorganizzare lo stage in maniera più selettiva che inclusiva. Esso prevede l’auto-gestione dello stage da parte degli allievi, in cui la scuola svolge semplicemente il ruolo di supervisore, ma non di accompagnamento.

“Finché c’è tanta richiesta va tutto bene.. adesso la richiesta è diminuita.. le aziende diventano più delicate.. vogliono vedere i ragazzi.. non vogliono figli di papà, viziati eccetera eccetera... allora abbiamo pensato di fare così: che i ragazzi vadano a cercarsi un’azienda vicino a casa.. non perché noi non lo vogliamo fare.. poi chiaramente subentriamo noi con le assicurazioni eccetera... ma perché le aziende vedono il ragazzo, la ragazza che si presentano autonomamente.. ed è già un approccio più adulto.. Prima andavamo noi della scuola però facevano le parti del babbo e della mamma... sembrava che facessimo ancora la pappa a questi ragazzini..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Però anche lì c’è un po’ uno stile che adesso stiamo cercando di accantonare.. quello che per certi ragazzi si cerca di dare una mano per trovare il posto di lavoro... perché il più delle volte se ne stanno a casa perché non hanno voglia di far nulla.. ora noi cerchiamo sempre di dare una mano.. per fare in modo che questi ragazzi qua maturino e possano affrontare il mondo del lavoro.. noi diciamo “ti aiutiamo.. però aiutati che il ciel ti aiuta..”.. e adesso ci spendiamo solo con quelli migliori, basta con gli atti umanitari che bisogna per forza trovare lavoro a tutti, chi se lo merita viene assunto e ha il nostro appoggio.. Anche io, mi espongo per chi ne vale davvero la pena, per chi si impegna, è bravo e responsabile.. non per gli altri” (U, 51 anni, insegnante materia professionalizzante).

Il discorso meritocratico inverte il rapporto allievo per azienda-stage, proprio dell’atteggiamento burocratico, in azienda-stage per allievo, in cui le aziende vengono selezionate in virtù delle capacità dei ragazzi/e, definiti *“i gioiellini”* permettendo lo sviluppo delle loro potenzialità.

In questo caso, la capacità riflessiva e la messa in discussione della scuola è rivolta prevalentemente verso i ragazzi, quelli però più appassionati e bravi in termini di competenze, a differenza del modello burocratico in cui i riferimenti sono il mondo produttivo e la struttura formativa.

“Io ho avuto l’impressione che lui sarebbe potuto andare a fare qualsiasi altro lavoro e sarebbe stato bravo e capace uguale... penso che se avesse fatto il cuoco, il fornaio o che so io l’elettricista sarebbe andata bene comunque.. le abilità intrinseche del giovanotto si vedono ecco.. sono evidenti qualsiasi cosa faccia..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Io vedo che quando l’azienda ha un ragazzo che ritiene valido, perché la capacità è evidente.. anche se non han bisogno, tendono a.. vedono il gioiellino, le potenzialità del ragazzo e tendono ad assumerlo.. lo prendono come apprendista e lui si fa le ossa in azienda..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

“L’ambiente è un po’ al di sotto delle potenzialità del ragazzo, però l’obiettivo del titolare era quello di farlo crescere, e quindi avrebbe lo spazio per ampliare le sue conoscenze... Il ragazzo è dotato sia a livello di capacità e di cognizione, che di comportamento.. e non ultimo la passione... che muove il tutto e ti fa fare qualche sacrificio in più.. Quindi cosa significa? Che bisogna che questi ragazzi che hanno talento non vadano sprecati, cioè siano messi in aziende che sono in grado di valorizzarli..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante)

Anche nella modalità assistenziale, le aziende vengono scelte sulla base dei ragazzi stranieri, tuttavia, a partire da principi opposti, la prima secondo un principio protezionista orientato a tutelare i ragazzi da situazioni di possibile svantaggio, la seconda riguarda un principio sperimentativo che conduce alla messa a frutto e all'allenamento dei talenti. Infatti, gli insegnanti riconoscono che possa accadere che il giovane non sia consapevole fino in fondo delle proprie potenzialità, e l'azienda può accorgersene e sfruttare tali capacità oppure non accorgersene e quindi non farle emergere né sviluppare. Quindi, l'insegnante ha il ruolo di riconoscere i talenti e coltivarli, mediare tra il giovane e l'azienda nel tentativo di far acquisire coscienza delle proprie capacità al giovane e far sì che l'azienda nell'accorgersi del talento non lo sprechi, né lo sfrutti, ma lo valorizzi adeguatamente. Il tentativo di mediare tra allievo e azienda è presente anche nella modalità burocratica, con la differenza però che in quest'ultima la mediazione è centrata sull'azienda e propone all'allievo un adattamento alle condizioni del mercato, mentre nella modalità promozionale elitaria la mediazione è centrata sull'allievo, che, in quanto capace e competente, può condurre una negoziazione delle condizioni di inserimento nel mercato. In quest'ultima considerazione emerge un riferimento al contesto relazionale della costruzione delle competenze, tuttavia, se questo contesto sociale viene riconosciuto nell'ambito dell'inserimento lavorativo, nell'ambito formativo viene lasciato in larga parte implicito e scarsamente tematizzato. Ciò che gli insegnanti definiscono bravura e talento è rappresentato da un mix di saper essere e saper fare. Il saper essere si connota per alcune caratteristiche che comprendono: puntualità, precisione, affabilità, capacità di apprendimento, disponibilità all'aggiornamento costante dei saperi, pertinenza ai contesti (cioè capire come, quando e perché si può fare una certa cosa per ottenere che cosa- azioni strategiche), avere un atteggiamento responsabile, espresso nella capacità di andare al di là della dimensione immediata del mi piace/ non piace affrontando anche ciò che non piace, saper trarre il meglio da ogni situazione, trasformando il negativo in positivo. Si tratta delle cosiddette *life skills* o *soft skills* già individuate in molte ricerche [Bowles Gintis et al. 2001; Heckman et al.2006, Goldthorpe 2004, Jackson 2001] per cui gli attributi del successo individuale sono rintracciabili nelle abilità comunicative, l'intraprendenza, l'attitudine a comportamenti strategici, manipolatori e macchiavellici, l'affidabilità e la puntualità [Barone 2007].

“Lui era abbastanza operativo, che non è solo esecutivo, quindi si dava anche da fare...cioè non di uno che gli dici cosa fare e lo fa senza porsi domande, nulla.. no lo faceva ma ci ragionava su, chiedeva, era curioso.. quindi era abbastanza attivo ma in modo dinamico.. che dava spazio

all'apprendimento.. Poi un'altra cosa che mi ricordo era stata apprezzata era il fatto che si proponeva, era propositivo..Cioè che si proponeva, voleva fare, voleva provare a sistemare questo.. a fare quello... i datori di lavoro queste cose le guardano.. se uno ha amore al suo lavoro, se ci tiene.. e sei propositivo solo se ci tieni e ti piace.. Poi è chiaro che lui avesse tante lacune in fatto di conoscenza tecnica o abilità, rispetto ad un tecnico più esperto però ci provava, aveva volontà nel superare i suoi limiti.. c'era proprio questo desiderio no? di andare oltre i propri limiti..” (D, 32 anni, tutor di stage)

“E’ fondamentale il modo di porsi.. sia in senso fisico che comportamentale, cioè è importante riuscire a muoversi entro le regole.. e gestirsi, capire cosa ti richiede quel contesto.. per esempio io l’ho detto: quelli che mi mostrano le mutande io non li mando a fare lo stage... o quelle che si presentano con felpe, catene.. anche alle ragazze io raccomando un abbigliamento sobrio.. Poi la puntualità, e un minimo di umiltà... perché è chiaro che un nuovo soggetto che entra, va a rompere gli equilibri esistenti..” (D, 49 anni, tutor di stage).

“Essere bravi ragazzi è sempre utile.. A è un ragazzo non solo sveglio e intelligente ma anche molto educato, a modo.. si sa comportare.. è responsabile quindi gli hanno affidato qualche incarico in più perché hanno visto che lui sapeva gestirlo.. era bravo in questo senso, che riusciva a imparare facilmente e capiva subito le cose... non è che era nato imparato.. aveva anche lui tante cose ancora da imparare, cioè come formazione non era ancora completo, però è sulla buona strada, vuole migliorare.. questo è importante” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Io credo che se uno si da da fare, dimostra buona volontà, gli piace quello che fa, rispetta le regole che ci sono il successo è assicurato.. è difficile che qualcuno abbia da ridire..” (D, 35 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Alla sera G. si portava a casa alcuni pezzi, in accordo col titolare.. andava in magazzino, recuperava una serie di pezzi e ricostruiva.. il computer.. lui faceva.. sì sì.. infatti questo è stato uno dei punti che ha entusiasmato proprio il titolare.. ha detto ‘Mai visto una persona che porta a casa i pezzi e se li ricostruiva’..”(D, 36 anni, tutor di stage)

“Fondamentale è avere passione per quello che fai.. se c’è quella si può pensare di costruire qualcosa.. lui ad esempio ci teneva a fare le cose precise, per quello gli affidavano.. ‘Senti fammi questo..’ e lui chiedeva quelle cose che non sapeva e si metteva a farlo.. ma bene intendo.. cioè lì anche uno che chiedeva se non sapeva, una bella dote, una persona intelligente per questo.. e poi comunque a modo, che anche con i colleghi o il datore in stage guai.. tutti contenti.. “ (U, 51 anni, insegnante materia professionalizzante).

Per quanto riguarda il saper fare, la competenza viene considerata come auto-evidente, riconoscibile da chiunque in qualunque contesto e propriamente individuale, quindi una dote personale che ognuno ha già in sé e che emergerebbe in qualsiasi contesto di lavoro o settore d’impiego.

“Io le ho sempre detto “Guarda secondo me tu farai strada nella vita.. puoi andare a fare di tutto e riuscire bene in tutto quello che intraprendi.. perché si vede che sei brava” (D, 32 anni, tutor di stage).

La concezione delle capacità come performance e risultati oggettivi è presente anche nelle citazioni precedenti a proposito della combinazione stage: azienda per giovane, definendo i ragazzi come gioiellini proprio per il carattere evidente delle loro capacità.

Il riferimento alle caratteristiche comportamentali è presente in pressoché tutte le tipologie, solo in questa tuttavia, esse vengono tematizzate in modo esplicito nella distinzione tra saper essere e saper fare. L’orientamento meritocratico è evidente in un’idea di svantaggio connessa all’idea di performance: un allievo portatore di qualsiasi condizione valutata come svantaggiosa (per esempio essere straniero) è tenuto a dare molto di più in termini di impegno e risultato per dimostrare che quella condizione non lo limita. In questo modo, ritorna una delle caratteristiche giudicate importanti per gli insegnanti: la capacità di trarre il meglio da ogni situazione trasformando il negativo in positivo. Tale asserzione tende quindi a produrre maggiori aspettative verso gli allievi stranieri, da cui ci si aspetterà più impegno, senso di responsabilità e motivazione. Il superamento dello svantaggio riguarda l’individuo singolo e crea l’immagine che “se uno vuole che la fa” e per volere sia fondamentale la passione per il mestiere. Il principio meritocratico prevede la realizzazione di una sorta di giustizia sociale in cui chi ha passione, si impegna, si dedica al lavoro riesce ad avere successo. Il legame però tra gli aspetti individuali, sia comportamentali che tecnici e

il contesto relazionale non viene tematizzato in modo esplicito, riconoscendo sempre in misura preponderante il ruolo del soggetto e della sua capacità di attivarsi verso determinati scopi.

In questo senso, il ruolo degli insegnanti è quello di guidare e coltivare talenti già espressi, obiettivi già chiarificati, capacità esplicitate ed evidenti, che essi non hanno l'onere di scoprire o far emergere. Gli intervistati credono che il miglioramento delle condizioni di vita si ottenga mediante la capacità di interiorizzare certe regole di comportamento che conducono in modo piuttosto certo alla riuscita lavorativa. Gli insegnanti, pertanto, si orientano a fornire delle “direttive pronte all'uso”, delle “ricette” la cui applicazione porta al medesimo risultato, vale a dire un inserimento lavorativo riuscito.

Il coinvolgimento emotivo previsto dal riferimento alla passione porta gli insegnanti promozionali meritocratici a credere che la realizzazione personale consista nella realizzazione lavorativa. Si ritrova qui l'ambivalenza proposta da Beck a proposito dell'individualizzazione [Beck 2008] per cui facendo leva su una dimensione emozionale si otterrebbe una maggior disposizione ad adattarsi alle condizioni di lavoro poste dal mercato. Una tale visione promuove i ragazzi stranieri, secondo lo schema passione-volontà, che trova una sua continuità anche nelle rappresentazioni del lavoro di una parte dei datori. La dimensione emozionale sarebbe funzionale ad attivare la volontà di lavorare in cui la bravura si configura come la capacità di rendersi disponibile e responsabile verso il lavoro secondo ritmi contratti e tempi dilatati. In questo profilo, la cultura iper produttivista del nord-est viene ammantata di retorica manageriale, visibile nel fornire “ricette” di funzionamento che riguardano in prevalenza l'adattamento del giovane (binomio passione-volontà) al modo di produrre locale e che in cambio riceve il riconoscimento del proprio valore.

Per questi insegnanti, le soggettività individuali dei ragazzi, i loro riferimenti al valore che definiscono le priorità, le condizioni, gli scopi attribuiti al lavoro devono trovare espressione in un modello di lavoratore dedito e disponibile. L'assunzione di un modello di lavoratore non tiene conto del fatto che il modo in cui ognuno intende i medesimi atteggiamenti e li pone in essere è diverso, come è diverso il contesto in cui si inserisce l'azione. L'individuazione di ricette prevede un'immagine del mercato del lavoro conformante, il cui scopo è la promozione di determinati atteggiamenti e orientamenti di valore che realizzano il funzionamento del sistema produttivo.

“Nel nostro lavoro.. non esistono più professionalità dove uno con capacità inferiori trova spazio.. purtroppo i ritmi di produzione.. le esigenze, la qualità eccetera vogliono gente che viaggia oltre il cento per cento sempre..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Splendidi ragazzi nel senso personale del termine.. che sono arrivati qua e si sono formati davvero bene.. però sono lenti.. hanno questa indole lenta.. abbiamo questo problema.. qui tutti sono di corsa.. invasati e si assumono gli invasati non c’è niente da fare..” (U, 51 anni, insegnante materia professionalizzante).

In quest’ottica gli insegnanti si relazionano ai/alle ragazzi/e stranieri come se fossero già adulti/e, quindi lavoratori/trici a pieno titolo. Tale aspettativa è ben chiarificata dal commento di un insegnante:

“Il ragazzo straniero ti fa un discorso del genere: “Ho 17 anni, voglio raggiungere questi traguardi, che azioni posso mettere in campo per raggiungerli nel più breve tempo possibile?”. Gli italiani invece pensano “Ho 17 anni una sola volta nella vita, voglio godermela, per lavorare c’è tempo, poi dovrò farlo tutta la vita”. (D, 56 anni, tutor tirocinio post qualifica).

Sulla base di questa maggior motivazione al lavoro, gli insegnanti promuovono i ragazzi stranieri esigendo un impegno costante e puntuale, una concentrazione e attenzione per lungo tempo, orari di laboratorio ed esercitazione con gli stessi ritmi dei contesti di lavoro. C’è quindi la tendenza a rendere la scuola una sorta di anticipazione dei contesti di lavoro veri e propri. A tal proposito emergono quindi dei malumori, perché i/le ragazzi/e in realtà non sono così adulti/e e lavoratori/trici in senso pieno e quindi si distraggono facilmente, la frequenza è intermittente, sono definiti/e lenti/e nella comprensione, a volte colgono le cose bene, altre volte no, mettono in primo piano gli amici, i/le fidanzati/e, le uscite, il divertimento e prendono il lavoro come un passatempo.

“Loro hanno l’ambizione di arrivare ma non vogliono darsi da fare.. vogliono subito arrivare nel posto dove prendono tanti soldi.. vorrebbero già essere arrivati.. Uno di questi ragazzi rumeni.. uscito quest’anno gli abbiamo trovato un posto di lavoro “Guarda che l’azienda cerca... vai..” tranne che adesso le aziende lavorano oggi e ricevono i soldi.. il compenso tra un anno, due.. le aziende sono in crisi costante.. questo qui parla un po’ con gli operai.. li pagano in ritardo.. questo qua dopo tre mesi che lavorava lì si è licenziato senza neanche cercare un altro posto di lavoro perché lo pagavano in ritardo.. allora lui diceva “Ma io ho lavorato.. devo essere pagato”.. E’ preso e si è licenziato.. Gli ho detto “Sei un pollo.. perché adesso.. prima si trova un altro posto di lavoro.. poi si cambia.. “Un po’ di responsabilità la devi avere.. ecco questo è un po’ tipico dell’età.. anche l’altro compagno rumeno.. “Ci sarebbe quel posto là..” “Troppo lontano..” “Non

ce ne sono altri..” “Se vado a lavorare là poi non posso giocare a calcio il pomeriggio”.. Ecco hanno delle priorità che non sono purtroppo quelle che abbiamo noi..” (U, 62 anni, insegnante materia professionalizzante).

Per questo lo stage viene considerato in due modi differenti. Alcuni insegnanti lo ritengono finalizzato all'assunzione e quindi a produrre un buon abbinamento azienda stage-allievo, qualora i ragazzi siano già “bravi” cioè in grado di gestire la passione per il lavoro mediante la volontà rendendosi affidabili e dediti fin dalla frequentazione della scuola. Altri, invece, considerano il periodo di stage insufficiente dal punto di vista temporale per valutare se assumere una persona o meno e quindi si ritiene più opportuno spostare la prospettiva dell'assunzione più avanti nel tempo in seguito a specializzazioni successive in cui il giovane può consolidare ulteriormente la propria bravura e lo stage si configura più come esperienza di sperimentazione del lavoro. Quest'ultima visione dello stage riguarda soprattutto quei ragazzi stranieri che non incarnano il modello di bravura promosso dagli insegnanti, per la cui interiorizzazione è necessario più tempo rispetto a quello offerto dallo stage del periodo di qualifica. Quindi, si produce una situazione ambivalente, gli insegnanti si aspettano maggior responsabilità da parte dei ragazzi stranieri, tuttavia, alcuni realizzano tale aspettativa e altri no, dimostrando una realtà dei giovani stranieri più variegata e multiforme rispetto alle rappresentazioni degli insegnanti. Nella realtà, i giovani stranieri si configurano spesso come adolescenti, condizione che marca una differenza rispetto al lavoro, lo rende più problematico perché lo relativizza rompendo quel patto implicito che si materializza nella centralità del lavoro e rappresenta quindi una revoca delle regole imposte dagli adulti.

La Modalità Universalista

Rispetto alla modalità meritocratico-élitaria, quella universalista è più attenta al contesto relazionale, riconoscendo i risultati ottenuti dai ragazzi sia come frutto delle loro capacità, del senso di auto-efficacia e del loro sistema valoriale, sia come frutto di elementi relazionali e contestuali localizzati che rendono l'azione individuale più o meno efficace rispetto agli scopi posti dai ragazzi. In quest'ottica, gli insegnanti più che parlare di bravura, talento e passione, collocando i ragazzi in una ipotetica scala dei più bravi che proprio per questo sono i più ambiti, parlano di differenti abilità che non necessariamente sono gerarchizzabili e che ammettono l'idea implicita che nel mercato ci sia spazio per tutti secondo le proprie disposizioni. Il proprio ruolo è interpretato in modo maieutico, come capacità di far emergere e sviluppare in ognuno le proprie capacità e potenzialità, non già e non solo in coloro che appaiono più aderenti agli schemi scolastici, ma anche in coloro

che ne risultano lontani ed estranei. Dal punto di vista della didattica e della verifica degli apprendimenti tali insegnanti seguono percorsi individualizzati, che nel concreto significano porre l'apprendimento in relazione al punto di partenza dell'allievo: al suo livello di conoscenza della lingua, alle difficoltà specifiche rilevate, con cui è possibile costruire insieme un percorso di accrescimento delle abilità non solo strumentali all'inserimento al lavoro, ma anche espressive, che riguardano l'espansione di potenzialità e l'uguaglianza di opportunità [Besozzi 2006]. La formazione si connota qui non solo come professionalizzazione, ma anche come sviluppo della personalità il cui esempio più indicativo è la sperimentazione di progetti di teatro, con cui i ragazzi possono scoprire nuove parti di sé, allenare la creatività e mettersi alla prova in contesti sociali diversi. In quest'ottica, lo stage si configura come esperienza di superamento delle diffidenze e dei pregiudizi delle aziende, che grazie alla mediazione e negoziazione degli insegnanti permette anche ai giovani stranieri di farsi conoscere e apprezzare. Per questo, lo stage si costituisce come un'opportunità più universalista di accesso al mondo del lavoro sia rispetto al mercato, sia rispetto alle reti informali. La funzione universalista della scuola emerge nelle modalità di negoziazione delle aspettative aziendali. Le aziende, infatti, si avvicinano alla scuola con un'immagine ideale del/la ragazzo/a che vorrebbero, che però non sempre corrisponde all'utenza che in quel momento frequenta il Cfp. Quindi, i Centri di formazione compiono un'opera di democratizzazione delle opportunità dando la possibilità anche a chi non incarna l'idealtipo cercato dalle aziende di farsi apprezzare.

“Capita che l'azienda mi chieda: ma quest'anno mi mandi il ragazzo bravetto? In genere chiedono i bravi e noi come risposta diciamo: attenzione, piano a dire sì va bene, tanto per accontentare, perché altrimenti poi gli altri dove vanno? Ti mandiamo chi ti mandiamo.. questi abbiamo, all'interno di un gruppo c'è il bravetto, c'è il meno bravo, e c'è quello volenteroso e quello invece a cui non gli interessa niente, che però deve fare lo stage anche lui...” (U, 49 anni, preside)

“Sì è successo tre anni fa.. un allievo di origine indiana.. che inizialmente l'azienda.. nel primo contatto telefonico per inserire in stage il ragazzo e non voleva allievi stranieri.. di solito quando fai la prima telefonata ad un'azienda che non conosci ma che è vicina alla residenza del ragazzo specialmente nella zona di Verona.. là abbastanza spesso dicono “Sì, basta che non siano stranieri”.. te lo mettono come punto fermo proprio.. di più anni fa però.. adesso meno.. poi questo allievo non lo volevano.. poi insistendo un po' io gli ho detto di provarlo prima di escluderlo a priori e lui ha detto “Va ben fammelo provare..” in realtà dopo il periodo di stage sono stati

contentissimi e hanno detto che era addirittura più bravo dei loro dipendenti su certe cose...” (U, 36 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Avevo tentato di inserire un ragazzo rumeno, ma il titolare secondo lui questi rumeni avevano fatto tutta una via e avevano rubato attrezzi, non roba di valore, ma attrezzatura: seghe, martelli, cacciaviti, chiavi.. E lui mi ha detto: Guarda io non sono razzista, però, tirarmi dentro uno che è un bravo toso come dici te.. non lo metto in dubbio, ma avrà degli amici, dei conoscenti, dei parenti.. fa vedere come si può entrare qua, fa vedere che cos’ho.. meglio di no”.. Allora lì cos’ho fatto? Gli ho detto: almeno te lo faccio conoscere, lo vedi, ci parli e poi decidi.. Non era molto convinto.. però aveva bisogno di stagisti e quell’azienda era il top per lui, perché era un ragazzo in gamba.. alla fine pur con tanti dubbi ha detto sì.. io conosco da anni quell’azienda, e a metà dello stage sono andato subito a salutare il responsabile che lo seguiva.. abbiamo bevuto un caffè io e lui e gli ho chiesto come stava andando il ragazzo.. Il responsabile mi ha detto che era molto contento.. che capiva subito le cose, non c’era bisogno di seguirlo in tutto.. perché imparava in fretta e quindi loro erano intenzionati a tenerlo... Poi dopo sono andato a salutare il ragazzo..era contento che fossi andato perché si sentiva come non abbandonato no? Ci teneva anche a far vedere a me che si stava impegnando... infatti non si è mai fermato.. mi ha salutato con un sorriso e poi ha continuato le sue cose..” (U, 46 anni, insegnante materia professionalizzante).

“La ragazza non era bravissima, e nemmeno aveva tutta questa voglia di studiare.. però doveva fare lo stage.. e aveva difficoltà a trovarlo.. così siamo intervenuti noi.. avevo un po’ di timori che lo stage non andasse bene... per fortuna sono riuscita ad instaurare un ottimo rapporto..a differenza di altri miei colleghi.. perché è un po’ impulsiva come ragazza e con me lei mi esprimeva questa sua impulsività da dove derivava.. quindi io l’ho capita e con me si è sempre un po’ confidata.. tant’è che sono stata io a dirle “ E’ bene che tu faccia lo stage in modo corretto.. è bene che tu venga a scuola..” perché lei l’ultimo anno aveva avuto un po’ di problemi di assenza.. veniva a scuola.. ma essendo diventata anche maggiorenne, non avendo più il vincolo con i genitori.. eh la giustificazione me la firmo da sola.. sicché ha fatto un po’ quello che ha voluto.. ad un certo punto quando la situazione stava diventando grave io gli ho fatto un bel discorsetto e gli ho detto “Guarda è l’ultimo anno.. tu cerca di impegnarti.. cerca di finire.. fai bene lo stage.. non ti assentare dallo stage.. perché comunque potrebbe essere il tuo lavoro futuro..E E lei si è in un qualche senso convinta.. anche con le assenze si è un po’ ridimensionata.. però bisognava un po’ tirare e cedere la corda.. perché magari lei veniva a scuola ma arrivava alla seconda ora.. e

aggredendola “Ah perché sei arrivata alla seconda ora..” avrei ottenuto l’effetto contrario.. se avessimo avuto il pugno duro probabilmente questa si sarebbe ritirata.. io ne sono più che sicura.. quindi abbiamo un po’ tirato e un po’ ceduto “E va beh entra dopo, esci prima..”.. Però per lo stage sono stata piuttosto incisiva.. insomma comunque alla fine è andato bene ed è poi stata assunta, ormai è lì da due anni, l’ho vista di recente e mi ha detto: “Ha visto prof. che sono ancora lì?” (D, 32 anni, tutor di stage)

“Qualcuno diceva “gettiamo la spugna..” nel senso “Ah non vuole frequentare lo stage? Lasciamo perdere.. cavoli suoi.. è inutile che ci accaniamo con una ragazza che non ha voglia di fare niente”.. Però a parte che non sono mai stata d’accordo su sta cosa.. perché alla fine sono sempre adolescenti.. e gli adolescenti dalla mia esperienza personale credo che debbano essere un po’ costretti a fare le cose.. per il loro bene eh.. sarebbe stato più facile per me dire “va beh senti se non vuoi frequentare lo stage sono fatti tuoi, la vita è tua chisseneffrega”.. Però io ho sempre pensato “bisogna convincerli a seguire la scuola.. a frequentare lo stage”.. perché poi un domani ci ringrazieranno di questo.. Siamo stati tutti quindicenni.. se a me a 15 anni avessero detto “Dai va fai quello che vuoi..” probabilmente avrei frequentato la scuola un po’ sì e un po’ no.. sarei andata a lavorare.. Invece in alcuni casi con lei mi sono proprio impuntata.. mi sono proprio arrabbiata..e alla fine ho avuto ragione per fortuna..” (D, 42 anni, insegnante materia professionalizzante)

Inoltre, la scelta dello stage avviene in prevalenza tenendo conto delle esigenze dell’allievo/a, e seguendo il progetto formativo della scuola. La scelta della sede stage tiene conto sia di elementi di carattere tecnico, pensando allo sviluppo di abilità manuali, sia di carattere formativo in senso ampio, quindi pensando ad allenare e rafforzare certi atteggiamenti oppure ad attenuare e smussare alcuni aspetti del carattere che potrebbero essere utili oppure ostacolare l’inserimento al lavoro. Al riguardo gli insegnanti universalisti promuovono la capacità del giovane di auto-osservazione, porsi cioè in una condizione di ascolto di quello che sono le proprie aspirazioni, attitudini, senso dell’opportunità cercando di connettere le esigenze esterne ad una dimensione interiore. Rendersi conto dei risultati che si producono all’esterno, dei feedback che arrivano dal contesto e contemporaneamente di quello che si sta offrendo e mettendo in campo è ritenuto fondamentale. Tale osservazione su di sé è condotta con l’aiuto e il supporto degli insegnanti e dei tutor che mediante il dialogo riportano l’esperienza del lavoro ad una dimensione di crescita personale.

“Il datore lo vedeva che V. aveva la pecca di essere troppo sicuro di sé.. e là è stato il posto giusto per lui.. tant’è che ora quando viene a trovarci ha un’altra piega rispetto a prima.. è cresciuto.. è un uomo.. è piacevole adesso proprio vederlo.. sì maturo.. prima era un po’ più baldanzoso.. Con lui abbiamo insistito tanto su questo lato del comportamento.. di collaborazione con gli altri.. sotto questo punto di vista ci abbiamo lavorato tanto sopra.. però poi ci ha dato anche tante soddisfazioni.. Vedendo com’era presuntuoso.. lo hanno messo a fare i lavori più umili... lo hanno messo a lavare i piatti che per lui che voleva stare in sala a contatto coi clienti gli ha fatto male insomma.. però gli è servito.. al primo impatto è stato infastidito.. perché è andato pensando di fare una cosa e l’hanno messo a fare tutt’altro per nulla professionalizzante.. quindi lui era risentito.. poi il ristoratore come l’ha detto a me che era un po’ troppo sicuro di sé... l’ha detto anche a lui... cioè Vasile si è lamentato che non imparava se stava a lavare i piatti.. E il ristoratore gli ha detto che sarebbe stato lì finché non imparava un po’ di umiltà... Così V., che comunque è un ragazzo sveglio e intelligente, ha capito che ad arrabbiarsi non avrebbe risolto nulla, perciò ha smesso di lamentarsi.. ha cominciato a fare le cose che doveva fare senza dire nulla, ha accettato il volere del ristoratore.. e dopo una settimana, dieci giorni l’ha spostato da lì e l’ha messo a servire in sala... All’inizio lui pensava di essere nella ragione, poi anche io e la mia collega ci abbiamo lavorato tanto e gli abbiamo fatto capire che non c’era solo quello che voleva lui.. che il lavoro di squadra era fondamentale, che il ristoratore faceva così non perché voleva umiliarlo, ma per fargli capire alcune cose.. e che essere un po’ umili aiutava.. Gli abbiamo fatto vedere che aveva un atteggiamento un po’ indisponente.. e quindi lui ci ha pensato su e si è rivisto.. al punto che ha cambiato atteggiamento anche in stage..” (U, 36 anni, insegnante materia professionalizzante)

“A richiesta del ragazzo do il mio cellulare che mi chiama che so: ho avuto un problema, non mi trovo bene, mi hanno fatto piegare le magliette ieri anziché stare in ufficio.. Gli ho detto: se non le piegavi tu chi le piegava? La segretaria.. Bravo, lei pagata, stipendiata e fissa a piegare le magliette, tu sei un tirocinante.. sei lì per imparare, puoi anche piegare le magliette, non è che te l’han dato a te per punizione.. oppure quando mi accorgo che c’è una situazione un po’ problematica, li faccio venire a scuola il sabato mattina e cerchiamo di focalizzare il problema insieme e di trovare una soluzione ottimale che risolva il problema e vada bene anche a loro.. che non è che devono subire le cose, ma a volte vedendo insieme gli atteggiamenti viene fuori che sono meno gravi di quello che pensano, oppure che non per forza devono risolversi con un un patatrac..Per esempio uno mi ha detto: mi hanno dato da fare una cosa che non sapevo fare.. ok e tu cos’hai fatto? Bisogna saper chiedere, e questo rientra non nel saper fare, ma nel saper essere...

Sei tu che devi avere l'umiltà di dire "Lo faccio ma mi può seguire perché non sono abilissimo in questa cosa?".. sei tu che anzitutto devi accettare di non saperlo fare..poi a volte pensano di essere a scuola.. invece là i tempi sono quelli del lavoro, hanno sempre fretta, sono sempre stressati... ti dicono di fare una cosa, ma non ti fanno capire il perché e il per come..quindi li aiuto anche a capire questa cosa.. che non lo fanno per forza perché sono cattivi..” (D, 56 anni, tutor tirocinio post-qualifica)

“Non è che era meno brava di altre.. ognuno ha la sua linea.. N. aveva uno stile diverso dalla sua titolare.. lei ha provato a insegnargli qualcosa di diverso, ma non l'ha appreso.. la titolare si è lamentata con me del suo atteggiamento e io l'ho fatta un po' riflettere sul suo modo di porsi, che comunque era poco flessibile a volte.. che aprendosi di più anche a ciò che non conosceva avrebbe potuto migliorare anche la sua manualità... essere pronta ad accogliere anche altri stili.. Poi lei aveva un carattere chiuso, era permalosa e quindi dovevi stare attenta a come le parlavi, se no rischiavi che si chiudeva ancora di più.. Infatti diceva che non era vero che era musona con le clienti, però la titolare me l'aveva detto, allora chi delle due dice il vero? A N. le faccio: Guarda prova a osservarti, vedi come ti poni quando le clienti entrano nel salone, ci sono mille specchi.. guarda le facce che fai.. ruba impressioni con gli occhi, vedi come sei.. E poi mi accorgevo che faceva poche domande alla titolare, le cose che non sapeva non le chiedeva allora le ho chiesto perché non chiedi? Aveva soggezione.. come fai a imparare se non chiedi? ma la titolare è una mia amica, è una persona disponibile, devi sfruttarla per te, per imparare, per crescere.. le dicevo” (D, 35 anni, insegnante materia professionalizzante)

“Per esempio lui si lamentava che lo facevano sempre saldare.. un giorno mi ha detto: Sì, ho saldato un sacco di pezzi, solo saldare mi hanno fatto fare.. E io gli ho spiegato: Sì, ok, però fa parte della tua figura... Poi se tu capisci dal tuo stage che quel tipo di applicazione che fa parte della tua professionalità, non è molto adatta a te, è un'informazione che ricavi dallo stage e vorrà dire che ti orienterai su un'altra scelta di lavoro, magari quella che ti permette di girare di più, di variare il lavoro, di essere più dinamico.. Però non puoi andare là e pretendere che non ti facciano fare la saldatura” (D, 32 anni, tutor di stage).

In questo modo, si riconosce una costruzione contestuale e relazionale delle competenze, per cui le relazioni sono percepite come la condizione preliminare e costitutiva dello sviluppo di sé. Certe abilità infatti emergono se sono sollecitate da un contesto di lavoro, la bravura non è sempre un

risultato immediato, ma un processo di costruzione in cui assumono rilevanza gli insegnanti, i compagni, i colleghi e datori di lavoro nel contesto di stage. Si costituisce quindi una concezione delle capacità non performativa, bensì relazionale. A partire da questa consapevolezza, gli insegnanti promozionali universalisti agiscono sul contesto aziendale in modo pro-attivo modificando rappresentazioni e credenze dei datori di lavoro. Come abbiamo già visto, contribuiscono a superare pregiudizi e stereotipi riguardo l'utenza straniera, ma in aggiunta propongono e affermano un diverso modello di "bravura", non immediato, non standardizzato sulle aspettative dei datori, non necessariamente performativo, invitando il contesto di lavoro a partecipare alla costruzione della "bravura" insieme al giovane e alla scuola. Ne risulta un non-modello, una costruzione contestuale di bravura che ne amplia le possibilità di manifestarsi. Tuttavia, se alcune aziende tendono ancora a dire no agli stage di ragazzi stranieri oppure ad accettarli ma come manovalanza a costo zero, la scuola risponde interrompendo la collaborazione perché l'atteggiamento risulta eticamente estraneo alla loro politica. Una tale risposta da parte della scuola fa però emergere la riflessione sulla necessità di un'ulteriore comunicazione e negoziazione anche con le aziende che dicono no o mostrano un atteggiamento poco formativo. Infatti, alcuni insegnanti mettono in discussione il proprio comportamento che rivela altrettanta chiusura verso quelle aziende che non si allineano ai principi della scuola al pari delle aziende che dicono no agli stranieri, restando ognuna sulle proprie posizioni. In questo senso, collaborare solo con le aziende più aperte è percepito come un "giocare facile", in cui la scuola troverebbe già un terreno di accesso senza nessuno sforzo e nessun bisogno di dialogare alla ricerca di un compromesso. L'interruzione del flusso di comunicazione con le aziende più restie agli stranieri, se da un punto di vista teorico può essere interpretato come un atteggiamento virtuoso e coerente con gli ideali supposti nel progetto formativo, dall'altro è vista come uno svantaggio concreto nel lungo termine, perché impoverisce i rapporti col tessuto produttivo locale e vede ridursi il margine delle collaborazioni ad ogni no verso i giovani stranieri.

“Soprattutto per lo stage del terzo anno, tendiamo a sceglierlo noi ponendoci la domanda: Di che tipo di esperienza ha bisogno il ragazzo per far emergere le sue potenzialità? Quindi se uno è molto portato per quel lavoro ed è un po' più sicuro osiamo mandandolo a fare lo stage in un Grand hotel piuttosto che in un bar.. poi teniamo in considerazione anche le loro inclinazioni.. però se uno deve ridimensionare il carattere lo mandiamo in un locale in cui può abbassare un po' la cresta.. se uno ha bisogno di tirare fuori il carattere lo mandiamo in un posto dove sta tanto a contatto con le persone.. cerchiamo che lo stage sia un'esperienza formativa sul serio.. per il lavoro ma anche per

il carattere più in generale.. cercando insomma di metterli anche un po' in gioco..” (U, 36 anni, insegnante materia professionalizzante).

“Capita anche che lo stage abbia una funzione meramente strumentale per loro, per le aziende.. noi le abbiamo testate e quando vedi che questa è la politica, noi tendenzialmente non abbiamo proseguito con gli stage.. però anche questo è condizionante perché comunque noi dobbiamo avere un vantaggio di aziende perché lo stage è obbligatorio.. e allora lì bisogna mediare un po' con le esigenze dell'azienda.. insieme a quelle formative per il ragazzo... perché credo che lo sviluppo di un territorio dipenda anche dal grado di investimento sui ragazzi.. E ce ne sono fortunatamente di aziende così, ce ne sono.. anche se ultimamente stanno un po' soffrendo.. diversi hanno i loro operai in cassa integrazione.. Anche perché i titolari in un qualche modo hanno vissuto la stessa cosa no? Sono partiti dal nulla e anche loro a sua volta hanno avuto bisogno di questi percorsi di stage, di tirocinio.. così.. e questa è una bella cosa, perché il bisogno loro maturato si trasferisce ad un investimento su altri..” (D, 36 anni, tutor di stage)

“E poi cosa importante ecco che lo stage sia davvero formativo.. che tante volte.. che non lo mettano solo a fare fotocopie dalla mattina alla sera.. perché ci deve essere un progetto di attività.. tu prevedi cosa fargli fare e lo comunichi a noi.. per esempio se nel progetto è prevista l'attività di contabilità e il ragazzo fa solo fotocopie, allora intervengo io, chiamo e chiedo se il ragazzo ha qualcosa che non va.. cioè perché gli fanno fare solo fotocopie?” (D, 49 anni, tutor di stage)

Quindi lo scopo primario è rendere lo stage un'esperienza di crescita personale dei ragazzi sacrificando in parte le necessità delle aziende. In questo modo, se è vero che nell'immediato non si va incontro alle esigenze aziendali, dall'altro lato, questo training a più livelli consente ai ragazzi di entrare nel mondo del lavoro più “strutturati” con una disposizione maggiore al lavoro su di sé sia in termini tecnici che caratteriali, elemento che nel lungo periodo si trasforma in un vantaggio e in un investimento per lo sviluppo delle aziende e del territorio. Alla base di tale modo di operare sta l'idea dei/lle ragazzi/e stranieri come giovani in crescita cercando di fornire loro degli orientamenti con cui poi sappiano muoversi nel mercato del lavoro in maniera autonoma. Assumono rilievo gli interventi di orientamento e supporto al percorso di formazione, in particolare tali interventi si esplicano nel fornire informazioni sul mercato del lavoro e le modalità di ricerca d'impiego; aiutare a capire e definire i propri punti forti e le proprie aspirazioni, consigliare le strategie migliori alla luce delle priorità ricostruite con i ragazzi stranieri.

“Devo dire che c’era anche un rapporto forse un po’.. non dico particolare.. però lui era una persona che mi sentiva come punto di riferimento.. e quindi spesso veniva da me, mi vedeva.. mi chiamava anche d’estate per chiedere consigli rispetto alle sue scelte di lavoro o di studio.. ad esempio sul fatto se proseguire con gli studi o andare a lavorare... mi ricordo ero in bicicletta per strada, mi ferma.. io come dire.. ne parliamo magari a scuola.. non qua in mezzo alla strada.. per dire anche molto impulsivo nelle scelte.. E mi ha chiesto cosa ne pensavo io sul fatto di proseguire e quindi in un qualche modo perdere l’opportunità di lavoro.. E allora lì poi io avevo già la mia idea in mente, ma mi sono frenata.. non gli ho detto quello che avrei fatto io.. l’ho fatto ragionare un po’ su quelle che erano anche le sue priorità.. che cosa voleva lui.. anche perché non c’è una ricetta unica per tutti.. ma devi sempre osservare il singolo caso..” (D, 36 anni, tutor di stage).

In quest’ottica, la funzione sentita dagli insegnanti non è tanto quella di fornire manodopera per il tessuto produttivo, quanto quella di aiutare i ragazzi a diventare adulti e ottenere ciò che desiderano e ritengono importante per sé stessi. Tale posizione riprende da un lato la figura dell’insegnante proposta dal modello del pedagogo di Hirschhorn (affrontato nel capitolo due), vale a dire di un insegnante in cui non è il sapere il centro dell’interesse, ma lo studente, per cui l’istruzione è subordinata all’educazione [Colombo M., Giovannini, Landri 2006]. Dall’altro lato, riprende quanto presentato nel capitolo uno e due in riferimento al Capability Approach di Sen e di Nussbaum soprattutto nella consapevolezza che per operare un intervento efficace ed equo verso i giovani stranieri non basti fornire loro mezzi, strumenti e possibilità, quanto lavorare sulle competenze e il potere di cui questi giovani dispongono per convertire i mezzi forniti dalla scuola in risultati, trasformando certe condizioni in risorse funzionali all’attivazione di certi funzionamenti rilevanti per loro. In questo senso, quindi, gli insegnanti sono arrivati ad intuire, anche se non probabilmente in maniera del tutto chiara, che oltre alle risorse, è fondamentale la capacità dei giovani di utilizzarle, e solo in questo modo costituirsi come capacità reale, libertà effettiva di poter realizzare combinazioni alternative di funzionamenti nel modo ritenuto più adeguato alle loro aspirazioni [Cottino 2008].

“Il fatto che qui si dia una base che poi può essere sviluppata in futuro con l’esperienza secondo me è un buon punto.. Lo stage poi è significativo, chiaro devono averlo fatto in maniera positiva, cioè devono essersi spesi in modo proficuo.. perché tutto dipende da come le prendi le cose, da come le vivi.. cioè sentire lo stage come un’opportunità.. aiuta a renderlo più significativo.. poi

punto forte è il tentativo di dare loro degli strumenti per questo accompagnamento al lavoro.. non sempre loro si accorgono di questa opportunità.. ci vuole sempre del tempo per farla maturare.. però questo c'è in qualsiasi processo educativo.. bisogna contestualizzare all'età.. però intanto si seminano dei semi che magari si svilupperanno più avanti.. ognuno poi ha i suoi tempi.. alcuni sono più rapidi altri più lenti..” (D, 36 anni, tutor di stage)

Inoltre, è presente un riferimento al multiculturalismo quotidiano soprattutto per i modi di concepire l'alterità. In particolare, gli insegnanti promozionali universalisti riconoscono l'esistenza di differenze fondamentali tra i ragazzi sia per quanto riguarda le caratteristiche personali che le condizioni esterne, ritenendo la nazionalità un elemento variabile, sia per i ragazzi che per i contesti di azione. Infatti, gli insegnanti rivelano che la differenza a volte viene utilizzata dai giovani come risorsa per ottenere dei vantaggi e altre volte come criterio per marcare una differenza rispetto ad una situazione. Altre volte invece, è il contesto di lavoro o di stage che si serve della nazionalità come criterio di selezione o di inclusione nell'ambiente di lavoro. A tale riguardo alcuni insegnanti sostengono:

“Sì, quando vogliono sono stranieri e quando non lo vogliono essere non lo sono... quando si fanno i compiti in classe con la scusa della lingua a loro viene dato più tempo e si ha un occhio di riguardo nelle correzioni, lì ci tengono a dire che sono stranieri..” (D, 32 anni, tutor di stage)

“A volte, in classe tra compagni discutono e la nazionalità dopo un po' viene sempre fuori.. il più delle volte con fierezza, per far sentire che sono contenti di essere che ne so rumeni piuttosto che moldavi..”(U, 36 anni, insegnante materia professionalizzante).

“La nazionalità è una discriminante un po' strana, anni fa era più selettiva, nel senso che se dicevi che l'allievo era straniero molti datori tendevano a dirti di no, adesso invece si stanno abituando e devo dire che anzi, in alcuni casi, quando dico che il ragazzo è straniero secondo me lo associano al fatto che possa lavorare tanto.. che comunque si impegna di più..anche se domina ancora un po' di diffidenza, però non è sempre così, dipende dai contesti, bisogna vedere caso per caso, anche per com'è l'allievo, le caratteristiche che ha...” (D, 36 anni, tutor di stage).

“Io mi occupo del settore terziario.. contabilità.. ragazze contabili.. anche lì sono ben motivate.. molto più motivate le ragazze straniere delle italiane, però lì hanno delle remore.. prima c'era la

remora dei clienti.. parliamo anche di ragazze di colore vero? Io mi occupo anche del settore turistico e problemi zero.. nel settore ufficio ho più difficoltà... anzi turistico se sono straniera è meglio perché sono comunque madrelingua qualcosa.. madrelingua inglese, francese, spagnolo.. e questo è un vantaggio per le straniere, invece per il settore ufficio, visto che io mi occupo anche di insegnare loro a redigere un buon curriculum, quando c'è scritto nata a... non so faccio un esempio Ghana, nazionalità ghanese.. io dico: mettete sempre in Italia da.. perché se no le aziende vi scartano subito, e il vostro curriculum viene cestinato.. Il mettere in Italia da.. cambia le cose... fa capire all'azienda che hai già fatto un percorso di socializzazione in Italia.. che non devi cominciare dall'inizio, che la base ce l'hai.. Perché appena vedono Ghana l'istinto è.. e poi vedono 100 veronesi.. e allora.. Ecco però il fatto che le aziende non vogliono stranieri è legata alla lingua italiana, che fanno tanti errori.. Soprattutto gli studi di avvocati che cercano segretarie assolutamente non vogliono stranieri..” (D, 56 anni, tutor tirocinio post-qualifica).

In questa tipologia, al pari della tipologia assistenziale, viene data ampia importanza alla relazione con gli allievi, ritenuta fondamentale non semplicemente per trasmettere un saper essere in linea con il contesto produttivo, ma soprattutto per favorire un rafforzamento dei ragazzi costituendosi come adulti significativi in grado di aiutarli a consolidare la propria autostima, a percepirsi persone di valore, mostrando fiducia nella loro capacità d'azione, elementi di cui essi hanno bisogno soprattutto nella fase dell'adolescenza per costruire la propria identità. Pur presentando caratteristiche, condizioni e problematiche diversificate tra loro gli insegnanti riconoscono la necessità nei giovani stranieri del cosiddetto empowerment, vale a dire un processo di sviluppo della fiducia nelle proprie capacità arrivando alla sensazione di sentirsi o essere in grado di fare, quindi espressamente sentire potere sulla propria vita. Tale processo è inevitabilmente legato alla dimensione delle relazioni e chiama in causa proprio gli insegnanti in qualità di adulti significativi del contesto di arrivo, in grado di costituirsi come ancoraggio per una costruzione più ampia della propria identità che faccia riferimento agli emblemi simbolici e culturali del paese di provenienza non in modo esclusivo, bensì condiviso con quelli del contesto di arrivo. In quest'ottica gli interventi vengono condotti in una logica individualizzata che tende a non categorizzare i ragazzi stranieri individuando per loro interventi specifici, come nella modalità assistenziale perché in realtà essi presenterebbero le medesime problematiche incontrate dai ragazzi italiani che frequentano i Cfp.

“Non posso dire che non ci sia differenza... allora ci sono dei casi dove il ragazzo straniero è caricato sicuramente dalla famiglia molto più di quello che dovrebbe essere per la sua età.. in cui a volte devono essere più adulti di quello che sono.. quindi qui a scuola scaricano invece il loro essere ragazzi.. con tutte le loro insicurezze.. però questi casi li ho sia per i ragazzi italiani che stranieri.. Le differenze ci sono, secondo me, nel momento in cui alcune attività lo evidenziano.. cioè i contesti di lavoro.. dipende che lavoro si propone di fare.. però un problema di contesto culturale da un lato.. e di famiglia dall’altro..” (D, 36 anni, tutor di stage).

“Perché molto dipende proprio da loro.. dalle loro attitudini, dall’aver sviluppato un certo tipo di.. da come vivono questo passaggio della scuola, dal tipo di investimento che ci mettono.. perché a volte si perdono un po’ perché manca una vera e propria progettualità sulla scuola e sul lavoro.. Il caso di M. ad esempio allo stage del secondo anno era andato malissimo.. sempre per questioni relazionali.. per incapacità di riconoscere i ruoli, che sei in un contesto e ci sono delle regole da rispettare, ci sono degli adulti da cui tu sei ospite, di conseguenza devi guardare in che ambiente ti trovi e poi regolare il tuo comportamento” (D, 32 anni, tutor di stage).

L’orientamento per questi insegnanti significa guidare l’allievo/a verso la comprensione di un personale senso dell’opportunità, recuperando eventuali casi problematici e puntando a valorizzare e garantire un livello di base di competenze su cui ognuno possa poi aggiungere la propria distinzione individuale. L’idea alla base dell’intervento è quella di non trascurare nessuno, ma di recuperare eventuali situazioni percepite come problematiche secondo quanto accade nel celebre film “Non uno di meno”, valorizzando in modi diversi le peculiarità di cui ognuno è portatore senza la necessità di gerarchizzarle tra loro. In questo senso, la tendenza di alcuni insegnanti a dare appoggio e sostegno solo ai più bravi, a quelli che si impegnano e rispettano le regole è considerato un “giocare facile”, in cui c’è poco sforzo nell’appoggiare i già bravi, mentre richiede molto più impegno e rischio sostenere chi fa più fatica, chi è lento, chi è mediocre (secondo i canoni scolastici). Il rischio è quello che i bravi diventino sempre più bravi, mentre gli scarsi rimangano tali perché la struttura di opportunità e il riconoscimento che viene loro dato privilegia alcune doti, penalizzandone altre. Per questo, l’attitudine rilevata in alcuni discorsi degli insegnanti universalisti costituisce una sospensione del giudizio, rinunciando a interpretare secondo le categorie di “bene” e “male” i comportamenti dei ragazzi, ma piuttosto cercando di comprenderli ricostruendo il sistema delle motivazioni che li ha guidati fin lì.

“Dietro la loro, apparente mancanza di motivazione, mancanza di idee nel saper cosa fare o non fare c’è forse il fatto che hanno altre motivazioni che non sono la scuola... i più fortunati hanno come priorità il divertimento, le uscite, lo svago, i meno fortunati hanno problemi a casa, devono badare a sé stessi perché sono abbastanza abbandonati.. in quel caso lì: aveva un indirizzo, poi “No, mi sono trasferita.. adesso sono..”.. Prima abitava da una zia, poi chiamavi e non sapevi mai chi ti rispondeva.. era una situazione un po’ confusa.. e quindi la ragazza, con tutte le variabili del caso, non poteva avere la serenità di focalizzare la sua attenzione sulla scuola.. probabilmente in quella fase della sua vita i problemi erano altri..” (D, 32 anni, tutor di stage)

Emerge, inoltre, un’immagine del mercato diversa rispetto a quella degli insegnanti promozionali meritocratici, per cui esso risulta un ambiente conformante e selettivo che spinge i giovani alla necessità di aderire a certi modi d’essere stabiliti dal mondo produttivo. Tra gli insegnanti universalisti, invece, il mercato appare come un luogo in cui ognuno può trovare il suo spazio, perché c’è posto per tutti, ognuno secondo le proprie peculiarità. In questo caso, non figura la distinzione gerarchica tra lavori qualificati e di manovalanza, con una capacità di distinguere tra persona e ruolo lavorativo, evitando quindi l’identificazione tra valore personale e riuscita lavorativa.

Gli insegnanti riportano, infine, la tendenza dei ragazzi a mantenere i contatti col cfp anche dopo la qualifica, mediante visite saltuarie. Rivolgendosi ai Centri, i/le giovani stranieri/e cercano consulenze tecniche, consigli pratici, corsi liberi di aggiornamento, corsi di specializzazione opportunità di lavoro, a volte strutturate e formalmente organizzate per esempio coi tirocini semestrali post-qualifica, altre volte condotti in via informale sotto forma di passaparola, cercando anzitutto dei riferimenti per potersi muovere nel mercato del lavoro. Gli insegnanti in questo profilo mostrano una maggior riflessione sul proprio intervento, arrivando a riconoscere l’uso di stereotipi e pregiudizi con cui essi stessi si rivolgono ai ragazzi. Tuttavia, la capacità di accorgersene e di gettare la maschera, senza trincerarsi nel ruolo, permette sia di problematizzarli che decostruire i biases che normalmente gli insegnanti compiono nel valutare i ragazzi, in relazione all’inevitabile background di ognuno con aspettative, credenze e rappresentazioni in grado di incidere sulle relazioni coi giovani stranieri. Vi è la consapevolezza che alcune loro credenze possano ostacolare il proprio intervento formativo nella direzione delle pari opportunità, ma al riguardo essi tendono ad argomentare che l’uso di stereotipi è fatto in buona fede, attribuendo più valore all’intenzione della loro azione che alla riuscita/esito dell’azione stessa. In questo profilo, tuttavia, si rileva una capacità riflessiva e di messa in discussione maggiore rispetto agli altri profili individuati. Infine, essi

riconoscono che se cambia l'utenza deve cambiare anche il tipo di intervento, è l'ente a doversi adeguare alle nuove esigenze richieste dai giovani e dalle aziende. Nella visione universalista gli insegnanti si sentono investiti della responsabilità di coltivare le potenzialità di ognuno e quindi viene problematizzato e complessificato il processo di selezione dei ragazzi per lo stage. Esso comporta un allenamento degli insegnanti circa la loro capacità di osservazione, cioè di saper cogliere le sfumature della personalità e valorizzare adeguatamente le peculiarità di ognuno nei contesti di stage adatti. Quindi la mediazione degli insegnanti per essere efficace deve costituirsi come intenzionale (avere uno scopo) e consapevole (conoscere la realtà sia del giovane che dell'azienda tra cui è chiamato a negoziare), dimostrando la necessità di un progetto formativo che dia sostanza e contenuto alle buone intenzioni e alle buone prassi rilevate a livello empirico.

5.4 Un confronto tra tipologie

Da un confronto delle quattro tipologie emerge che gli insegnanti utilizzano criteri diversi di riconoscimento dell'agency dei giovani stranieri. In particolare, gli insegnanti promozionali meritocratici rappresentano i giovani stranieri sulla base del talento e della bravura, promuovendo nella relazione con essi il binomio passione-volontà. L'appassionarsi al lavoro è riconosciuto come l'unico mezzo per diventare bravi, passando però attraverso una canalizzazione della passione nella forza di volontà, resa visibile dalla dedizione al lavoro, dall'impegnarsi sul fronte del saper fare ma anche del saper essere definito dalle aziende, riuscendo a costruirsi mediante il mercato. In questo modo, l'agency è intesa come espressione di una struttura di personalità solida, forte, efficace, vincente, in cui la passione ha lo scopo di guidare la volontà verso l'applicazione di sé nel lavoro e il desiderio di migliorarsi.

Gli insegnanti universalisti rappresentano i giovani stranieri come soggettività dotate di agency in senso proprio, vale a dire di capacità trasformativa sul mondo e potere di influenzare oltre che di essere influenzati dalle culture del lavoro nei contesti di inserimento. Per questo, gli insegnanti promuovono i giovani stranieri secondo la loro capacità di indagine riflessiva che li porta alla consapevolezza dei criteri che, in modo più o meno implicito, orientano il loro intervento nel mondo [Taylor 1977]. Tutte le tipologie riconoscono ai ragazzi stranieri un'agency, tuttavia, l'ho esplicitata nella tabella riassuntiva solo per la modalità universalista in quanto vi è da parte di questi insegnanti una maggior disposizione a riconoscere l'azione dei giovani stranieri come attiva e propositiva, non semplicemente come reazione o imitazione dei contesti nei quali essi agiscono come quello familiare, scolastico e lavorativo o mera appendice di processi macro sociali che non dipendono da loro, ma piuttosto dotati di capacità di rielaborazione per cui le esperienze vissute e i contesti di interazione vengono ricondotti ad un sistema di rilevanza interna. Per gli insegnanti

universalisti l'agency dei ragazzi stranieri passa attraverso la gestione del rapporto conformità/individuazione proprio della transizione all'età adulta, in cui scuola e lavoro si costituiscono come mondi sociali importanti, ma non necessariamente determinanti per il soggetto se non nella misura delle sue priorità, aspettative, credenze e valori. I ragazzi dotati di agency sono quelli in grado di ampliare le proprie possibilità di scelta in virtù di disposizioni interne che orientano e danno senso alla scuola e al lavoro come possibilità di crescita personale.

Gli insegnanti burocratici rappresentano i giovani stranieri secondo il principio di neutralità, per cui apparentemente la nazionalità e il genere non vengono tematizzati secondo un'immagine di scuola come cieca alle differenze e per questo promotrice di uguaglianza. La tendenza a percepire i giovani come utenti, riducendo la complessità soggettiva al solo scopo per cui sono a scuola (l'acquisizione della qualifica) riduce l'intervento degli insegnanti alla trasmissione tecnica, relazionandosi ad essi con l'idea pragmatica di fornire un servizio. I burocratici neutralizzando la differenza, presuppongono un servizio che assume l'idea implicita dell'assimilazione, vale a dire che dimostrano agency quei ragazzi stranieri che si comportano da utenti: fanno il loro dovere e non creare ulteriori problemi, adattandosi al contesto italiano con stili di vita, valori e priorità di quel contesto. In questo profilo, non viene esplicitato l'adattamento a quale cultura (del lavoro) del contesto di arrivo. Mentre nel profilo promozionale meritocratico viene esplicitato l'adattamento alla cultura oltranzista del lavoro, in questo profilo viene lasciata intendere un'assimilazione generica che assume più i caratteri di una spoliatura dalle differenze evidenti e marcate che una vera e propria adesione ad una cultura lavorativa specifica.

Infine gli insegnanti assistenziali rappresentano i giovani stranieri come deprivati e svantaggiati per cui si relazionano con loro secondo l'idea di una alterità costitutiva prodotta dall'appartenenza ad una diversa nazionalità. Dimostrano agency quei ragazzi stranieri che interiorizzano la percezione di sé come vulnerabili, decidendo di affidarsi alla presenza di figure terze (in questo caso gli operatori della scuola) in grado di attivarli. In questo modo, gli insegnanti riconoscono un'azione nel mondo di tali giovani non autonoma e propositiva, ma costantemente da sollecitare, stimolare, e dipendente dagli altri significativi con cui essi entrano in relazione. A differenza del profilo promozionale universalista, nel rapporto dipendenza/autonomia e conformità/individuazione viene riconosciuto spazio in prevalenza alla dipendenza e alla conformità, in cui ogni scelta deve trovare conferma negli Alter della relazione.

Ognuna di queste tipologie rafforza l'agency in cui crede, è presumibile infatti che l'insegnante promozionale meritocratico agisca nei confronti dei ragazzi favorendo l'attitudine al binomio passione-volontà, valorizzando il talento e il merito. Come è altrettanto presumibile che la modalità

promozionale universalista incentivi l'attitudine all'osservazione di sé, alla capacità di ascolto e cerchi di far riflettere i giovani al fine di riportare l'esperienza formativa ad una dimensione di senso e opportunità personali, favorendo processi di scelta più consapevoli. Allo stesso modo, i burocratici favoriranno un comportamento dei ragazzi stranieri che va nella direzione dell'adattamento e della spoliatura dalle differenze marcate, mentre gli assistenziali sosterranno un comportamento di accettazione della propria deprivazione e vulnerabilità e il riconoscimento del bisogno degli altri per agire in modo efficace.

In questo modo, le rappresentazioni con cui gli insegnanti entrano in relazione quotidianamente coi giovani stranieri favoriscono diversi modelli d'inclusione. Nella maggioranza delle tipologie (meritocratica, assistenziale e burocratica) permane un ideale assimilazionista anche se con declinazioni diverse: le tipologie meritocratica e burocratica presuppongono un'assimilazione dei ragazzi stranieri in quanto adulti e lavoratori mentre la tipologia assistenziale presuppone un'assimilazione in quanto adolescenti. La modalità promozionale universalista presuppone e persegue un modello l'inclusione pluralista che riconosce la convivenza di una molteplicità di concezioni del mondo che sono costruite, mediate, negoziate, riprodotte e modificate nelle interazioni quotidiane con un riferimento ai giovani stranieri in quanto adolescenti.

Si può riassumere il confronto tra le tipologie nella tabella che segue.

Tab.2 Confronto tra atteggiamenti verso i ragazzi stranieri rispetto ad alcune variabili

	Atteggiamento Promozionale meritocratico	Atteggiamento Promozionale universalista	Atteggiamento burocratico	Atteggiamento Assistenziale
Criterio dominante di relazione coi ragazzi stranieri	Passione-volontà	Riflessività	Servizio	Alterità
Criterio di Rappresentazione dei giovani stranieri	Talento	Agency	Neutralità	Deprivazione
Modello d'inclusione implicito nelle pratiche	Assimilazionista come adulto	Pluralista-multiculturalismo quotidiano come adolescente	Assimilazionista come adulto	Assimilazionista come adolescente
Auto-rappresnetazione del proprio ruolo	Merito	Empowerment	Socializzazione tecnica	Assistenza sociale,
Orientamento didattico e valutazione apprendimenti	Percorsi individualizzati Valutazione risultati Capacità come performance per grado di eccellenza.	Percorsi individualizzati per problematiche comuni a italiani e stranieri. Valutazione risultati e atteggiamenti Capacità come costruzione sociale	Percorsi standardizzati Valutazione risultati Capacità come performance	Percorsi specializzati per stranieri. Valutazione atteggiamenti Capacità come costruzione sociale
Concezione dello stage	Sperimentativo	Sperimentativo	Scolastico	Protettivo
Relazioni con la famiglia	Non tematizzata	Delega	Carenza come onere	Carenza come tratto culturale

All'interno delle tipologie è possibile tracciare delle somiglianze tra l'atteggiamento promozionale meritocratico e quello burocratico e tra l'atteggiamento promozionale universalista e quello assistenziale. I primi due condividono un medesimo orientamento al compito con cui la valutazione degli apprendimenti si basa sui risultati delle prove effettuate secondo un'idea performativa di capacità come riproducibilità in tempi e spazi diversi della medesima abilità. Entrambi poi presuppongono un processo d'inclusione di tipo assimilazionista, orientato da un'immagine di giovane straniero/a come adulto e lavoratore, quindi con un forte orientamento al mercato da cui trarre riferimenti per la costruzione di sé. Tuttavia, si distinguono l'uno dall'altro per l'orientamento didattico che nell'atteggiamento meritocratico prevede corsi personalizzati in relazione al grado di eccellenza lavorativa raggiunto dai ragazzi, mentre in quello burocratico i percorsi sono standardizzati in relazione al conseguimento della qualifica. Inoltre, l'interesse degli insegnanti burocratici è trasmettere il sapere tecnico, interesse che resta circoscritto all'ambito formativo, senza preoccuparsi del post-qualifica, mentre l'interesse dei meritocratici è valorizzare i talenti e premiarli non solo nell'ambito formativo ma anche lavorativo mediante una collaborazione e collocazione nel mercato che ne permetta la realizzazione. In questo modo, lo stage viene utilizzato come occasione per favorire l'inserimento lavorativo vero e proprio, mentre per i burocratici in prevalenza esso si attesta a livello scolastico. Nei meritocratici, c'è una maggior attenzione ai soggetti più che alla materia insegnata, che si esplicita nella necessità di motivare i ragazzi alla passione per il lavoro, quindi investendo non solo il saper fare (atteggiamento burocratico) ma curando anche il saper essere. Per quanto riguarda la seconda coppia a confronto, entrambi gli atteggiamenti condividono un orientamento alla relazione, considerando i ragazzi non solo in riferimento all'acquisizione di saperi tecnici, ma anche alle problematiche di natura personale, relazionale e familiare, in questo modo entrambe promuovono la realizzazione di percorsi individualizzati, anche se in base a criteri differenti: l'assistenziale con interventi specifici per stranieri, il promozionale universalista con interventi legati a problematiche riconosciute comuni tra italiani e stranieri. Un altro elemento di somiglianza riguarda la concezione relazionale di capacità, in cui essa si configura come condizione costruita socialmente nei contesti di interazione quotidiana, tuttavia riconoscendo un ruolo più attivo del soggetto stesso in tale costruzione per gli insegnanti promozionali universalisti, mentre per gli insegnanti assistenziali i ragazzi subirebbero maggiormente le rappresentazioni prodotte dal contesto. Un ulteriore elemento di differenziazione tra i due è legato alla valutazione degli apprendimenti che, nel modello assistenziale, investe in modo prevalente l'atteggiamento dell'allievo, il grado di impegno e sforzo, mentre nel modello universalista vi è una valutazione dell'atteggiamento ma anche dei risultati, promuovendo il

raggiungimento di un livello di competenze di base comune a tutti i qualificati. Infine, tra i due si presuppone un diverso modello d'inclusione, più aperto e multiculturale quello universalista, più assimilazionista e conformante quello assistenziale. Quest'ultimo assume come riferimento le modalità d'integrazione subalterna, che pur volendo contrastare finisce per favorire. Il modello promozionale universalista può essere definito come l'evoluzione riflettuta e aggiornata del modello assistenziale, in cui permane un orientamento alla relazione ma caratterizzata da un maggior protagonismo dei ragazzi stranieri, a partire dal quale costruire insieme agli operatori un percorso di sviluppo di capacità e potenzialità da poter mettere a frutto in differenti contesti lavorativi e non. Per quanto riguarda poi il confronto tra le due sotto-modalità del profilo promozionale, emerge una condivisione della centralità attribuita ai ragazzi, in cui però la modalità meritocratica valorizza di più il ruolo del soggetto tendendo a sganciarlo dai contesti di interazione, nella convinzione che il merito costituisca l'unico criterio in grado di unire le esigenze di efficienza economica presenti nel mercato e il discorso dell'equità sociale presente nella scuola e in grado di valorizzare i soggetti. A partire da questa credenza si consolida l'attitudine a riconoscere il merito a quei ragazzi che riescono a garantire nel lavoro razionalizzazione ed efficienza economica per cui alla fine viene premiato un modello di lavoratore in linea con la cultura totalizzante e oltranzista che abbiamo visto caratterizzare l'atteggiamento dei datori di lavoro. A tale proposito, come già rilevato da Barone [2007] premiare il merito significa premiare i valori dell'achievement, del successo, in cui le differenze che emergono tra un allievo e l'altro sono ricondotte al diverso grado di talento e di impegno. In questo modo, gli insegnanti, da un lato, promuovono un'immagine conformante di lavoratore, dall'altro, trascurano il fatto che l'importanza di alcune competenze, nonché attitudini comportamentali ha un'accentuata variabilità situazionale [Barone 2007], quindi il profilo del lavoratore ideale e delle caratteristiche che definiscono le sue prestazioni adeguate sono localizzati, vale a dire dipendenti da una nozione parziale, frammentata, interessata di merito che diventa ciò che gli insegnanti o i datori pensano sia, ponendo non pochi problemi di gestione di sé da parte dei giovani stranieri. Il grado di eccellenza lavorativa rintracciato già nel percorso formativo dei ragazzi è valutato quindi in modo arbitrario, nonostante esistano standard curriculari espliciti, che però vengono continuamente rinegoziati e nella loro applicazione appaiono meno standardizzati, resi più flessibili e discrezionali come già rilevato da numerosi autori [Ballantine 1990; Brint 2004; Schizzerotto e Barone 2006]. La modalità universalista, invece, riesce a considerare maggiormente il contesto di relazioni che connota una capacità come adeguata e quindi sposta l'azione del soggetto dalla determinazione dello sforzo e della volontà per il raggiungimento di determinati scopi, all'indagine e alla chiarificazione circa il valore che quegli scopi hanno per l'allievo. In questo

modo, tale atteggiamento si costituisce come universalista nel momento in cui decostruendo gli stereotipi propri degli insegnanti e del contesto lavorativo amplia le possibilità d'inserimento di questi giovani, ma è universalista anche perché aiutando a coltivare nei ragazzi l'indagine riflessiva su di sé realizza una co-costruzione dei sistemi di rilevanza con cui i ragazzi possono pervenire a maggiori consapevolezza su ciò che desiderano e quindi ad avere una maggior chiarezza nella capacità di azione, anziché aderire a modelli d'azione prestabiliti e previsti da altri. Nel complesso si rileva una tendenza comune a tutte le tipologie a gerarchizzare i ragazzi stranieri sulla base di credenze, ma anche stereotipi e pregiudizi, presenti sia nella tipologia burocratica per quanto essa si auto-rappresenti neutrale e "cieca" alle differenze, sia nella tipologia promozionale universalista in cui la maggior apertura all'agency dei ragazzi non significa che non vi sia il ricorso a stereotipi nelle interazioni con essi, ma piuttosto che tali stereotipi sono stati problematizzati e tematizzati nelle interviste dimostrando in ciò una maggior attenzione ad evitarne l'uso. Emerge, nel complesso una visione positiva dei giovani stranieri, che pur presentando un'eterogeneità di condizioni e percorsi che li rendono difficilmente classificabili, in parte smentiscono le indicazioni e le aspettative espresse dagli insegnanti su di loro, soprattutto rispetto alle aspettative promozionali meritocratiche e burocratiche, e in parte aderiscono alle aspettative degli insegnanti, soprattutto meritocratici e universalisti circa alcuni atteggiamenti e comportamenti considerati di valore.

Il titolo di questo capitolo conteneva in sé una domanda: rafforzare l'agency o gestire l'esclusione? Al riguardo le quattro tipologie si posizionano in questo modo: l'atteggiamento burocratico, promozionale meritocratico e universalista mirano a rafforzare l'agency, mentre l'atteggiamento assistenziale è più focalizzato a gestire l'esclusione. Tuttavia, il problema che ci si pone è: quale idea di agency viene rafforzata e favorita? Dalla classificazione delle interviste secondo le tipologie, è emersa una predominanza degli atteggiamenti promozionale meritocratico e universalista con una marcata distinzione di genere. In particolare, la componente femminile del campione dimostra una maggior propensione a rapportarsi ai giovani stranieri secondo una modalità dialogica che aiuti i ragazzi/e a orientarsi nelle scelte formative, lavorative ed esistenziali facendo riferimento alla dimensione interiore di rilevanza e quindi attivando una conversazione interiore con cui pervenire alla chiarificazione delle motivazioni e delle strategie d'azione. La componente maschile invece dimostra una maggior propensione alla modalità meritocratica, più orientata al lavoro e all'idea di una eccellenza lavorativa che passa attraverso il binomio passione-volontà, che, in termini classici, costituiscono le componenti del merito. Le altre tipologie si collocano ai due estremi come posizioni residuali, tuttavia, come già avanzato all'inizio del paragrafo, si riscontrano mescolanze tra i tipi,

per cui anche se domina un atteggiamento ad esempio promozionale meritocratico, è stato possibile rintracciare a livello discorsivo, l'uso anche degli altri atteggiamenti.

Dal campione di questa ricerca emerge un'ambivalenza che caratterizza la formazione professionale sia come luogo di recupero di ragazzi che presentano problematiche di varia natura (di apprendimento, relazionale, familiare, psicologico) orientandoli ad una maggior comprensione del percorso di formazione e come luogo, invece, di ricerca dell'eccellenza formativa attraverso il lavoro, con la necessità di fornire una maggior e miglior preparazione al lavoro per rispondere alle esigenze del tessuto produttivo locale. Si tratta di due culture del lavoro che presuppongono un'immagine diversa dei giovani stranieri, una riconoscendoli già adulti e quindi potenziali lavoratori, l'altra riconoscendoli come adolescenti che nella fase di transizione al ruolo adulto necessitano di essere guidati a capire cosa sia anzitutto rilevante per loro. A questo proposito, emerge la necessità da parte degli Enti di formazione di focalizzare l'attenzione su misure di accompagnamento al lavoro più sistematiche e istituzionalizzate, interventi di orientamento per le scelte lavorative e strategie personalizzate miranti a sostenere la motivazione e la capacità di portare avanti eventuali percorsi formativi o di specializzazione post-qualifica e l'inserimento lavorativo. Inoltre, probabilmente in seguito al turnover degli operatori e alle profonde trasformazioni normative e organizzative della formazione professionale, si sta assistendo anche a trasformazioni dei modelli di formazione connessi al lavoro, per cui la cultura tradizionale veneta votata al lavoro viene aggiornata con un nuovo riferimento al merito, in cui la volontà viene sostenuta dall'appassionarsi al lavoro come motore altrettanto forte per rivitalizzare il tessuto produttivo in tempi di crisi. Invece, la cultura religiosa della formazione di orientamento più sociale e assistenziale ha subito una messa in discussione dei suoi assunti la cui portata maggiore sta nel riconoscimento del protagonismo dei ragazzi stranieri non solo come deprivati ed emarginati, ma grazie soprattutto alla permanenza stabile in Italia, come adolescenti in crescita alle prese con i problemi che la transizione al ruolo adulto comporta, seppur con peculiarità proprie dei processi di migrazione.

Per concludere, è possibile riprendere quanto detto sulla formazione professionale nel capitolo due a proposito degli stereotipi che caratterizzano questa filiera come percorso di ripiego o di basso profilo. In realtà, gli atteggiamenti promozionali riscontrati verso i ragazzi stranieri dimostrano una grande sensibilità degli insegnanti verso la riuscita dei percorsi, in cui si esprime una maggior volontà di integrare lo sviluppo delle competenze tecniche con capacità più espressamente umane, proprie del vivere socialmente. L'orientamento universalista può rischiare di riproporre nella formazione un modello più scolasticizzato, che potrebbe entrare in conflitto, se non adeguatamente

gestito, con il modello della ricerca di eccellenza formativa mediante il lavoro. La sfida, quindi, consiste proprio nel dare spazio ad entrambe le culture educative come espressione della dinamicità e varietà che sta investendo la formazione negli ultimi anni.

Capitolo 6. Le modalità d'inclusione lavorativa delle aziende di stage: rappresentazioni e pratiche

Indagare i processi d'inclusione sociale dei giovani stranieri significa guardare non solo ai percorsi formativi realizzati, ma anche e soprattutto alle esperienze lavorative, già a partire dallo stage. In questo capitolo, ho cercato di ricostruire il punto di vista dei datori di lavoro, che si costituiscono molto spesso come “mediatori culturali” [Marini 2002] per il semplice fatto di accogliere nei propri contesti di lavoro giovani stranieri e intrattenere con loro relazioni quotidiane. In particolare, mediante 16 interviste semi-strutturate ho cercato di esplorare le intenzionalità, i significati e le aspettative verso i ragazzi stranieri a partire dalle narrazioni dei datori di lavoro su esperienze di stage e di assunzione nonché opinioni su problemi e vantaggi nella gestione di personale multiculturale. Vediamo di ricostruire brevemente le suggestioni principali della ricerca. Ad una prima analisi emerge che in conseguenza all'acuirsi della crisi economica, le aziende stage intervistate si sono orientate a intensificare e rendere più flessibili, ove possibile, i ritmi produttivi; hanno operato una maggior selezione nelle assunzioni recenti, con una contrazione dei contratti a tempo indeterminato, preferendo collaborazioni occasionali e il ricorso a cooperative e agenzie interinali per la fornitura di manodopera temporanea. Le motivazioni sono da ricondurre sia all'imprevedibilità del mercato, per cui prima di assumere stabilmente un lavoratore, i datori preferiscono tenere sotto controllo l'andamento complessivo dell'economia; sia all'eccessivo costo del lavoro, soprattutto per quanto riguarda gli oneri fiscali da versare allo stato. Quindi, si rileva un atteggiamento cautelativo verso il mercato, che accorcia l'orizzonte temporale della progettualità d'impresa, riportando il lavoro al centro dei propri interessi personali non solo e non più come piacere di fare, ma anche come preoccupazione di mantenere e consolidare quanto già costruito. Questa prima osservazione trova riscontro in due riferimenti alla letteratura, già Belotti [2005] rilevava una relazione di proporzionalità inversa tra benessere economico e centralità del lavoro per cui una contrazione dei livelli di benessere comporta un ritorno del lavoro tra le priorità emergenti. Inoltre, uno studio effettuato dalla Fondazione Nord-Est sui cambiamenti socio-culturali in Veneto ha rilevato come in seguito alla crisi economica, la tendenza laburista che contraddistingue i suoi abitanti si sia acuita nella direzione di una maggior intraprendenza e dinamicità [Marini 2011]. Una seconda osservazione riguarda il cambiamento culturale e simbolico rilevato dagli intervistati e attribuito al lavoro manuale (che coinvolge le loro imprese), per cui esso, a malincuore, attrae meno manodopera locale perché associato a compiti ripetitivi, pesanti, sporchi e con scarsi margini di autonomia e crescita professionale [Marini 2002]. Viene sottolineata in chiave critica la tendenza

delle giovani generazioni venute a privilegiare indirizzi di studio lontani dalle esigenze del mercato, espressione di quelle strategie di mobilità delle famiglie che investendo in istruzione hanno reso la filiera del lavoro manuale poco attrattiva. Per questo, in modo quasi rassegnato e con lucida consapevolezza, i datori danno spazio ai giovani stranieri.

L'apertura delle imprese a questi giovani evidenzia, nel complesso, situazioni di lavoro differenti, una tendenza ad inserirli ancora in nicchie occupazionali a concentrazione straniera, secondo le modalità di integrazione subalterna [Ambrosini 2005], una tendenza ad offrire loro situazioni miste, in cui pur restando il riferimento alla nazionalità, la presenza della qualifica apre un canale di lavoro più articolato e possibilista, ed infine, in alcuni casi, la tendenza ad offrire situazioni lavorative di mobilità sociale e miglioramento socio-professionale.

Per quanto concerne le relazioni di lavoro, i datori mostrano una disposizione ambivalente. Da un lato, tendono a privilegiare lavoratori più adulti secondo una rappresentazione dell'adolescenza e della giovinezza che va a scapito del lavoro; dall'altro tendono a selezionare i giovani lavoratori direttamente dallo stage o appena terminata la qualifica come garanzia di introiezione dei modi di lavorare ritenuti adeguati. In questa ambivalenza, i criteri di scelta dei ragazzi variano nella componente maschile e in quella femminile dei datori, che parallelamente si trovano a selezionare giovani della medesima appartenenza di genere proiettando su di essi un modello di femminilità e maschilità dagli accenti piuttosto tradizionali.

Infine, un ulteriore elemento complessivo del campione riguarda la richiesta blanda di una formazione tecnica specializzata, prediligendo piuttosto una formazione di base nel settore di qualifica dal momento che uno stesso settore d'impiego può ospitare aziende con specializzazioni e peculiarità produttive molto differenti. Viene, quindi, data priorità all'atteggiamento e alla disposizione al lavoro piuttosto che al bagaglio di competenze in senso stretto. Tale osservazione trova riscontro in molta parte della letteratura nazionale [Ambrosini 2005; Bianchi 2005; Reyneri 2002; Accornero 2000; 2006] e internazionale [Bowles e Gintis et al. 2001; Heckman et al. 2006; Goldthorpe 2004; Jackson 2001] che ridefinisce le qualità per instaurare un rapporto di lavoro nell'affidabilità, nell'onestà, nella responsabilità e nella disposizione ad apprendere. Si ritrova qui confermata un'altra ipotesi presentata in letteratura [Scanagatta 2002] di un sistema occupazionale che privilegia una flessibilità predittiva piuttosto che una specializzazione predefinita.

Passando ad un'analisi più approfondita delle interviste, è possibile delineare alcuni atteggiamenti di fondo dei datori di lavoro rispetto al modo di relazionarsi ai giovani stranieri. Il primo atteggiamento prevede una concezione del lavoro totalizzante basata sull'apprezzamento della rinuncia e della capacità di sacrificarsi secondo un rapporto di fedeltà-protezione [Marzano 2009]. Il

secondo atteggiamento prevede anch'esso un'immagine totalizzante del lavoro, basata però sulla capacità di appassionarsi al mestiere secondo un rapporto di passione-volontà. Il terzo atteggiamento implica una visione pedagogica, basata sul connubio elevazione etica- professionalizzazione, in cui la dimensione dell'insegnamento-apprendimento risulta centrale.

Le tre tipologie costituiscono dei costrutti analitici, strumenti euristici che aiutano a fare chiarezza nella disamina delle pratiche e delle rappresentazioni proprie dei datori. In questo senso, tra le tipologie è possibile individuare intrecci e mescolanze all'interno di uno stesso soggetto, in quanto la realtà degli agenti nei contesti d'interazione presenta una complessità che spesso rifugge le tipologie.

6.1 L'immagine totalizzante del lavoro

In questa tipologia, il lavoro assume una rilevanza fondamentale costituendosi come stile di vita che investe sia la capacità di lavoro sia il proprio modo di stare nel mondo. In questo modo, viene proiettata una struttura teleologica del lavoro su ogni altra attività che conduce spesso a restringere indebitamente i confini dell'umano a ciò che è lavorativo. Mentre i sociologi riconoscono la messa in crisi dell'ideologia oltranzista del lavoro [Andolfi 2004] a favore di un nuovo paradigma dello *sweet and soft* [La Rosa 2002], i datori di questa tipologia mostrano un orientamento a “resistere” a tale trasformazione con maggior intenzione e volontà. In realtà, la visione totalizzante si sta già in parte modificando con l'emergere accanto ai valori del sacrificio e della rinuncia, a quelli della passione e del piacere di lavorare, articolando in più direzioni i significati del lavoro senza però che ne venga meno la prevalenza e la priorità temporale nella vita quotidiana. Quindi, l'ideologia oltranzista resta e cambiano semplicemente i riferimenti valoriali che la legittimano, già ben illustrati in letteratura [Inglehart 1983; Fabris 2003; Sennet 2008; Marzano 2009; Beck 2008] e legati allo spostamento dal paradigma paternalista al paradigma dell'individualizzazione.

L'orientamento all'etica del sacrificio

Nonostante le trasformazioni dell'etica del lavoro totalizzante verso valori meno tradizionali, la maggior parte dei datori di questa ricerca si caratterizza ancora per una concezione del lavoro come dovere, sacrificio e rinuncia. In questa direzione, essi chiedono che i ragazzi stranieri non siano mossi al lavoro da una motivazione strumentale, bensì da un forte desiderio di migliorare le proprie condizioni materiali, un orientamento acquisitivo che connota il lavoro non semplicemente come un mezzo di sostentamento, piuttosto come un investimento di lungo periodo, come strategia di

mobilità. Questa visione del lavoro porta a selezionare i ragazzi/e stranieri/e sulla base dell'affidabilità, secondo cui risulterebbero più affidabili coloro che assumono stili di vita e scelte proprie dei lavoratori italiani secondo il modello del *moderate male bread-winner* [Lewis, Ostner 1994; Mingione 1997] in cui l'uomo si configura come il principale procacciatore di risorse e alla donna viene lasciato il lavoro di cura non retribuito e lo svolgimento di un lavoro accessorio e integrativo al reddito familiare. Vengono apprezzati coloro che si stabilizzano su un territorio, quindi si orientano a formare una famiglia, in media con pochi figli, aspirano all'acquisto di una casa, magari con un mutuo, all'acquisto dell'auto, prospettano un investimento in istruzione per i propri figli e arrivano a realizzare ciò mediante un lavoro stabile e orientato al lungo termine. Invece, i ragazzi stranieri meno affidabili, sono quelli più mobili dal punto di vista territoriale e lavorativo, coloro cioè che cambiano spesso il domicilio da una città all'altra, ma anche coloro che cambiano lavoro ripetutamente vivendo in condizioni abitative di sovraffollamento con altri connazionali o con persone che non fanno parte del nucleo familiare ristretto. Vige, quindi, un'immagine assimilativa e integrazionista con cui si selezionano al lavoro coloro che condividono il medesimo orientamento alla stabilità e al lungo termine. Al riguardo, i giovani stranieri appena qualificati sono percepiti in modo ambivalente, risultando affidabili e inaffidabili allo stesso tempo. Risulterebbero affidabili perché formati a scuola e socializzati da questa a stili di vita e di lavoro che si avvicinano a quelli delle aziende venete, riconoscendo alla scuola un ruolo prevalente di integrazione sociale anche se c'è il duplice rischio che la socializzazione scolastica conduca da un lato, ad una eccessiva cultura dei diritti e una scarsa cultura dei doveri, e dall'altro, mediante il confronto coi pari, all'interiorizzazione di condotte, stili di vita e di consumo propri degli adolescenti italiani. Infatti, la socializzazione come adolescenti si allontana dall'immagine del giovane straniero ricercata dai datori e scelta proprio per la capacità di adeguarsi precocemente al ruolo di lavoratore adulto. Anche qui, al pari delle tipologie burocratica e meritocratica degli insegnanti, si presuppone un'immagine dei ragazzi/e stranieri in cui l'assimilazione avviene secondo un modello adulto e non adolescenziale di sviluppo dell'identità, soprattutto connesso all'evento migratorio che, in maniera più o meno diretta, favorisce il bisogno-desiderio forte di miglioramento materiale e riuscita professionale. In questo modo, il ricorso ai ragazzi stranieri delinea due tendenze diverse: una all'impiego di coloro ritenuti inaffidabili solo per brevi periodi in situazioni di eccedenza di lavoro senza però alcuna progettualità comune che conduca ad un rapporto di lavoro continuativo. I datori argomentano l'impossibilità di investire su di loro sia perché presentato connotati di evidente estraneità alla cultura lavorativa veneta legati alla nazionalità, ad esempio espressi nella necessità di tornare ricorrentemente al paese d'origine, di

assentarsi per lunghi periodi dal lavoro per cause ritenute futili, ad esempio matrimoni o funerali che durano giorni e giorni; sia perché l'estraneità alla cultura lavorativa è legata all'adesione ad un modello italiano improntato sull'adolescenza come periodo di moratoria sociale, espresso ad esempio nella priorità attribuita all'extra-lavoro, in atteggiamenti di pigrizia nel lavorare "il minimo indispensabile", nell'incapacità di mantenere l'attenzione vigile per diverse ore e nel disinteresse verso certi riconoscimenti positivi ad opera dei datori.

"L'ho tenuto per un po'.. ma poi ho visto che non ne valeva la pena.. era più il tempo che stava via che quello che veniva al lavoro.. è stato due settimane al suo paese per un matrimonio.. cosa devono festeggiare tutti quei giorni?.." (U, 62 anni, titolare azienda meccanica)

"Tipo uno degli ultimi che abbiamo avuto di stranieri gli seccava andare in giro con furgone.. perché secondo lui andare in giro col furgone non era un mezzo con cui potersi far vedere in giro.. a scuola hanno imparato le cose peggiori dai nostri.. Cioè se tu parti da una base del genere "Dove vogliamo andare?". (U, 45 anni, titolare azienda impianti elettrici)

"La difficoltà che subito emerge è il riconoscimento dell'autorità intanto.. perché difficilmente un giovane, un ragazzo di 16, 17, 18 anni non è abituato a essere comandato o comunque a seguire determinate direttive.. che in un cantiere ci sono.. cioè un capo cantiere, un capo commesse.. bisogna seguirli.. ci sono determinate procedure.. Già il semplice "Si parte da lì, dalla sede operativa alle 7.30 per essere alle 8 pronti a lavorare in cantiere".. se io non impongo questa cosa.. loro arrivano qua alle 8, vanno a fare colazione al bar.. fumano la sigaretta.. si preparano al lavoro e cominciano a lavorare alle 9.. Quella dell'orario è la prima imposizione.. e molto spesso non è che sia proprio ben accettata". (U, 63 anni, titolare d'azienda meccanica)

Quindi, i ragazzi stranieri che, pur attenuando le loro diversità legate alla provenienza nazionale, si socializzano secondo un modello adolescenziale vengono sfavoriti a causa di un'immagine svalutativa dell'adolescenza come presa di distanza dai ruoli adulti, dalla stabilizzazione dell'identità, in cui la possibilità di sperimentare e sbagliare, concesse in questa fase, posticipano e dilazionano l'assunzione di responsabilità. La seconda tendenza dei datori riguarda l'investimento precoce, già fin dallo stage, su quei ragazzi che, frequentando la scuola, mostrano un'inclinazione maggiore ad aderire al modello assimilativo adulto precedentemente considerato.

“Ma vedo che i ragazzi stranieri, per ragioni familiari o proprio di carattere sono molto più stimolati a crescere, ad apprendere un mestiere.. mentre invece per l’italiano è completamente snobbato.. non preso in considerazione.. e questo si vede subito anche a livello di disponibilità.. perché un ragazzo straniero ben stimolato non guarda sicuramente l’orologio.. fa quello che gli dici perché vedi che ha voglia di imparare... Tra i due chi dovrei scegliere? E’ chiaro che preferisco tirarmi su un ragazzo più volenteroso e disponibile..”(U, 45 anni, titolare d’azienda impianti elettrici).

“..Qui io prendo solo rumeni.. mi trovo bene con loro.. sono seri e responsabili.. restano qua.. sono i più normali.. ci tengono a farsi una famiglia.. si comprano casa.... Ma G. lo sa e quando può mi manda in stage quelli volenterosi, maturi che vale la pena investire” (U, 63 anni, titolare azienda meccanica).

Anche per le ragazze vale lo stesso modello assimilativo previsto per i ragazzi, con una riproposizione di ruoli di genere piuttosto tradizionali, in cui il lavoro femminile è percepito come una partecipazione e un contributo fornito al reddito familiare secondo un modello *moderate male bread-winner* che presuppone accanto alle ragazze la presenza di figure maschili come padri o come mariti-compagni. Secondo il modello moderate male bread-winner il lavoro dei ragazzi appare più totalizzante e in questo senso maggiormente responsabilizzante verso la famiglia, mentre il lavoro delle ragazze si configura come più conciliativo rispetto ad esigenze fuori dal mercato, riconoscendo una costruzione identitaria meno dipendente dai contesti lavorativi.

Nel complesso, tuttavia, la tendenza di questa tipologia di datori è di privilegiare i ragazzi stranieri dell’obbligo formativo secondo un modello adulto, ma di favorire per contro le lavoratrici straniere adulte, uscite dalla formazione serale, piuttosto che le ragazze dell’obbligo formativo. Le prime apparirebbero agli occhi dei datori più professionali perché saprebbero gestire meglio molteplici situazioni di lavoro, dimostrerebbero più chiarezza sui percorsi di lavoro che desiderano, e quindi sarebbero più economiche perché in grado di finalizzare meglio le loro azioni rispetto all’obiettivo dell’inserimento. Le qualità di maggior professionalità, chiarezza ed economia sarebbero prodotte sia da una maggior esperienza di vita, sia dalla necessità di sopperire al sostentamento proprio e di una eventuale famiglia. In questo caso, quindi, le ragazze dell’obbligo formativo vengono selezionate meno per l’inserimento perché tendono a riprodurre un modello d’inclusione adolescenziale. Tale modello si caratterizza per una sorta di inappropriatazza rispetto alle richieste del lavoro, le ragazze infatti vengono definite “*crude*”, vale a dire impreparate ad affrontare il lavoro (soprattutto nel contatto con la clientela e nella gestione di compiti di responsabilità) e per

una visione più protettiva, garantista e tutelativa delle ragazze che vede apprezzata la mediazione dei genitori nell'accesso allo stage e induce ad una maggior riserva sul loro impiego.

“L’obbligo formativo.. sì ne abbiamo avute di ragazze straniere.. però sinceramente tendiamo a preferire quelle che fanno la scuola quando sono un po’ più adulte.. perché ci troviamo di più.. sono meno ragazzine.. hanno un altro modo di fare.. sono più professionali.. Noi abbiamo l’attività da 16 anni e non ho mai avuto problemi.. ma credo sia anche perché siamo riusciti a selezionarle bene.. oltre ad un po’ di fortuna.. sempre disponibili, volenterose, molto umili..”(D, 37 anni, titolare centro acconciatura).

“Però devo essere sincera, le stagiste più giovani insomma a quell’età sanno fare anche di meno.. le due straniere che ho avuto erano più grandi, più donne, quindi avevano le idee più chiare.. poi loro devono velocizzarsi a ottimizzare quello che imparano perché comunque hanno un’altra età, hanno delle responsabilità.. impegni.. magari figli, mariti.. Le ragazzine sono piccole.. si buttano nel mondo del lavoro ma sono come spaventate.. sono anche un po’ crudine.. cioè non riescono ad avere un impatto col cliente.. però hanno poca pratica.. poca dimestichezza con l’ambiente.. è l’età che te la dà.. ma d’altronde quello credo sia dovuto all’età.. non ero sveglia così nemmeno io alla loro età o quando ho finito la scuola.. quindi non è che posso pretendere..” (D, 40 anni, titolare centro estetico).

“Perché non hanno la preparazione, le minorenni sono inaffidabili, sono svogliate.. a differenza di quelle che scelgono la scuola ad un’età più matura.. perché loro sanno che questa è una chance, che dovranno imparare bene perché con questo lavoro si dovranno guadagnare il pane.. le minorenni non hanno voglia.. e non sono nemmeno preparate.. quindi se io devo affidare un cliente, la affido a queste un po’ più grandi.. primo perché danno un’altra immagine del centro, più professionale...poi si sanno comportare di più con le clienti.. Per esempio questa N. è molto ingamba, ha già un altro lavoro in birreria la sera, poi ha una figlia, va a scuola e viene a fare lo stage qua... cioè tanto di cappello voglio dire.. R. invece è stata qua tre mesi e ogni mese stava a casa che stava male.. non c’è mal di testa o ciclo mestruale che tenga.. si deve andare a lavorare.. non sono abituate proprio” (D, 42 anni, responsabile centro estetico)

“Si sono presentate lei e la madre... ma noi preferiamo che ci sia anche la madre, quando hanno quell’età.. sono minorenni.. almeno garantiamo ai genitori che la figlia nelle ore tot. è lì con noi e

non è in giro ecco.. Noi, vogliamo proprio conoscere i genitori.. ma noi lo chiediamo esplicitamente di parlare anche con la mamma ecco.. in modo che anche le mamme stiano tranquille.. che sono protette *stando* *qua* *dentro..*
poi quella lì è un'età un po' particolare, quella dell'adolescenza.. quindi io le perdono sempre per questo lato perché giustamente.. cioè è un passaggio forte quello dalla giovinezza all'essere adulto... Cioè vengono catapultati in questo mondo di adulti che hanno le loro idee.. le loro visioni.. e loro povere si sentono un po' di qua e un po' di là.. serve tempo anche a loro.. vorresti essere già adulto ma non lo sei..” (D, 40 anni, titolare centro estetico)

Al contrario, per i ragazzi si afferma un modello di adolescenza come periodo di “svezzamento”, che sancisce in modo più netto il passaggio all'età adulta, in cui non viene apprezzata la mediazione dei genitori allo stage, percepita come una mancanza di autonomia, contribuendo alla costruzione di un modello di maschilità che vede nel lavoro una base solida e sicura su cui costruire il proprio avvenire. Gli atteggiamenti propri dell'adolescenza come ad esempio la priorità temporale attribuita allo svago, al consumo e al divertimento rispetto al lavoro vengono progressivamente disincentivati, chiedendo lo sforzo di normalizzarsi nel lavoro.

Superando le differenze di genere, i datori assumono giovani affidandosi alle reti di conoscenze e network di relazioni informali. In questo senso, gli stessi stage per superare la dimensione scolastica e configurarsi come possibilità d'inserimento lavorativo, si basano su una relazione con insegnanti e tutor di stage che travalica il ruolo formale e professionale, connotandosi secondo un'affinità umana in grado di sedimentare la fiducia. Tuttavia, accade anche che questi datori si affidino ai contatti forniti dai lavoratori italiani e stranieri già presenti in azienda, favorendo quindi l'entrata di altri lavoratori della medesima nazionalità.

“Anche io preferisco prendere le persone che mi consigliano, che conosco già.. perché qua dentro mi sento più serena.. almeno posso lavorare con persone di cui ho più fiducia.. quindi mi fido se l'insegnante dello stage mi propone una ragazza.. ci penso su..” (D, 40 anni, titolare centro estetico)

“Noi andiamo tramite conoscenze.. difficilmente mettiamo annunci sui giornali.. ci piace utilizzare i contatti che abbiamo, visto che sono tanti, e lo stage è uno di questi.. capita che si peschi anche da lì, c'è il caso fortunato in cui trovi quello che ti va a genio.. lì lavorano bene anche gli insegnanti che seguono tutto il percorso..” (U, 43 anni, responsabile centro acconciatura).

“Mah mi è stato proposto dalla scuola per lo stage.. io ero un po’ dubbioso e l’insegnante ha insistito che era bravo e di prenderlo.. l’unica cosa che devi sapere è che è rumeno... Ecco lì m’è cascà le bra... Però lui mi ha detto: Guarda che è il migliore della scuola, è un gran lavoratore.. e ho detto va beh proviamo.. cioè come ci sono qualche persona dal sud che lavora molto di più di noi, potrebbe essere che qualche rumeno lavora più di noi, vediamo...” (U, 62 anni, titolare azienda meccanica)

“Noi ormai ci troviamo bene con i marocchini, ne abbiamo assunto uno che poi ci ha portato dentro gli altri e adesso ne abbiamo otto.. preferiamo tenere solo loro se no si creano discussioni, beghe.. abbiamo già provato, mescolarli non va bene..” (U, 25 anni, figlio titolare azienda meccanica)

Nel complesso, la relazione lavorativa di questa tipologia di datori si connota per un rapporto di fedeltà- protezione in cui il lavoratore rimane fedele all’azienda, non cerca altrove, e si rende disponibile per un impegno aggiuntivo in caso di bisogno e in cambio l’azienda offre protezione sul mercato del lavoro, cioè un posto di lavoro sicuro [Marzano 2009]. All’interno del rapporto fedeltà- protezione, i lavoratori vengono apprezzati per la disponibilità, l’atteggiamento di chi non si risparmia svaloriizzando una concezione relativista del lavoro che circoscrive il tempo ad esso dedicato alle canoniche otto ore. L’appello alla responsabilità fa riferimento al senso dei vincoli e degli obblighi da rispettare sia verso il datore di lavoro, sia verso la famiglia reale o futura. Infatti, i datori trovano che vi sia una coincidenza tra il senso del dovere verso il datore e verso la famiglia: dedicarsi al lavoro significa garantire un sostentamento alla famiglia. Un intervistato a proposito usa l’espressione *“chi non lavora non fa l’amore”* celebre frase della canzone di Celentano che esprime l’etica del prima il dovere e poi il piacere.

“Come si diceva ai miei tempi, chi non lavora non fa l’amore.. per avere la mia famiglia ho dovuto lavorare e fare i miei sacrifici per garantire a loro qualcosa.. Quello che fai alla fine non lo fai mica per te, lo fai per i figli.. ” (U, 63 anni, titolare azienda meccanica).

“Il portamento del ragazzo... arrivano qui che so io con piercing, sbragati.. scusami ma io sono vecchio, queste cose.. poi non salutano neanche al mattino, mi è capitato uno in stage che aveva i suoi genitori che lavoravano tutti e due, abitano a 5 km da qua e si faceva accompagnare e venire a prendere, otto-mezzogiorno, due-sei, per un mese, il papà e la mamma su e giù a portarlo.. Un ragazzo di 17 anni e loro stavano fuori ad aspettarlo e lui usciva da qua si accendeva la sigaretta e se la fumava tutta poi andava.. Quello lì, se anche lo assumi non avrai niente.. Come puoi

pretendere che quello lì venga a fare il lavoro? Ma stiamo scherzando? (U, 62 anni, titolare azienda meccanica)

In questo modo, la decisione di assumere un ragazzo a tempo indeterminato promuove una valutazione non solo delle capacità lavorative e professionali, ma anche del tipo di socializzazione al lavoro, del grado di interiorizzazione delle norme, della cultura educativa familiare, elementi che investono il suo modo d'essere in senso lato, quindi osservando anche aspetti sociali e familiari che diano conto del carattere e del temperamento del giovane al di là di quello che lui stesso vorrebbe far trasparire.

La dimensione dell'affidabilità è connessa ad un certo grado di prevedibilità che connota il giovane come un lavoratore al tempo stesso seriale e familiare. Il lavoratore è essenzialmente etero-diretto [Riesman 1950] e in questo modo parzialmente spersonalizzato, connotandosi in mansioni, attività, e ruoli che potrebbero essere ricoperti anche da altri lavoratori, tuttavia, al contempo, è familiare perché in un'ottica padronale dell'azienda, il giovane entra a far parte di un sistema di costruzione della fiducia basato sul lungo periodo, sulla sedimentazione della conoscenza tacita, sul rapporto personalizzato e diretto col datore e la conoscenza di tutti i colleghi. Il titolare padronale, in questo modo, avanza un paragone tra l'azienda e la famiglia, nonché tra il rapporto di lavoro e la relazione matrimoniale basate entrambe sulla lunga durata, sulla fedeltà e sull'appartenenza reciproca

“Assumere un lavoratore è come sposarsi.. te lo tieni a vita.. perciò bisogna sceglierlo bene.. con M. ho provato perché la scuola me ne aveva parlato benissimo.. e aveva spinto perché lo provassi, io ho detto: “Proviamo, se son rose fioriranno.. e poi son fiorite”.. (U, 54 anni, titolare officina meccanica).

“Noi qui siamo come una grande famiglia.. andiamo abbastanza d'accordo.. bene o male ci conosciamo tutti.. e io lo dico sempre ai miei dipendenti, il lavoro si basa sulla fiducia, se mi viene a mancare la fiducia verso uno dei miei dipendenti è dura poi lavorare bene.. mi cade tutto..”(U, 62 anni, titolare azienda meccanica).

In questo quadro, la serialità non è vista come tratto negativo, ma piuttosto come valore morale che esprime la capacità di rinunciare a parti di sé per conformarsi, di disciplinarsi per andare incontro alle richieste altrui. Al riguardo, i datori riferiscono dello stage una valutazione basata su un doppio standard, uno ufficiale e uno implicito di attese. Secondo la versione standard i ragazzi sono in stage per imparare, non sono assunti né pagati e quindi non sono tenuti a lavorare quanto gli altri dipendenti. Secondo, invece, la versione implicita delle attese, i ragazzi che vogliono aprirsi delle prospettive future di lavoro devono comportarsi meno da studenti e più da lavoratori, almeno nella

forma (stessi orari, ritmi di lavoro, turnazione alle macchine, sostituzioni di personale). La versione implicita di attese è interessata a verificare l'attitudine al lavoro e presuppone l'immagine di un adulto bread-winner. Un altro discorso emergente nei datori di questo profilo è il riferimento al lavoro in proprio. La credenza diffusa del lavoro in proprio come espressione di capacità, coraggio e intraprendenza si affianca ad un suo scoraggiamento nella pratica quando esso viene avanzato dai ragazzi stranieri. Esso viene sconsigliato a favore della scelta di maggior stabilità, anche se con un minor guadagno. Tale posizione è argomentata dagli intervistati in molteplici modi, con posizioni che vanno da un atteggiamento protezionista verso il proprio settore produttivo, alla promozione di condizioni di permanenza dei ragazzi più stabili. Anzitutto, i datori non incentivano il lavoro in proprio dei loro dipendenti stranieri perché in questo modo perderebbero un dipendente capace, in secondo luogo perché vogliono che rimanga una prerogativa italiana, perché hanno sperimentato loro stessi quanto sia difficile e nelle condizioni attuali apparirebbe ancora più complicato soprattutto per le difficoltà a farsi pagare i lavori svolti, e infine perché non vedono ancora nei ragazzi una base solida per potersi mettere in proprio sia in termini di mezzi materiali che di competenze. Quindi, idealmente il lavoro in proprio costituisce il lavoro per eccellenza, ma fattualmente viene promosso il lavoro dipendente che offre maggior stabilità nel tempo ed è percepito come maggiormente normalizzante per i lavoratori stranieri. Un altro discorso emerso dalle interviste riguarda la diffidenza e la sfiducia espresse nei confronti di chi pratica il lavoro delle otto ore. Tale atteggiamento è interpretato come manchevolezza morale, perché le necessità del lavoro variano e a volte richiedono un surplus di tempo che il dipendente deve essere disposto a sostenere come parte costitutiva del suo impegno. Quindi, formalmente, sono previste otto ore di lavoro, ma l'apprezzamento e il riconoscimento dei datori si basa su un'aspettativa generalizzata a fuoriuscire dall'orario con una quantità maggiore di ore lavorate.

“Perché lui ha proprio senso di responsabilità su quello che gli dici.. nel senso che partecipa, che se occorre quei 10 minuti, 15, mezz'ora, un'ora in più li prende la sera.. quello lì è un ragazzo che non fa problemi.. e dovrebbero essere tutti così.. Diciamo se ne avessi 10 così sarei... non soddisfatto, di più..” (U, 45 anni, titolare azienda impianti elettrici).

“Ma guarda che per imparare bene sto lavoro non ci vogliono due, tre anni, ce ne vogliono sette o otto. Io credo che se uno è bravo e si applica, in questo lavoro può mantenere la famiglia con la moglie a casa tranquillamente... se è bravo e si dedica.. Il problema nostro è che abbiamo ragazzi bravi per fare le 8 ore e oltre lì si tirano indietro.. non è che dicono: se mi applico di più, prendo di

più... loro fanno le otto ore.. E intanto mandano a lavorare l'altra, la moglie, credono che in due si lavora meglio, però io ti dico che se hai la moglie a casa riesci a educare i figli tuoi, se non hai la moglie a casa è un po' dura.. io sono ancora della mentalità vecchia.. la donna è fatta per lavare i piatti... la moglie, una donna fa una famiglia, una donna distrugge una famiglia..”(U, 62 anni, titolare azienda meccanica).

“Noi avevamo fame... ora se parli con qualche dipendente, se gli chiedi un'ora ti dicono che hanno impegni.. è cambiato tutto.. una volta da noi non c'era il mutuo eppure tutti si sono fatti una casa.. però si lavorava 10, 15 ore al giorno.. adesso invece sembra tutto dovuto” (U, 63 anni, titolare azienda meccanica).

I datori di lavoro si identificano con l'atteggiamento acquisitivo dei ragazzi stranieri, riconoscendo in essi lo stesso bisogno che ha animato loro in gioventù, un bisogno di ascesa professionale partendo da una condizione di deprivazione, a cui viene dato un valore edificante come elemento in grado di strutturare l'identità orientandola all'azione, all'iniziativa, all'intraprendenza e al coraggio. Tale orientamento all'azione sarebbe maggiormente presente nei ragazzi stranieri piuttosto che negli italiani, perché questi ultimi sarebbero maggiormente socializzati ai diritti che imparano anzitutto in famiglia e successivamente a scuola, mentre gli stranieri si socializzerebbero alla cultura dei diritti solo a scuola, quindi subendone una minor influenza. In questo senso, i datori concepiscono la deprivazione e la scarsità di opportunità di partenza come una possibilità, una risorsa preziosa per orientare i ragazzi al lavoro.

“Il rapporto è buono perché è una persona seria, con un'educazione di uno più vecchio di lui... come noi.. eravamo una generazione che aveva fame.. non avevamo niente e da lì siamo partiti.. lavoravamo come asini per trovare il nostro posto nel mondo..” (U, 45 anni, titolare azienda impianti elettrici)

“M. come la nostra generazione sono ragazzi che hanno avuto niente.. la mentalità che hanno loro, che magari perderanno col tempo perché si mescolano insieme agli italiani... il nostro sbaglio coi figli è questo: è tutto dovuto.. conoscono benissimo i diritti e i doveri se li dimenticano.. e il rischio c'è anche per gli stranieri che fanno le scuole qui..”(U, 54 anni, titolare officina meccanica)

“Io lo vedo più nei ragazzi stranieri che non nei nostri, questo desiderio di migliorare, di rendersi autonomi, sono dignitosi proprio perché hanno meno di noi.. anch’io sono partito che non avevo un soldo in tasca, poi avevo in mente il pallone...e ho dovuto fare i miei sacrifici.. però vedo che chi ha di meno fa, chi ha già, fa meno” (U, 76 anni, titolare azienda impianti elettrici).

I ragazzi stranieri permetterebbero, quindi, di dare continuità alla cultura del lavoro dei datori, qualificandosi come depositari del loro modo di lavorare.

Riguardo all’atteggiamento verso la formazione, gli intervistati ritengono che scuola e lavoro siano momenti separati e consequenziali, in cui la situazione di lavoro rappresenta un’interruzione col mondo dell’apprendimento in senso classico. Si sostanzia un modo di imparare orientato al *learning by doing*, in cui, pertanto, viene criticata la necessità di un rientro periodico per eventuali aggiornamenti dei saperi e anche l’impostazione dell’alternanza scuola-lavoro promossa per gli apprendisti, con un rientro ricorrente nel circuito scolastico viene vissuta in modo polemico. Inoltre, il ruolo riconosciuto alla scuola si concretizza soprattutto nell’integrazione fornita ai /alle ragazzi/e stranieri/e, mediante la socializzazione ad una cultura del lavoro edificante condivisa con i datori. A partire da una cultura del lavoro comune, i datori consolidano la fiducia che il successo scolastico sia un predittore per un positivo inserimento lavorativo e che ciò che la scuola è in grado di “vedere” nei ragazzi sia attendibile al fine della selezione al lavoro. Si afferma, quindi, una fiducia nella capacità di intervento e valutazione della scuola che poggia su una preliminare condivisione della cultura del lavoro. In questo modo, gli intervistati compiono un’opera di delega agli insegnanti apprezzando nello stage una posizione partecipativa. Infatti, tale posizione prevede che i ragazzi si presentino allo stage accompagnati dal tutor, che li introduce nel colloquio col datore presentando i loro aspetti positivi e negativi, gli elementi su cui è necessario lavorare e lo stato di attuazione del programma scolastico. Tale partecipazione viene valutata come espressione di professionalità della scuola che predispone e riserva tempi e spazi appositi per curare la riuscita dello stage prendendo sul serio il discorso dell’avviamento lavorativo. Inoltre è apprezzata perché costituisce una coltivazione delle relazioni con le aziende e quindi occasione di confronto con i datori sull’andamento dell’economia, sulle innovazioni del settore produttivo di riferimento, sulle situazioni problematiche vissute sia sul fronte scolastico che lavorativo, sulla definizione dei fabbisogni di lavoro favorendo una presenza strutturata e radicata sul territorio, su cui le aziende possono fare affidamento. Vengono poi apprezzate le visite in itinere durante lo stage, in cui il tutor si presenta all’azienda per confrontarsi col datore circa l’andamento dell’allievo e le eventuali ricadute sull’inserimento al lavoro post-qualifica. Quindi, emerge la necessità di comunicazione e

confronto con la scuola, grazie a cui le caratteristiche peculiari dell'allievo, funzionali al suo inserimento, vengono valorizzate e messe in luce rendendole visibili e apprezzabili. In questo caso, la scuola ha la funzione di ridurre la complessità del contatto con l'allievo, fornendo informazioni già aggregate, complessive, e sulla cui base le aziende sono in grado di scegliere. In alcuni casi, la raccomandazione della scuola costituirebbe un superamento di stereotipi, diffidenze e resistenze verso alcune provenienze nazionali, in particolare dal Nord Africa e dall'Africa Sub-Sahariana, percepite come non adatte alla cultura del lavoro veneta. Per dimostrare la resistenza degli stereotipi, emerge l'idea che il/la ragazzo/a straniero/a assunti costituiscano l'eccezione che conferma la regola, vale a dire che pur facendo esperienza di un modo diverso di essere straniero rispetto agli stereotipi, tale diversità costituirebbe solamente il ragazzo/a in questione, continuando a vedere il gruppo nazionale di provenienza con le medesime caratteristiche attribuitegli dal senso comune. Quindi, i ragazzi assunti rappresenterebbero un'eccezione (non di rado, infatti, parlano dialetto e dimostrano una capacità di lavoro in linea coi ritmi veneti) che non cambia la visione del gruppo, tuttavia, modifica le interazioni quotidiane coi datori, che vedendo in questi ragazzi una introiezione della cultura del lavoro condivisa e un'assimilazione riuscita, si predispongono a coglierli come ponti tra la cultura italiana e quella di provenienza. Infatti, sarebbe sbagliato ritenere il comportamento dei datori chiuso a qualsiasi confronto con l'alterità, perché in realtà la disponibilità ad assimilarsi, comporta un'apertura e una fiducia verso questi ragazzi che permette spazi di scambio e di confronto in cui, in modo altrettanto lento e progressivo, gli stessi datori finiscono per modificare le proprie rappresentazioni mentali.

“Io non conoscevo la Romania.. pensavo che gli uomini si ubriacassero dalla mattina alla sera, poca voglia di fare.. invece poi M. mi ha detto che là col comunismo c'era da lavorare.. che anzi il lavoro era una delle cose più importanti.. che ci sono scuole che insegnano al lavoro anche là” (U, 63 anni, titolare azienda meccanica)

“L'anno scorso sono andato in vacanza in Marocco e c'era giù anche T., e ci siamo trovati.. è venuto dove stavo io e mi ha portato in giro una giornata.. poi un'altra volta ho pranzato a casa sua e mi ha fatto conoscere un po' di suoi parenti.. piatti strani.. mi ricordo il tajine.. la harira.. poi nomi assurdi che non ricordo.. però mi ha detto di andare in posti che se non conosci uno del posto che ci è nato, non puoi andarci..”(U, 25 anni, figlio titolare azienda meccanica)

In riferimento all'etica del sacrificio, poi, si afferma un modello di trasmissione dei saperi e delle informazioni orientato allo sforzo, secondo cui i trucchi del mestiere per ridurre i tempi di lavoro, oppure le abilità per migliorare la qualità delle mansioni vanno scoperti da sé, progressivamente

perché i datori hanno la tendenza a non verbalizzare la conoscenza tacita e incorporata nelle pratiche e inoltre perché sono inclini ad accentrare nelle proprie mani il nucleo fondativo del sapere applicato al lavoro. Vigé una cultura personalista in cui viene data preminenza alle caratteristiche e ai valori di personalità dei datori rispetto al sapere e alla conoscenza in sé e alla sua distribuzione funzionale tra tutti i lavoratori. La tendenza accentratrice comporta un investimento minimo in formazione e aggiornamento per i lavoratori, individuando tempi lunghi di costruzione delle abilità, che per consolidarsi devono diventare routinarie, cioè porre i lavoratori di fronte a pratiche e problemi che si ripetono e nel loro ripetersi consolidano la competenza.

Infine, si può rilevare che i casi di assunzione di manodopera straniera proveniente dai centri di formazione possono costituire un inserimento isolato, in cui cioè il/la ragazzo/a rappresentano gli unici stranieri dell'azienda, oppure una componente straniera tra altre nazionalità presenti sul lavoro connotando il contesto in senso multiculturale, oppure possono costituire un inserimento a catena, in cui nell'ambiente di lavoro sono presenti altri stranieri della medesima nazionalità legati, in alcuni casi da vincoli di parentela, che costituiscono la realtà delle nicchie occupazionali. In questo caso, la scelta di assumere prevalentemente una nazionalità si basa su due credenze: la prima è che esista una gerarchia di stranieri che sulla base delle provenienza nazionale informi sulla capacità di lavoro; la seconda è che i differenti gruppi nazionali non siano in grado di lavorare insieme a causa di conflitti, competizioni, spinte di affermazione e di dominio e quindi emerge la necessità di tenerli divisi.

“Noi ormai ci troviamo bene con i marocchini...adesso ne abbiamo otto.. preferiamo tenere solo loro se no si creano discussioni, beghe.. abbiamo già provato, mescolarli non va bene.. quando ne assumi uno di una razza devi assumere poi sempre quella razza se no ci sono conflitti e confusione e il lavoro non va avanti.. Avevamo provato a mettere dentro un tunisino, ma erano storie tutte le volte.. Così, adesso abbiamo otto dipendenti marocchini” (U, 25 anni, figlio titolare azienda meccanica)

“Qui io prendo solo rumeni.. mi trovo bene con loro.. sono seri e responsabili.. restano qua.. sono i più normali.. ci tengono a farsi una famiglia.. si comprano casa.. Avevo provato anche dei serbi, che anche loro lavorano bene, ma poi c'è confusione.. tra loro si beccano..”(U, 63 anni, titolare azienda meccanica)

“Io non ce l'ho con gli stranieri.. però c'è qualche persona che lavora e qualche altra no.. Io non posso mettere un africano in officina.. un africano non ha la mentalità del lavoro in officina... non

lo farà mai... posso al massimo un indiano, o uno dal Bangladesh, quelle persone là.. i colombiani non fanno niente...”(U, 58 anni, responsabile officina meccanica).

In questo modo le nicchie occupazionali di stranieri non sono solo promosse da un passaparola ad opera degli stessi lavoratori, ma anche favorite e incentivate dai datori che trovando il gruppo nazionale vantaggioso in termini di ritmi e visioni del lavoro, ricorre alle conoscenze informali, e chiede ai lavoratori stranieri già assunti riferimenti e contatti per altri lavoratori della medesima nazionalità, tra cui non sono esclusi figli che si qualificano nei centri di formazione professionale.

L'orientamento all'etica della passione

Un altro modo per declinare l'immagine del lavoro totalizzante è l'orientamento etico alla passione in cui i ragazzi stranieri sono selezionati in funzione alla loro capacità di trovare nel lavoro spazi di realizzazione personale. La relazione di lavoro si connota per il binomio passione-volontà, in cui al lavoratore si chiede di essere entusiasta, cioè trovare piacere nel fare il lavoro che fa in un modo tale da favorire nei datori la volontà di farli crescere professionalmente, ricompensando la dedizione con il riconoscimento del loro valore personale. In questa direzione, ai ragazzi è chiesto che siano mossi al lavoro da una motivazione non più acquisitiva, dal desiderio forte di ascendere nella scala sociale, ma espressiva di sé, in cui il lavoro diventa ambito di ricerca della propria unicità facendo emergere le proprie potenzialità. L'ordinamento temporale sfuma la distinzione tra tempo di lavoro e tempo libero. Mentre, nell'etica del sacrificio pur aumentando le ore di lavoro, resta il riferimento ad una distinzione netta tra ciò che è tempo di lavoro e ciò che costituisce il tempo libero, in questo caso la dimensione della passione e della piacevolezza del lavoro contribuiscono ad attenuare tale distinzione. Si afferma anche qui, come per alcuni insegnanti, una vera e propria retorica della passione, in cui la priorità è data alla motivazione piuttosto che alla capacità tecnica, rilevando una strategia produttiva dei datori che preferiscono investire a lungo termine su un lavoratore passionale piuttosto che su un tecnico. La valorizzazione della passione coincide con un'immagine positiva della giovinezza, in cui la possibilità di sperimentare non rende necessariamente i ragazzi inaffidabili e poco motivati al lavoro, ma anzi offre l'occasione di mettersi alla prova in ruoli differenti alla ricerca del lavoro adatto a sé. Inoltre, la visione della giovinezza come periodo dominato dalle emozioni più che dalla razionalità, dai valori più che dai calcoli di costi e benefici rende i giovani un terreno fertile per promuovere credenze e visioni del lavoro destinate a sopravvivere nel tempo. Infatti, se i datori dell'etica del sacrificio prediligono i ragazzi stranieri che, in qualche modo, ricordano loro stessi in giovinezza, quindi appiattendolo le differenze

intergenerazionali su un modo comune di concepire il lavoro, per i datori dell'etica della passione i ragazzi sono scelti sulla base di una differenza intergenerazionale che valorizza nella giovinezza, rispetto all'età adulta, i processi di idealizzazione del lavoro. Sulla base di questi, i datori apprezzano un modo di lavorare in cui assume rilievo la dimensione del dono, un dono anzitutto di sé stessi. Ci si dona all'ambiente di lavoro, si offre e si mette a disposizione buona parte di sé, senza risparmiarsi. In questo modo, gli intervistati si aspettano una sorta di gratuità dell'essere che non sia mossa dalla ricerca del ritorno, ma dal piacere di fare un'attività. Essa trova la sua radice filosofica nell'etica della virtù e si basa sull'idea che a muovere tale gratuità sia proprio la passione per ciò che si fa, per il lavoro. Quindi, i datori mostrano una preferenza per coloro in grado di portare a termine in maniera valida ed efficace il lavoro, considerato valido in sé stesso, piuttosto di coloro che lavorano per un proprio tornaconto, per l'interesse a primeggiare sugli altri, o ad ottenere risultati positivi e riconoscimenti sociali.

“Beh se una non ha passione, non darà mai il massimo, il 100% e quindi anche gli altri non la apprezzeranno mai fino in fondo e non la valorizzeranno con un buono stipendio.. Se una ha passione si butta, ha volontà, curiosità.. si mette in gioco di più... e questo è apprezzato dai datori di lavoro fidati... verrà valorizzata sicuramente di più una che ha passione piuttosto che una che ha tecnica... ma poca passione e motivazione.. perché su quella che ha passione ci sono molti più margini di miglioramento..” (D, 42 anni, responsabile centro estetico)

“Il segreto è tutto lì, avere passione.. se uno si appassiona al mestiere non ne esce.. ti dico.. io sono già in pensione.. però continuo a lavorare perché mi piace il mio lavoro... questo è il mio lavoro, questo è il lavoro che mi piace.. io lo vivo proprio come un passatempo.. io apro alla mattina alle 8 e chiudo la sera alla 8.. poi lavoro anche il sabato tutto il giorno e la domenica mattina la uso per sistemare le carte.. perché ti dico ho un po' il pallino dell'ordine.. ce l'ho nel sangue sto lavoro..” (U, 58 anni, responsabile officina meccanica)

“E' un ragazzo che vorrebbe andare avanti.. che lo vedi che si da proprio.. vorrebbe imparare di più.. diciamo che è una spanna più degli altri... l'unico un po' sveglio... perché cosa c'è.. che la passione ti porta a fare tante ore, ma quelle ore sono esperienza che accumuli e che ti fa diventare sempre più bravo.. li metti tutti quanti a pari e quello lì emerge proprio per la capacità.. ma non gli e l'ha mica data lo spirito santo, è bravo perché lavora tanto, perché lui è uno che si appassiona su quello che gli dici.. nel senso che partecipa, è curioso, vuole capire.. e uno ha questo slancio perché gli piace il lavoro, se no rinuncia prima.. non regge mica”(U, 62 anni, titolare azienda meccanica).

In questo modo, i datori valutano il modo di lavorare dei ragazzi virtuoso, cioè in grado di innescare una reciprocità per cui essi sono spinti a contraccambiare, come ha rilevato ampiamente Mauss [2002] nel suo saggio sul dono. In questo modo, l'aspettativa del dono di sé, basata su una disposizione interna, su inclinazioni e attitudini proprie dei ragazzi stranieri si basa sulla credenza che il lavoro sia portato avanti meglio se c'è una personalizzazione, una soggettivazione dello stesso. Infatti, se ciascuno mette qualcosa di sé nel lavoro, e questo qualcosa non è standardizzato, allora il lavoro si costituisce per i datori come espressione dell'individualità e come riflesso del valore del lavoratore. Emerge, quindi, un'immagine del lavoro che pur facendo riferimento ancora a relazioni di lunga durata, riconosce i vantaggi offerti da condizioni lavorative mutevoli. Infatti, la flessibilizzazione dei contratti consente di "provare" nuovi lavoratori alla ricerca di quello "giusto" senza eccessivi oneri. Inoltre, il ricambio di personale permetterebbe di rivitalizzare l'ambiente di lavoro grazie all'apporto di nuove energie e nuovi entusiasmi forniti dai lavoratori neo-assunti. Infatti, tali datori percepiscono che la permanenza a lungo in uno stesso luogo di lavoro conduca i lavoratori ad "accomodarsi", a perdere entusiasmo e quindi a dare per scontato il lavoro rallentando i ritmi. I vantaggi percepiti nel ricambio dei lavoratori lasciano implicita la necessità dei giovani di "lavorare continuamente su sé stessi" coltivando soprattutto quelle capacità di "vendersi" sul mercato, cioè di sapersi presentare, nonché abilità di natura commerciale centrate sulle capacità di proporre prodotti, di comunicare in modo efficace e di essere persuasivi.

"Tutti questi cambiamenti del lavoro hanno di bello che stimolano il lavoratore a fare di più.. perché cosa succedeva? Che uno si dava da fare finché era in prova e poi quando lo assumevi, tirava i remi in barca.. faceva il minimo indispensabile.. Eh no.. non si lavora così.." (D, 41 anni, responsabile stage azienda abbigliamento).

"Tipo mi ricordo un giorno che un cliente gli ha fatto un complimento per una cosa che aveva sistemato e lui era imbarazzatissimo..e non gli ha detto niente.. neanche un grazie che magari ci stava.. non sapeva proprio gestirle queste cose... Oppure invece un'altra volta c'era un altro cliente che è venuto per consegnare un prodotto difettoso ed era un po' arrabbiato e lui non ha proprio saputo gestire la situazione...è dovuto intervenire quello dell'assistenza...perché quello là incattivito proprio che se la prendeva con lui e lui che non aveva colpa, ma non sapeva proprio difendersi o rispondere in modo deciso.. insomma.. anche lì bisogna abituarli, c'è bisogno che imparino a gestire queste cose, a comunicare meglio" (D, 36 anni, tutor aziendale azienda prodotti multimediali)

"E poi una cosa che manca in qualsiasi scuola.. è che non si insegna ad essere commerciali... non sanno vendere.. l'estetista pensa: il mio lavoro è quello là di fare il massaggio.. no.. l'estetista è la

persona che cura il corpo.. da consigli, suggerisce... manca proprio un approccio alla comunicazione.. non insegnano a comunicare.. se tu gli chiedi con cos'è fatta questa crema te lo dicono, se gli chiedi di proporla al cliente non sanno come fare.. è che nel mondo del lavoro bisogna vendere.. nella loro testa la parola vendita non c'è.. e a noi servono persone che sappiano vendere..”(D, 42 anni, responsabile centro estetico)

Per questi datori cambia anche il riferimento al lavoro in proprio. Se essi condividono coi datori dell'etica del sacrificio la visione di tale lavoro come espressione d'intraprendenza, dall'altro lato si discostano promuovendo un discorso più favorevole ai ragazzi stranieri, che grazie alla passione per il mestiere sono ritenuti in grado di aprire un'attività in proprio, anche se a condizione di farlo dopo molti anni di gavetta e di esperienza da dipendente, in modo da consolidare la passione con la competenza.

I datori selezionano al lavoro ragazzi e ragazze stranieri/e dell'obbligo formativo socializzati secondo un modello adolescenziale, che però presenta delle peculiarità proprie nella distinzione di genere. In particolare, le ragazze straniere sarebbero scelte secondo qualità caratteriali come la dolcezza, l'umiltà, l'ascolto, i modi educati, la docilità, ma allo stesso tempo anche il coraggio, la risolutezza, la finalizzazione ad uno scopo, quindi i datori si aspettano da loro che agiscano con “carattere” ma in un modo che non risulti aggressivo e di carattere, quindi secondo un atteggiamento manipolativo e seduttivo. L'atteggiamento manipolativo è un tentativo di portare a sé, di esercitare influenza sull'altro in modo sottile e sofisticato che prevede un sé non immediato, ma studiato ed elaborato, adeguatamente regolato da attitudini interne e condizioni esterne. Il suo presupposto è l'empatia, ossia la capacità di creare un rapporto emozionale di partecipazione, un impegno di comprensione dell'altro sulla base di una previsione, di un'anticipazione del comportamento atteso e desiderato. Quindi, il riconoscimento di questa attitudine in potenza favorisce la scelta per un investimento a lungo termine, e induce i datori ad un atteggiamento più indulgente e tollerante verso quei comportamenti considerati tipici della giovinezza, come l'incostanza, la disattenzione, la lentezza e la timidezza. Il modello di femminilità proposto implicitamente dai datori non trova sempre riscontro nella selezione delle ragazze. Infatti, pur dimostrando indulgenza, in alcuni casi, gli stessi datori lamentano la goffaggine, l'incapacità di gestire situazioni di lavoro, l'indolenza che impediscono alle ragazze di mettere in pratica la visione della giovinezza quale periodo di sperimentazione e conoscenza libera, lontana dai ruoli e dalle responsabilità adulte.

“Io apprezzo molto la dolcezza e l'umiltà, e quando le trovo in una ragazza posso darle tutto quello che vuole.. posso insegnarle, avere pazienza.. perché proprio è affidabile, rispettosa.. ti viene voglia di fare anche a te.. perché lei non pretende.. Queste sono le qualità che deve avere una lavoratrice..

poi se anche non è bravissima, quello lo impara facendo..” (D, 42 anni, responsabile centro estetico)

“Poi quella lì è un’età un po’ particolare, quella dell’adolescenza.. quindi io le perdono sempre per questo lato perché giustamente.. cioè è un passaggio forte quello dalla giovinezza all’essere adulto...Cioè vengono catapultate in questo mondo di adulti che hanno le loro idee.. le loro visioni.. e loro povere si sentono un po’ di qua e un po’ di là.. serve tempo anche a loro.. vorresti essere già adulto ma non lo sei..” (D, 35 anni, titolare centro acconciatura)

“Era aggressiva, cioè cercava di accaparrarsi tutti i clienti, va bene che bisogna buttarsi e provare, ma il modo che aveva era fastidioso, proprio invadente.. L’altra invece era molto più discreta, la paria na brasa querta.. na che no ga né arte né parte, e invece l’era tostina, la ga vea carattere” (D, 35 anni, titolare centro acconciatura).

“Era una ragazza molto particolare, perché nonostante fosse giovane, aveva comunque un’attitudine alla vendita pazzesca.. era quella che più di tutti vendeva prodotti e anche tra i più cari.. e se la vedevi non gli davi due lire.. perché sembrava tutta lì timidina, riservata..” (U, 43 anni, responsabile centro acconciatura).

“Ma a S. ho detto: dai prova a fare questo.. E lei: no, no non me la sento.. Non so se è carattere o l’età.. cioè non si buttano.. rimangono lì.. se non lo fai adesso figlia mia che sei giovane e puoi sbagliare, quando lo fai? Io mi ricordo che quando avevo 17 anni mi buttavo, ma proprio perché mi piaceva sperimentare... cioè avevo paura ma nello stesso tempo lo facevo.. questa non toccava nulla, non faceva nulla.. rimaneva impalata senza muoversi.. però insomma lì credo che dipenda dalle esperienze di ognuno e dal suo carattere.. “(D, 40 anni, titolare centro estetico).

“Tipo la cliente le chiedeva: ah mi mette un po’ di smalto qui.. per favore? E lei sbuffava proprio davanti alla cliente.. cioè non si fa.. va bene il carattere, va bene che hai il ciclo e quindi sei di umore storto, però dicevo: cerca di essere un po’ più morbida.. non è che devi cambiare il tuo carattere, però se sei in un contesto di lavoro, devi ammorbidirti.. anche se non lo pensi, prova a dire cose gentili alla cliente, in modo che così torni e chiedi di te..”(D, 42 anni, responsabile centro estetico)

“Lei l’avevo scelta, mi ricordo, proprio perché sapeva collaborare bene in équipe.. cioè non era competitiva, non voleva essere una prima donna, che ce ne sono, soprattutto tra le straniere.. sapeva stare in disparte, però non stava a far nulla, si dava da fare.. poi era sempre molto equilibrata e quindi dava stabilità al gruppo.. combaciava bene con le personalità degli altri..”(U, 43 anni, responsabile centro acconciatura).

In quest’ottica, quindi i datori riconoscono sia alle ragazze che ai ragazzi stranieri, un modello di autonomia personale raggiunto però in modi diversi. I ragazzi mediante un atteggiamento passionale al lavoro, le ragazze attraverso una capacità di mediazione che con dolcezza e pazienza porta ad ottenere ciò che desiderano. Il modello di autonomia personale supposto dai datori e rivolto alle ragazze straniere, le rappresenta come de-familiarizzate rispetto all’impegno di un eventuale contributo al bilancio familiare e orientate piuttosto all’auto-consumo, alla cura di sé, al tempo libero e allo svago. Invece, per quanto riguarda i ragazzi stranieri, emerge l’aspettativa di una maggior assunzione di responsabilità verso i vincoli familiari. Quindi, le immagini dei ragazzi e delle ragazze, pur modificandosi rispetto all’etica del sacrificio, restano ancorate ad immaginari tradizionali dei ruoli femminili e maschili. Le ragazze dell’obbligo formativo tendono ad essere scelte sulla base di doti conciliative e di collaborazione, di comunicazione e mediazione secondo lo sviluppo di abilità sociali che denotano una maggior importanza attribuita loro per l’orientamento alla relazione. Invece, i ragazzi stranieri dell’obbligo formativo tendono ad essere scelti sulla base di doti inerenti lo svolgimento del lavoro, la passione, la dedizione per lo sviluppo di abilità tecniche di lavoro che denotano una maggior importanza per l’orientamento al compito. In questo modo, alle ragazze è riconosciuto un ruolo maggiore nella costruzione del capitale sociale e della fiducia necessarie per il funzionamento delle imprese, mentre ai ragazzi viene riconosciuto un ruolo maggiore nella realizzazione materiale e fattuale dei prodotti, sia che si tratti di produzioni meccaniche e ripetitive sia creative ed espressive, secondo una maggior specializzazione tecnica attribuita ai ragazzi stranieri. Per quanto riguarda le visioni della formazione, i datori tendono a preferire quei ragazzi per cui la qualifica ha costituito un investimento di valore, un momento di emersione di inclinazioni e attitudini che trovano sbocco nella pratica lavorativa. Nell’organizzazione dello stage, i datori apprezzano una posizione autonomista della scuola, che prevede che i ragazzi si presentino autonomamente alle aziende come fossero in cerca della prima occupazione e far subentrare l’intervento scolastico a stage già avviato mediante visite regolari. L’aspetto ritenuto valido è che la gestione autonoma dell’allievo riguardo al primo contatto lo aiuta a responsabilizzarsi dimostrando un comportamento auto-promozionale e orientato alla cura del proprio inserimento. Tuttavia, pur apprezzando la gestione autonoma dello stage, gli intervistati

distinguono tra un'autonomia "monitorata dalla scuola" e un'autonomia "disimpegnata" in cui i ragazzi sono lasciati a loro stessi nella cura del contatto. L'autonomia monitorata comporta una cura delle modalità di presentazione, con simulazioni di colloquio, indicazioni di buone prassi e contatto telefonico subito prima del colloquio, in modo che la scuola confermi la partecipazione scolastica dell'allievo. L'autonomia disimpegnata non cura il contatto con l'azienda, la scuola, infatti, non avvisa i datori per confermare la presenza di stagisti, e non fornisce indicazioni utili per la presentazione al colloquio, quindi questa autonomia è percepita come disimpegno e deresponsabilizzazione della scuola che, in questo modo, perde di professionalità.

"Quando si presentano da soli per lo stage, lo vedi subito se sono motivati o meno.. se hanno passione e voglia di fare.. o se invece lo fanno perché sono obbligati dalla scuola.. se vengono con l'insegnante, poi lui lima.. aggiusta e fa apparire anche il più svogliato un ragazzo portato per il lavoro.."(U, 43 anni, responsabile centro acconciatura).

"La scuola non è che trova lo stage alle ragazze.. però le indirizza, prima di cercare fanno delle prove su come presentarsi, se hanno problemi la scuola le aiuta, ad esempio vedo differenza tra l'... e la P., avendo stagiste di entrambe secondo me sono più seguite quelle della P., i tutor ti contattano, passano per vedere come sta andando, devo dire sono anche più bravine.. proprio nel lavoro.. quelle dell'.. sono lasciate un po' più da sole, è un po' invisibile quella scuola.." (D, 40 anni, titolare centro estetico).

"Però io le vedo nei colloqui come fanno.. dicono: a me piace fare la manicure.. e noi ad una che mi risponde così io la lascio a casa.. la lascio fuori.. non hanno la passione di magari imparare a fare massaggi, tecnologie sul corpo ecc. il minimo indispensabile.. ma manicure ti parlano e ricostruzione unghie.. o sempre lei mi ha detto: a me piace fare il trucco.. che voglio dire, non è questa la realtà dei centri estetici.. il corpo è il benessere.. quindi devono lavorare su massaggi e uso di tecnologie.. quelle che si presentano così sono quelle ragazze indolenti che scelgono la scuola pensando che sia facile e che ci sia poco da fare, la prendono sottogamba perché non hanno voglia.. poi ci sono le altre, che vengono indirizzate un po' di più dalla scuola, sono seguite e quindi ricevono una formazione diversa, anche nel modo di presentarsi, cosa dire al colloquio.. in modo che almeno curino l'immagine che danno di sé" (D, 42 anni, responsabile centro estetico).

“Sinceramente la scuola manda i ragazzi un po’ allo sbaraglio.. e poi ti aspetti che almeno ti contatti, ti chiami, giusto per confermarti che l’allievo non è il primo straniero che trovi per strada ma che sta facendo un percorso formativo.. cioè non dimostra molta serietà” (D, 37 anni, titolare centro acconciatura)

“Ma in realtà la scuola resta un po’ marginale.. non è che se ne senta parlare molto.. cioè queste ragazze vengono qui con il loro curriculum.. si propongo autonomamente e noi l’unico contatto con la scuola è il foglio presenze che firmiamo e che dimostra che loro stanno seguendo lo stage” (D, 32 anni, titolare centro acconciatura).

In questo modo, i datori creano una gerarchizzazione delle scuole con cui collaborano sulla base del grado di presenza-affidabilità nel seguire i ragazzi. Se i datori dell’etica del sacrificio tendono a collaborare con una scuola alla volta, selezionando quella ritenuta più in linea con la cultura del lavoro perseguita, i datori dell’etica della passione collaborano con più scuole contemporaneamente mostrando un’attenzione maggiore nella selezione alla reputazione della scuola di provenienza. Infatti, proprio perché la formazione assume più rilievo in termini di impiegabilità, la reputazione/qualità della scuola diventa un criterio per valutare il percorso scolastico degli allievi. Anche se, poi, viene riconosciuta pari importanza all’atteggiamento e alle disposizioni individuali dei ragazzi a partire dalla constatazione che il lavoro oggi, anche quello apparentemente più semplice, tende a specializzarsi richiedendo una formazione permanente.

“E dopo anche la scuola non è che fosse.. l’.. è molto permissiva come scuola.. ci sono disparità con le altre scuole.. proprio in termini di programma, fanno meno cose e non sempre fatte bene.. anche se lì la differenza la fa poi la persona, la grinta, la passione che ci mette nel voler approfondire.. perché magari l’.. gli da la base.. per dire io ho avuto una ragazza che si è qualificata a ... che si è aperta la sua attività., lei di suo aveva la voglia.. il percorso.. però se non hanno la voglia.. la scuola può darti, ma se tu non cogli..”(D, 37 anni, titolare centro acconciatura).

“Sì, oggi diventa complicato parlare di Cfp come ripiego perché ogni professione tende a specializzarsi, così anche l’estetica continua a sviluppare tecniche, metodi e diventa sempre più complessa.. se uno la vuole fare bene e vuole lavorare bene in questo settore ci deve mettere impegno e studio... la situazione adesso è diversa rispetto al passato... c’è molta più competizione, quindi devi sviluppare molte più competenze e devi dare più benefits per attirare la clientela.. e poi

il modo di lavorare è cambiato.. con l'innovazione tecnologica e gli attrezzi del lavoro.. e poi i clienti di oggi non sono quelli di ieri, esigono prestazioni e servizi di qualità quindi bisogna mantenere alti gli standard...ci deve essere sinergia tra la scuola che lavora bene e l'allieva che ha volontà di imparare e formarsi continuamente” (D, 42 anni, responsabile centro estetico)

L'impiegabilità del lavoratore secondo i datori passa attraverso una responsabilizzazione maggiore verso l'apprendimento e la formazione, per cui viene riconosciuto al periodo dell'obbligo formativo la capacità di trasmettere competenze e conoscenze per lo svolgimento di attività routinarie, prevedibili e ripetitive nel settore di qualifica, tuttavia, non per quelle che prevedono attività più significative e complesse esplicate in una varietà di contesti, che implicano responsabilità e autonomia individuale nonché attività di collaborazione con gli altri. Per queste ultime, i datori riconoscono la necessità di una integrazione tra apprendimento sul lavoro e rientro in formazione mediante corsi di aggiornamento e specializzazione. In particolare, il modello di apprendimento sul lavoro è basato sull'enfatizzazione della velocità come metro per valutare la sicurezza e la competenza professionale. Infatti, più il lavoro è svolto velocemente e più è percepito come padroneggiato, perché si dimostra una capacità professionale resa automatica, una manualità ormai interiorizzata. Le strategie di insegnamento dei datori di lavoro, in questo caso, si basano sul “buttare” letteralmente i ragazzi nel lavoro, facendo fare loro contemporaneamente attività a livelli di complessità differenti con gli stessi ritmi di lavoro affinché imparino velocemente. C'è la credenza che tale modo di procedere permetta di tirare fuori ai ragazzi le loro risorse personali, i quali sottoposti a condizioni iniziali di stress o se ne vanno o restano, costituendo una preliminare scrematura di coloro adatti al contesto lavorativo. Inoltre, la possibilità di far svolgere contemporaneamente più attività, permette ai datori di capire il livello di competenza iniziale promuovendo una collocazione adatta alle capacità dei giovani e funzionale all'azienda.

“Ah io faccio così.. non è che qui vengono a prendere il thè e imparano con calma.. qui c'è da andare.. per cui quando arrivano io li metto a provare un po' tutto, cose facili, difficili così vedo a che punto sono, come reagiscono ai compiti difficili.. capisco dove posso collocarli e cominciano a farsi un'idea dei ritmi che ci sono qui.”(U, 31 anni, titolare di un ristorante).

“E' un ragazzo molto dotato, intelligente e fa un lavoro molto vario.. prima di dargli un avanzamento, ho voluto vedere se se lo meritava, e gli ho fatto fare una cosa abbastanza complicata davanti a me... io lo fissavo e volevo capire il livello di auto-controllo che aveva... ha

sbagliato diverse volte, mi ha detto che lo imbarazzavo e se poteva farlo lontano da me.. ma io gli ho detto: no, è proprio questo lo scopo.. vedere se manteneva lo stesso livello di attenzione anche in condizioni più complicate, di tensione..” (U, 76 anni, titolare azienda impianti elettrici).

“Qui è un centro di parrucchiera, ti può capitare che non entri nessuno per un’ora e poi ne hai 4 da fare contemporaneamente.. quindi devono imparare a fare tutto.. e poi con brio.. devono essere veloci, anche se magari non hanno la mano ancora allenata, però devono darci dentro e imparare il più velocemente possibile.. ma anche per loro, perché se imparano prima, mettono in pratica quello che hanno imparato e diventano brave più alla svelta..” (D, 32 anni, titolare centro acconciatura)

La valorizzazione della formazione, non come momento separato e precedente al lavoro, ma come predisposizione a considerare l’apprendimento un tratto scontato e quotidiano della vita dei ragazzi, coincide con una diversa concezione del tempo rispetto ai datori dell’etica del sacrificio. Anche per i datori dell’etica della passione, il riferimento alla durata del rapporto di lavoro resta il lungo termine, tuttavia cambiano i modi di stare dentro al lungo termine e dentro le ore lavorate, con l’imposizione della dimensione del ritmo. I ritmi sono incalzanti, il tempo per passare da un lavoro all’altro è più breve sostituendo l’immagine del lavoro come attività lenta, routinaria e graduale propria dei datori precedenti. Questo cambiamento temporale è prodotto dalla necessità di rimanere sul mercato per cui è necessario cambiare mentalità produttiva, non si può più fare come si faceva prima, perché la concorrenza spinge al rispetto delle scadenze, della scrupolosa precisione temporale delle operazioni secondo cui non è più possibile improvvisare, arrangiarsi o lavorare in modo mediocre, altrimenti l’alternativa è la chiusura. Emerge in questo profilo la retorica di una nuova necessità di essere permanentemente attivi [Martinoli 1989] creando un movimento di convergenza attorno all’imperante ideologia del ritmo di lavoro in cui viene svalutata la lentezza come elemento in grado di dare maggior riflessività all’azione.

“In un ristorante devi prendere il lavoro intanto che c’è, non puoi fare con calma perché i clienti aspettano e magari hai altre prenotazioni.. Bisogna adeguarsi ai ritmi che ti impongono i clienti.. Tante ragazze che vengono non durano perché il lavoro é frenetico, se sei in sala ci devi essere al 100%, non che appena puoi scrivi messaggi, guardi il cellulare, fai dieci minuti in bagno..” (U, 31 anni, titolare ristorante)

“E’ la produzione che sta cambiando, ti obbligano ad avere ritmi da forsennato, adesso vogliono tenere tutto aperto sempre, supermercati, negozi.. sabato, domenica.. non ci sono più feste..è come se ti dicessero: non fermarti mai.. ma del resto come fai a fermarti? O chiudi, altrimenti ti adegui..”
(U, 58 anni, responsabile officina meccanica)

“Tu corri, corri per arrivare in cima, quando sei in cima vedi che se ti fermi lì cadi, allora continui a lavorare sperando di cadere il più tardi possibile” (U, 62 anni, titolare azienda meccanica)

La convergenza verso l’ideologia del ritmo, comporta anche una maggior flessibilità nella gestione dei tempi, che in alcuni casi viene valutata positivamente e in altri, invece, viene vissuta come un processo inevitabile a cui è necessario adeguarsi. Tale convergenza appare positiva per coloro che credono alla crisi economica come occasione che ha portato più ordine nel mercato, selezionando le aziende/attività in grado di sopravvivere perché più valide, serie e solide. In questo modo, tale convergenza è percepita come la nuova condizione per stare nel mercato, che richiede, quindi, lo sviluppo di competenze e abilità diverse che stimolano i datori di lavoro quanto i lavoratori a prendersi più cura del proprio lavoro. Invece, altri datori riconoscono tale convergenza come un processo inevitabile ma dispendioso in termini di energia e di organizzazione del lavoro, pervasivo nelle vite individuali, in cui vengono destrutturati i tempi sociali significativi, e penalizzati la socialità e l’affiliazione. Tale visione è condivisa soprattutto da coloro che credono che la crisi abbia drammatizzato la situazione del lavoro, il cui unico rimedio è adeguarsi il prima possibile cercando di arginare le conseguenze negative di tale “frenesia” con una negoziazione più intensa. L’ideologia del ritmo presuppone due gradi diversi di fiducia nel mercato. I datori che credono alla crisi come restaurazione dell’ordine, vedono il mercato con molta fiducia, ritenendolo in grado di direzionare nel modo migliore le pratiche lavorative verso una progressiva efficienza ed efficacia dei modi di produrre. Infatti, tali datori ritengono che la crisi abbia lasciato sul mercato solo le aziende più solide e valide, lasciando implicito un principio meritocratico del mercato legato ad una visione darwinista dei sistemi produttivi, per cui sono destinati a sopravvivere solo i più forti e i migliori. I datori, invece, che vedono la crisi come acutizzazione di un malessere di sistema già esistente, percepiscono il mercato con minor fiducia, ritenendolo in grado di direzionare le pratiche lavorative ma non sempre nel modo migliore per gli individui, a cui però viene data una valenza pervasiva e normativa che legittima le richieste di convergenza sui ritmi e sulla flessibilità. Questa complessiva accettazione delle condizioni del mercato come inevitabili, la prevalenza accordata dai datori al principio collaborativo piuttosto che competitivo nelle relazioni con e tra i lavoratori,

l'orientamento conciliante individuato nel modello femminile, nonché da quello maschile orientato alla passione, fanno emergere un'immagine edulcorata dei conflitti sul lavoro, che tendono ad essere attenuati e sfumati. Ciò non significa che l'ambiente di lavoro sia sereno e armonioso, ma che la manifestazione del potere dei titolari tende a non essere diretta dicendo apertamente ciò che non va ed esplicitando in modo chiaro quello in cui si crede, ma si preferisce un atteggiamento più "morbido" in cui la prescrizione al comportamento viene trasmessa mediante una socializzazione profusa e quotidiana piuttosto che un atto di comando imperativo, inducendo un processo di auto-regolazione. Il comando viene percepito, infatti, da questi datori come impegnativo e stancante soprattutto per la conseguente possibilità di far emergere un conflitto e tensioni aperte coi ragazzi.

“Non mi piace fare la parte del cattivo, dire tu devi.. preferisco che ci arrivino da soli.. io faccio vedere come mi pongo con le clienti e poi dico solo di osservarmi, di rubare con gli occhi, che poi ognuno ha il suo modo di fare, non possono fare come faccio io.. però prendere spunto, avermi come riferimento sì, non che facciano come vogliono” (U, 43 anni, responsabile centro acconciatura)

L'attenuazione del conflitto poggia su una rappresentazione diffusa che lo connette alla violenza (sia in senso fisico che verbale), dimensione che nella nostra società viene disincentivata a favore di un approccio più dialogico e democratico.

Esso, quindi, viene evitato nella convinzione che sia dannoso per il lavoro stesso. La sua tematizzazione emerge attraverso i rimedi utilizzati per edulcorarlo. A questo proposito, i datori parlano di privilegio per il dialogo, la collaborazione tra i dipendenti secondo una immagine svalutativa della competizione, che non assume i caratteri della rivalità corretta e costruttiva, tendente al miglioramento, ma appare piuttosto come tendenza alla sopraffazione e a far dominare una cultura personalista del lavoro. Mentre il modello organizzativo dell'etica del sacrificio è padronale e familista, centrato quindi sul titolare come detentore del potere, il modello organizzativo dell'etica della passione è manageriale basato sulla delega delle funzioni e il lavoro di squadra. In particolare, è prevista la condivisione di astuzie, conoscenze e trucchi del mestiere che vengono messi in circolo, e uscendo dalla dimensione implicita della conoscenza tacita possono essere, di conseguenza, negoziati. Si afferma qui la filosofia del *“dai e ti sarà dato”*: per ottenere quello che si vuole, bisogna prima essere disposti a dare altrettanto, a differenza di quanto creduto dai datori dell'etica del sacrificio per cui la tendenza all'accentramento di potere e della conoscenza afferma piuttosto la filosofia del *“so dunque posso”*. Tale condivisione viene argomentata sulla

base dell'accrescimento della professionalità dei lavoratori, secondo un modello di reciproco riconoscimento.

“Mi piace il fatto che qui siamo un gruppo, abbiamo formato una squadra.. oramai con la singola persona non fai più nulla.. Io come capo officina devo capire i miei collaboratori, quello che va bene per loro, uno metterlo qua, l'altro là ecc. Il lavoro è tutto lì... capire cosa può darti uno e l'altro..” (U, 54 anni, titolare officina meccanica)

“E' importante puntare molto sul rapporto umano, è tutto lì.. se non vuoi avere rogne.. devi avere un rapporto umano. Il più delle volte quando arriva uno di noi, che magari è incazzato, perché ognuno a casa ha i suoi problemi, e non sempre riesce a tenerli fuori.. allora io che sono il responsabile non posso andare là a muso duro e dirgli lascia i tuoi problemi fuori perché qui non interessano...magari prendo 5 minuti e gli chiedo cos'è successo.. parlandoci assieme, chiedendogli solo cosa è successo in parte hai già alleviato il problema, perché si sente capito.. quindi non gli risolvi il problema, ma gli alleggerisci la giornata, che sente che è in un ambiente familiare.. tanto per dirti.. e queste cose le impari perché la Citroen ci fa fare i corsi di psicologia, per capire il dipendente, il cliente, ho fatto 3 corsi e dopo l'esperienza ti porta... però è solo per i responsabili..” (U, 58 anni, responsabile officina meccanica).

“Se non sei tu l'unico cavallo vincente, punti su qualcun altro.. logico.. chi cerca di fare tutto da solo non riesce a fare tutto bene.. le grandi attività secondo me sono quelle che si espandono dando responsabilità e deleghe.. C'è ancora chi viene dalla vecchia scuola che pensa: Ho patito tanto, patisci anche tu.. Non ti insegno i trucchi del mestiere perché tanto tu un giorno te ne andrai... E' vero.. verissimo, io insegno delle cose che poi magari verranno usate in altri contesti di lavoro, non nel mio.. sono esperienze.. magari un giorno tornerà a bussare alla nostra porta”(U, 31 anni, titolare ristorante).

Il profilo di questi datori sembra caratterizzare maggiormente le attività commerciali che riguardano centri estetici e di acconciatura, ristoranti e officine meccaniche, anche se per alcuni aspetti sono coinvolti anche i datori delle attività industriali, che invece, caratterizzano maggiormente la prima tipologia di intervistati.

6.2 L'immagine pedagogica del lavoro

La visione pedagogica propone di considerare il lavoro come attività educativa, in grado di formare moralmente e socialmente a partire dallo sviluppo delle abilità tecniche. Tale immagine si rifà in

parte al personalismo pedagogico di ispirazione cristiana e in parte alla relazione maestro-discepolo che caratterizzava le botteghe artigiane e le corporazioni d'arte e mestieri del Tardo Medioevo e del Rinascimento, costituendo il lavoro come azione in grado di portare il giovane alla maturazione etica del carattere e alla manifestazione operativa della vocazione professionale. In questa tipologia, il giovane non è più visto come un lavoratore seriale/familiare che viene apprezzato in virtù della sua acquisività, non è nemmeno visto come il lavoratore appassionato che vede il lavoro come esperienza di auto-realizzazione. Piuttosto, i datori di questa tipologia concepiscono il giovane come un discepolo recuperando i valori etici che definiscono l'appartenenza ad una comunità di pratiche, in cui i datori si percepiscono come guardiani di soglia e si occupano di come la conoscenza debba essere trasmessa ai neofiti. La scelta dei ragazzi avviene sulla base dell'abilità tecnica che può portare all'ipotesi richiamata nel capitolo tre della successione ecologica [Aldrich H. e Reiss A.J. 1976] per cui i datori autoctoni lasciano le attività avviate ai giovani stranieri che trascorrono un periodo più o meno lungo di pratica e di lavoro con loro. In questo modo, il giovane straniero inserito nell'ambiente di lavoro del datore si trova ad essere considerato parte del gruppo dei professionisti che svolgono il medesimo mestiere, creando un senso di appartenenza alla categoria professionale. La forte identificazione con la professione rappresenta una contro-tendenza rispetto alla concezione del lavoro più individualizzata recuperando un senso espressivo del lavoro non in chiave auto-realizzativa, bensì di adesione ad una comunità di pratiche. L'apprendimento del lavoro presuppone, anche in questo caso, come nelle altre tipologie, un modello assimilativo lineare secondo un'immagine di giovinezza come fase sperimentativa grazie a cui è possibile avvicinare i percorsi dei ragazzi stranieri a quelli dei giovani italiani. Il senso di appartenenza ad una comunità di pratiche è prodotto sia grazie all'abilità tecnica che allo sviluppo della vocazione, che non è più la passione rappresentata dai datori precedenti come slancio spontaneo e autentico di gratuità e dono di sé al lavoro, ma si tratta di una disciplina rigorosa che ambisce a creare una sinergia tra mente-mano-desiderio-ragione [Sennet 2008]. Viene sottolineata l'importanza dell'apprendimento alla qualità del lavoro, quindi non tanto efficienza rigorosa, risparmio spasmodico sulla forza lavoro, rendimento quantitativo e ideologia del ritmo, piuttosto educazione ad una condizione artigianale, alla ricerca di una maestria tecnica che impone l'abilità di fare bene le cose. Viene apprezzato l'orientamento al compito rispetto all'orientamento all'io, in cui l'interesse per il lavoro in sé sovrasta la dimensione di affermazione di sé mediante esso, e assume rilievo la capacità di problem solving. Si tratta quindi di centrare la relazione sull'apprendimento a fare bene le cose trovandovi motivi di soddisfazione e piacere [Sennet 2008].

“Io ribatto su questo punto, ma non è per essere noioso, è che nel nostro lavoro non puoi permetterti di essere approssimativo, gli e lo dico.. non fare di fretta, che poi le cose ti vengono male, fai un po’ alla volta, ma quando sei lì sul lavoro, devi stare concentrato e sapere quello che stai facendo” (U, 54 anni, titolare officina meccanica)

“Preferisco che si prenda meno appuntamenti e curi di più le clienti.. Non voglio che diventi una catena di montaggio.. anche perché certi massaggi prendono molta energia e non puoi farne più di tanto, lo dico anche per lei che arriva esausta.. ma anche perché deve imparare a sentire il lavoro, a capire qual è il limite, non può fare tanto per fare, se ci mette impegno sono energie che vanno e non bisogna strafare..va bene accontentare le clienti, ma dando comunque dignità al lavoro, non siamo qui a produrre in serie..” (D, 40 anni, titolare centro estetico)

“Se guardi solo i numeri perdi i clienti, non è più possibile fare massa.. la gente cerca la qualità, T. è meticoloso, preciso, fa le cose bene, le affina, ha occhio.. che magari.. oggi devi saper guardare avanti e non rimanere legato all’immediato guadagno..” (D, 41 anni, responsabile stage azienda abbigliamento).

L’educazione alla qualità è funzionale a prospettare una sostituzione al lavoro da parte dei ragazzi stranieri, in cui i datori considerano sia la possibilità di lasciare l’attività ai ragazzi una volta avviati oppure di diventare soci. Si tratta per lo più di ipotesi future dei datori, che vedono nei ragazzi stranieri un appoggio e un supporto grazie a cui è possibile eventualmente ampliare l’attività, migliorarla o più semplicemente cederla, mantenendo però una continuità nelle modalità di gestione che garantiscano la medesima qualità.

“Se la lasciassi a lei, sarei più tranquilla perché so come lavora, perché abbiamo lavorato insieme e le cose che sa le ha imparate da me.. ci sarebbe più continuità e io potrei comunque continuare a dare una mano ogni tanto”(D, 32 anni, titolare centro acconciatura)

“Ma adesso vediamo come va, si parlava di ampliare l’attività di meccanico, mettendo anche la rivendita di gomme, quindi serviva il gommista e il ragazzo mi ha fatto la proposta che lui era interessato a diventare socio, ci sto pensando..”(U, 54 anni, titolare officina meccanica)

In questo modo, la relazione maestro/discepolo è finalizzata a far crescere il ragazzo in modo che possa costituirsi come un supporto a sostegno del lavoro riconoscendogli e negoziando eventualmente un ampliamento degli spazi di riconoscimento che prevedano un maggior potere sul lavoro. Mentre per i datori dell’etica della passione le gerarchie di potere restano e diventano solo

più “morbide”, per i datori pedagogici l’azione di insegnamento/apprendimento conduce ad una riconsiderazione dei ruoli di potere, che non vede necessariamente una distinzione netta tra il datore come “capo” e il ragazzo come “apprendista”, ma piuttosto una condivisione di ruoli, di compiti e di responsabilità supportandosi vicendevolmente.

“Visto che siamo solo io e lui, ognuno si è specializzato nel fare meglio certe cose, poi dobbiamo saper fare tutto, però ci sono cose che piace fare di più a me e altre che fa lui, sulle cose che sono compito suo tendo a lasciargli la gestione.. e poi prendiamo decisioni insieme sugli acquisti da fare, su come migliorare il servizio, e su tante altre cose.. Avergli dato spazio mi sta venendo utile, perché non sembra ma avere tutto sulle spalle è pesante..” (U, 54 anni, titolare officina meccanica)

In questo modo, si costituisce tra i datori e i ragazzi un modo di relazionarsi di tipo filiale-affettivo in cui il rapporto pressoché esclusivo crea un ambiente familiare, che recupera valori apparentemente tradizionali come il tempo e la collaborazione, valori funzionali allo sviluppo delle abilità soprattutto in un’ottica di lungo periodo, che bada non tanto al guadagno immediato, alla rendita e all’impiegabilità del lavoratore nell’oggi, quanto al riconoscimento che per lavorare bene e con qualità sono necessari anni. Il riferimento al lungo termine riporta in auge il valore della routine, come ripetizione in grado di sedimentare e consolidare quanto sperimentato come novità. Per questo, i datori prediligono una strategia d’insegnamento progressivo, che parte dall’apprendimento dei gesti più semplici arrivando a quelli via via più complessi.

“Mi piace che quando insegno una cosa, poi la faccio subito fare, in modo che facendola oggi, domani e dopodomani uno la impara bene..”(D, 32 anni, titolare centro acconciatura)

“Secondo me per fare bene una cosa bisogna andare gradualmente, dalle cose semplici a quelle complesse.. non posso insegnare a fare una revisione se prima non hanno imparato a cambiare l’olio” (U, 54 anni, titolare officina meccanica)

La relazione filiale-affettiva comporta un atteggiamento verso i ragazzi stranieri corredato da consigli, osservazioni e gesti propri di figure genitoriali, in cui l’interesse va oltre il lavoro, considerando anche quelle istanze soggettive che eccedono la codificazione prescritta dal ruolo professionale.

“Perché lo tengo come mio figlio ti dico.. sì perché mi chiede tante volte la mezz’ora, l’ora.. va bene tutto.. lui guai.. è serio, professionale.. si applica.. mi da tante soddisfazioni.. perché si mette li a smanettare coi motori fino a che non risolve le cose.. riesce a cavarsela in tutto.. ho la fortuna di averlo e me lo tengo stretto.. sai cosa? Lui ha di bello che rischia tanto di più.. anche su un

lavoro, su certe cose, i nostri stanno tanto di più coi piedi per terra.. stanno più attenti.. loro di suo rischiano di più.. si butta proprio anche sulla parte meccanica.. e poi abbiamo un rapporto di amicizia non il parone... sai i paroni quelli che.. a me danno fastidio quelle cose lì..“ (U, 54 anni, responsabile officina meccanica).

“A volte capita che, lavorando insieme il sabato mattina io me lo tiri lì, così pranza con noi e gli chiedo un po’ della sua famiglia, se ha ancora quella ragazzina.. parliamo un po’ di tutto.. non solo del lavoro..” (U, 54 anni, titolare officina meccanica).

“E’ successo per un Natale, un paio d’anni fa che i suoi tornavano in Macedonia, e lei doveva lavorare da me.. mi dispiaceva che stesse sola per le feste e l’ho invitata da me con tutti i parenti.. siamo stati bene.. ormai è una di famiglia, anche mia mamma la coccola come fosse una nipote” (D, 32 anni, titolare centro acconciatura).

Il rapporto tra sapere e fare distingue due modi di concepire il lavoro in senso pedagogico. Il primo modo riconosce il lavoro prevalentemente come un’arte, il secondo lo riconosce come un saper fare analitico. La differenza tra i due riguarda la trasmissibilità delle abilità di lavoro. La prima visione riconosce la possibilità del datore di trasmettere un “saper fare” del lavoro limitato, ovvero dipendente dalla qualità dei ragazzi a cui si insegna il mestiere. Il lavoro come arte riconosce minor importanza all’acquisizione di competenze tecniche e più rilievo ai fattori soggettivi con cui tali competenze e abilità tecniche vengono elaborate, assemblate, ricostruite in modo creativo e innovativo. Elementi che non possono essere trasmessi dal datore, ma sviluppati dal ragazzo stesso attraverso lo sviluppo della sua personalità. Il lavoro come “saper fare” analitico comporta una maggior rilevanza degli aspetti tecnici trasmessi dal datore, il riconoscimento di una maggior trasmissibilità del sapere, che una volta sviluppato e consolidato permette di pervenire ad una qualità di lavoro frutto della pratica e della ripetizione. In questo modo, la prima visione attribuisce più importanza ai fattori di personalità dei ragazzi ritenendo la creatività un elemento distintivo che caratterizza il lavoro come un’arte. La seconda visione attribuisce più importanza ai fattori di contesto e quindi alla trasmissibilità del saper fare ritenendo l’applicazione, l’esercizio e la ripetizione elementi distintivi del lavoro in senso analitico. In quest’ultima visione, le qualità per un lavoro ben fatto sono depositate nelle procedure anziché nei soggetti, con la possibilità di definire nello specifico cosa costituisce il lavoro, mentre nella visione più soggettivista, ciò che costituisce il lavoro assume contorni più sfumati, “filosofici” legati alle peculiarità di chi mette in pratica la tecnica. Secondo quest’ultima visione, la tecnica da sola non basterebbe, risulterebbe invece necessaria un’esigenza che nasce da dentro, in grado di dare valore a ciò che viene fatto, una

dimensione di creatività che interpretando la tecnica vi attribuisce qualità e significato. La visione del lavoro come analitico tende ad esplicitare maggiormente le dimensioni del sapere tacito del mestiere, mentre i datori che riconoscono il lavoro come un'arte tendono a riconoscere una componente di sapere tecnico trasmissibile a tutti e una componente soggettiva che ognuno scopre e coltiva da sé.

“Alla cliente aveva fatto un taglio a regola d'arte.. ero stata contenta perché aveva messo in pratica un po' tutte le cose che le avevo spiegato, anche quelle che faceva fatica a fare.. Quindi sono stata contenta di me che le avevo spiegato bene e di lei che aveva applicato alla lettera tutti i miei insegnamenti.. Infatti poi le ho detto: vedi che se mi ascolti fai strada..” (D, 37 anni, titolare centro acconciatura)

“Nel nostro lavoro c'è una parte di competenze che puoi imparare, e che la pratica migliora sicuramente, ma poi ognuno ha un suo proprio modo di fare, un modo un po' artista di essere parrucchiera, per cui smetti di applicare la regoletta che ti hanno insegnato a scuola, e vai d'istinto, usi un po' di emozione, di ispirazione..” (D, 32 anni, titolare centro acconciatura)

Nel complesso i rapporti con la scuola sono percepiti dai datori come positivi, apprezzando un atteggiamento partecipativo della scuola allo stage, in cui il contatto con l'allievo viene mediato dai tutor, in linea con l'aspettativa dei datori dell'etica del sacrificio. La tematizzazione della differenza nazionale emerge soprattutto in riferimento all'esperienza della migrazione. Quest'ultima svolgerebbe un ruolo trasformativo e migliorativo dei ragazzi per cui le difficoltà e le sofferenze ad essa connesse creerebbero una maggior disposizione a rischiare, a mettersi in discussione ed essere meno timorosi delle conseguenze. Il maggior coraggio rintracciato nei giovani stranieri favorirebbe un atteggiamento creativo al lavoro, in cui prevarrebbe l'auto-direzione, cioè interessi, aspirazioni, ma anche desideri e need for competence propri che permettono di aggiungere elementi nuovi nel lavoro, proporre alternative, sperimentare applicazioni nuove a regole esistenti o trovare diversi campi di applicazione delle medesime abilità. In questo senso, i datori si rendono conto che questo atteggiamento si costituisce come “l'eccezione che conferma la regola”, in quanto non connota tutti i ragazzi, ma solo alcuni in grado di assumersi rischi maggiori rispetto alla media dei lavoratori, che riescono a muoversi più agevolmente in contesti e condizioni di incertezza e quindi sono guardati con simpatia, ammirazione e divertimento.

“Riesce a cavarsela in tutto.. poi è veloce, ha tante iniziative è che tante volte parte per conto suo e bisogna ad un certo momento riportarlo alla realtà... che quando rischi, rischi anche di sbagliare..”

non sempre ci azzeccchi... ma lui non ha paura di niente.. e alla fine si disbriga, se la cava in qualche modo.. ma ha 23/24 anni non è che ha 40 anni che dici ha tanti anni di lavoro alle spalle.. quindi è tanto coraggioso..(U, 54 anni, responsabile officina meccanica)

“Lui è davvero un super super super.. che ne trovi pochi così... con questo cervello, calmissimo, che non si agita mai però risolve sempre i problemi, ce ne sono pochi.. però avere la fortuna di lavorare con gente così.. a volte ti fa pure venire il nervoso perché è impassibile.. quando tutti sono agitati, lui riesce sempre a mantenere la calma..” (U, 43 anni, responsabile centro acconciatura)

“E’ molto curiosa, mi fa sempre un sacco di domande, deve capire perché quella tinta fa quella reazione, se la marca che usiamo è migliore rispetto alle altre che ci hanno proposto.. lei fa i confronti, vede le cose positive e negative e quindi per me è un bene, cioè devo starle dietro perché vuole sempre capire e imparare tutto, però il fatto che abbia questa curiosità è lei che si informa su tante cose e poi me le riferisce e allora ci consultiamo, no per quello è un supporto..” (D, 32 anni, titolare centro acconciatura)

6.3 Un Confronto tra tipologie

Dal confronto delle tipologie emergono diversi tipi di agency riconosciuti ai ragazzi stranieri. Secondo la concezione totalizzante orientata all’etica del sacrificio, i datori definiscono l’agency sul criterio dell’affidabilità, in grado di rendere i ragazzi ad un tempo “seriali” e familiari. Per i datori dell’etica della passione, l’agency è posta in relazione alla capacità del dono di sé scaturito dalla passione per il lavoro, e infine nella concezione pedagogica essa si fonda sulla capacità di apprendimento pratico e abilità tecnica. In particolare, nei datori totalizzanti orientati all’etica del sacrificio, la nazionalità del/della giovane non è elemento di esclusione, anzi è favorita in quanto collegata all’immagine di un lavoratore che si rende disponibile a lavorare molto per migliorare le proprie condizioni materiali di vita. Tale immagine si inserisce all’interno di un rapporto di fedeltà/protezione, orientato al lungo termine e in cui il patto implicito di tale fedeltà è una cultura di dedizione al lavoro, laboriosa ed eticamente esigente [Rozzi 1997]. La visione positiva dei ragazzi passa attraverso un’idea di assimilazione come lavoratori adulti, stabilendo una sorta di continuità coi percorsi dei genitori legati ad una motivazione fortemente acquisitiva e secondo il modello del moderate male breadwinner. E’ una relazione che ricorda i rapporti di lavoro dipendente classico affermatosi soprattutto nel settore industriale [Bianchi 2005]. All’interno del frame iper-produttivista emerge la seconda tipologia, un’immagine più moderna del giovane

lavoratore come capitale umano, in cui è centrale la sua capacità di appassionarsi all'interno di un rapporto di impiegabilità che poggia sul dono di sé. La soluzione a lungo termine ed economicamente più efficace consiste nell'aiutare i giovani a coltivare il lavoro come passione operando un costante investimento su di sé mediante l'aggiornamento dei saperi. Mentre nella tipologia precedente la motivazione al lavoro è il desiderio/volontà di uscire dalla povertà e migliorare le condizioni materiali, in questo caso la motivazione è la passione e il trovare piacere nel lavorare a ritmi sostenuti, elemento che dà la diretta misura del valore dei ragazzi. L'agency, in questo caso, si basa sull'assimilazione secondo un modello adolescenziale, in cui valorizzando la giovinezza come momento di crescita e costruzione di sé, la si "utilizza" per plasmare la visione passionale del lavoro nei ragazzi e la visione conciliativa nelle ragazze straniere. La terza posizione, come la prima, rievoca il passato ed è rappresentata dall'atteggiamento pedagogico di alcuni datori verso i giovani lavoratori stranieri al punto da definire il rapporto sulla base della dicotomia maestro/discepolo ricordando le botteghe d'arte e mestieri del tardo-medioevo e del Rinascimento. In questo rapporto la dimensione dell'apprendimento è centrale, il datore diventa un maestro che assume l'incarico di insegnare il mestiere al giovane praticante, lo orienta, lo forma e lo guida verso l'acquisizione e lo sviluppo di una professionalità. In quest'ottica, il datore assomiglia più ad una guida, un educatore che un semplice superiore e prevede un coinvolgimento affettivo ed emozionale riconosciuto. I pedagogici riconoscono anch'essi un modello d'inclusione assimilativo, basato come il precedente, sull'immagine dell'adolescenza, che avvicina i percorsi dei ragazzi stranieri a quelli dei ragazzi italiani che si qualificano nei Centri di formazione professionale. In questo profilo, l'adolescenza non è considerata periodo di plasmazione dei ragazzi come materia informe perché in crescita, visione propria dell'etica della passione, ma piuttosto come periodo di consolidamento di tendenze e inclinazioni già emerse, come sviluppo di abilità finalizzate alla crescita dei ragazzi sollecitando sia la formazione etica alla responsabilità verso un lavoro ben fatto, sia la formazione del carattere in grado di favorire l'inserimento e l'integrazione sociale.

Ognuna di queste tipologie, incentiva un'idea di agency ritenuta validante il mondo sociale dei datori, e si connota allo stesso tempo come pressione ad aderire ad un sistema di valori e credenze, e come ambito di negoziazione coi ragazzi in cui la stessa idea di agency è sottoposta a modifiche nel tempo e nello spazio. Tuttavia, ricostruendo le rappresentazioni dell'agency percepite dai datori, è presumibile che la tipologia totalizzante dell'etica del sacrificio agisca nei confronti dei ragazzi favorendo l'adesione ad un modello bread-winner con un adattamento alle esigenze del sistema produttivo. E' altrettanto presumibile che il datore totalizzante dell'etica della passione incentivi l'attitudine al dono di sé legato alla disposizione ad appassionarsi e ad attribuire al lavoro significati

propri in modo da ottenere una maggior dedizione e finalizzazione che permette di sostenere ritmi più frenetici. Allo stesso modo, i pedagogici favoriranno un comportamento dei ragazzi stranieri che va nella direzione della ricerca di qualità del lavoro, della cura per un lavoro ben fatto in cui assumono importanza le capacità di apprendimento tecnico sul terreno e la disposizione caratteriale alla responsabilità e all'etica professionale, intesa come senso di appartenenza ad una comunità di pratiche.

Si può riassumere il confronto tra le tipologie nella tabella che segue.

Tab.1 Confronto tra tipologie

	<i>Immagine totalizzante orientata all'etica del sacrificio</i>	<i>Immagine totalizzante orientata all'etica della passione</i>	<i>Immagine pedagogica</i>
Criterio dominante di relazione coi ragazzi stranieri	Affidabilità	Passione	Abilità tecnica
Rappresentazione dei giovani stranieri	Serialità	Produttività	Innovazione
Modello d'inclusione implicito nelle pratiche	Assimilazione come adulto	Assimilazione come adolescente	Assimilazione come adolescente
Motivazione al lavoro	Acquisività	Espressività in chiave auto-realizzativa individuale	Espressività in chiave di senso di appartenenza ad una comunità di pratiche
Modello aziendale	Impresa padronale e familista centrata sul processo produttivo	Impresa flessibile	Bottega artigiana
Relazione con la scuola e la formazione	Ambivalente	Ambivalente	Costruttiva
Rappresentazione della giovinezza/adolescenza	Periodo di svezzamento	Periodo di plasmazione	Periodo di moratoria sociale
Orientamento del rapporto di lavoro	Fedeltà-protezione	Passione-volontà	Apprendimento-insegnamento
Tipo di potere	Paternalistico Orientamento all'accenramento del potere	Pragmatico Orientamento alla delega delle funzioni	Filiare-affettivo Orientamento all'integrazione e condivisione delle funzioni.

Dal confronto sintetizzato nella tabella, è possibile rintracciare alcuni tratti comuni e differenze tra le tipologie. Per quanto riguarda i tratti comuni, si riscontra un complessivo apprezzamento per i giovani stranieri assunti, con cui tendono a stabilirsi relazioni di fiducia prodotte principalmente dalla messa in comune di alcune visioni del mondo. In tutte le tipologie, emergono diffusi stereotipi verso la nazionalità che conducono a polarizzare i ragazzi stranieri tra chi ha voglia di lavorare e chi non ne ha voglia, creando, al riguardo, una gerarchia di aree geografiche di provenienza sulla base della maggior vicinanza-lontananza alla cultura del lavoro veneta. Nel complesso, i datori definiscono i ragazzi stranieri dell'Europa dell'Est più dediti al lavoro, sia per lavori di contatto col pubblico quindi commerciali che per lavorazioni meccaniche all'interno di lavori manuali specializzati. I problemi rilevati con i ragazzi dell'Est Europa sono legati alla necessità di “tenerli a freno”, perché risultano scaltri e mostrano la tendenza a diventare troppo sicuri di sé e presuntuosi. I ragazzi provenienti dall'Asia risultano adatti per lavori complessi e di specializzazione tecnica,

perché sono ritenuti molto intelligenti e orientati a risolvere problemi. Rispetto alla scaltrezza dei ragazzi dell'Europa dell'Est, gli asiatici sono considerati più gestibili perché interiorizzano velocemente le dinamiche di potere e si subordinano ad esse. I ragazzi dell'America latina sono ritenuti inaffidabili per lavori impegnativi e di responsabilità, e più adatti a svolgere lavori di routine, che prevedono l'impiego delle otto ore secondo una visione del lavoro strumentale che attribuisce priorità al divertimento, e a guadagnare per spendere. Infine, sono stati individuati gli africani distinguendo però quelli del Maghreb da quelli dell'Africa Sub-Sahariana. I primi sarebbero accumulati ai lavoratori dell'Est Europa, ma con una maggior diffidenza rappresentata dalla distanza religiosa, gli africani sub-sahariani invece sono percepiti come inadatti al lavoro di problem solving e più portati per lavori ripetitivi e di manovalanza, che si connotano per lavorazioni labour intensive, a volte in condizioni insalubri.

Oltre alle differenze di provenienza, sui ragazzi incidono anche rappresentazioni ambivalenti dell'adolescenza. Tutte le tipologie riconoscono alla giovinezza lo statuto di condizione a sé, periodo di separatezza dalla normalità adulta facendone emergere almeno due visioni: la prima, propria dei datori totalizzanti orientati al sacrificio, la definisce come fase di "svezzamento" caratterizzata dall'inadeguatezza al lavoro in attesa del rapido passaggio all'età adulta, fase del compimento e della realizzazione di sé. Vengono sottolineate la dimensione di inaffidabilità, di dedizione ad attività ritenute futili (consumo, divertimento, svago) e allo scarso interesse per il lavoro, di qui la necessità del suo superamento. Per le ragazze, al contrario, l'adolescenza è vista come un periodo protettivo, garantista, che prevede un accesso al lavoro "tutelato" e quindi mediato dalla presenza dei genitori. La seconda visione, invece, definisce la giovinezza come periodo di indefinitezza e costruzione identitaria in cui valori e credenze devono ancora consolidarsi del tutto e quindi essa costituisce un'occasione per plasmare le visioni del lavoro ancora informi in modo da rendere stabili i tratti promossi dai datori., Per i datori pedagogici la giovinezza si configura come fase di moratoria sociale, che si basa sul riconoscimento di una maggior agency dei ragazzi, che non possono essere plasmati a piacimento, ma solo orientati a capire quali siano le loro priorità e se sono in linea con quanto cercato dai datori. Per questi ultimi, quindi, si tratta di un periodo di sperimentazione, in cui è permesso sbagliare, e verso cui il mondo adulto ha uno sguardo di indulgenza. Mentre l'età adulta è centrata sulla logica del controllo, sullo stare dentro alle regole, alla giovinezza viene applicata l'aspettativa di rompere le regole, di metterle in discussione, quindi vengono apprezzati i ragazzi che si pongono domande, che hanno un'attitudine al dubbio, che cercano risposte e mostrano uno spirito indagatore e curioso che li spinge a perfezionarsi. In questo senso, i datori pedagogici riconoscono un'agency simmetrica dei ragazzi, grazie a cui emergono

relazioni di reciprocità che rivelano come la dinamica apprendimento/insegnamento non incida solo sulla formazione etica e professionale dell'allievo, ma anche sul datore migliorando il suo lavoro e arrivando a ipotesi di costituzione di società o di cessione di attività ai ragazzi stranieri. Le altre tipologie riconoscono un'agency asimmetrica, con una asimmetria più *dura* per l'etica del sacrificio e più *morbida* per l'etica della passione. In entrambe, l'agency resta all'interno di un rapporto di potere gerarchico prestabilito, che però nel primo caso è diretto mentre nel secondo caso si tratta di un rapporto di potere più mediato da modalità di comunicazione finalizzate ad evitare conflitti aperti. Tutte le tipologie assumono un ideale d'inserimento lavorativo di tipo assimilazionista, che prevede un adattamento quasi inevitabile alle condizioni del contesto di lavoro, in cui la fiducia verso i ragazzi è posta in relazione alla loro capacità di aderire alle immagini del lavoro proposte dai datori. La prima e la terza tipologia di relazioni prevedono una concezione del rapporto lavoro-formazione piuttosto contrastante. Mentre il rapporto di fedeltà/protezione vede il lavoro come interruzione col mondo dell'apprendimento in senso classico e la formazione successiva all'obbligo formativo come dispendio di energie non direttamente finalizzato alla produttività, il rapporto mosso dalla passione e ancor più quello pedagogico concepiscono il lavoro come costante e continuo processo di apprendimento e investimento su di sé, in cui risultano importanti i corsi di aggiornamento e i rientri periodici in formazione. Le relazioni con la scuola si connotano come ambivalenti per le prime due, e positive per la terza tipologia. Nella prima tipologia il rapporto con la scuola sarebbe ambivalente perché riconosciuto utile per l'integrazione sociale, soprattutto connessa alla trasmissione della cultura del lavoro, ma non per la socializzazione ad una cultura dei diritti più che dei doveri e l'adattamento a stili di vita e standard di consumo italiani, mediante il confronto coi pari. Nella seconda, il rapporto con la scuola risulterebbe ambivalente soprattutto per le modalità di gestire lo stage, in cui viene privilegiata l'autonomia dell'allievo, ma secondo un modello di autonomia "monitorata" e non "disimpegnata". Nella terza tipologia i rapporti risultano positivi secondo un modello di organizzazione dello stage partecipativo, in cui la scuola media il contatto tra allievo e datore. Il modello partecipativo di gestione stage è apprezzato anche dalla prima tipologia di datori che vedono in questo intervento scolastico la possibilità di un confronto su temi più generali che riguardano il mercato del lavoro, il fabbisogno di manodopera, le situazioni di incertezza e non solo l'inserimento del singolo allievo. Nelle prime due tipologie si ha la tendenza a parlare per proverbi, utilizzando massime contenenti dettami, norme, consigli in forma sintetica, espressione del senso comune a cui spesso i datori ricorrono. Le più utilizzate sono state:

"Tutto il mondo è paese" (U, 43 anni, responsabile centro acconciatura) con riferimento ai difetti e ai vizi che si ritrovano nei ragazzi stranieri, ma che hanno anche i lavoratori italiani.

“Dai e ti sarà dato” (U, 31 anni, titolare ristorante) con riferimento al lavoro di squadra e alla delega delle funzioni.

“Chi non lavora non fa l’amore” (U, 62 anni, titolare d’azienda) per indicare la necessità di mettere il dovere prima del piacere e anzi di poter apprezzare il piacere solo alla luce del compimento del dovere.

“Se son rose, fioriranno”(U, 63 anni, titolare d’azienda) indica la speranza dei datori riguardo all’assunzione di ragazzi e sottolinea come il rapporto di lavoro venga caricato di aspettative proprie di una relazione sentimentale.

“Brasa cuerta” (D, 37 anni, titolare centro estetico) per indicare quel modello di femminilità che viene promosso dalle datrici secondo un atteggiamento manipolativo e seduttivo.

“Aiutati che il ciel t’aiuta” (U, 45 anni, titolare d’azienda) con riferimento al fare da sé, senza aspettare che qualcuno faccia al posto del lavoratore o disbrighi i suoi compiti. Afferma il modello del “darsi da fare”, dell’essere attivo e propositivo rispetto a ciò che compete il lavoratore.

“Chi fa da sé fa per tre” (U, 76 anni, titolare azienda impianti elettrici) riconosce l’importanza dell’autonomia, senza dover chiedere aiuto ad altri in una visione del lavoro orgogliosa della propria capacità di auto-determinazione.

“Volere è potere”(U, 63 anni, titolare d’azienda) fa riferimento alla tendenza a responsabilizzare il singolo per cui la volontà viene individuata come unica variabile in grado di incidere nella riuscita o meno di un’azione. Si crea l’aspettativa che più un ragazzo ha volontà e intenzione e più la sua azione sarà efficace, dimenticando gli elementi sociali e contestuali che possono incidere altrettanto della volontà sulla riuscita dell’azione.

Da un confronto quantitativo, risultano maggiori i datori di lavoro con un’immagine totalizzante del lavoro orientato all’etica del sacrificio, seguono i datori dell’etica della passione e in misura residuale i datori pedagogici. Non è possibile, tuttavia, individuare una corrispondenza tra le tipologie di appartenenza e il settore d’impiego, nonché le dimensioni dell’attività, se non per alcuni aspetti specifici delle singole tipologie, per esempio il riferimento all’essere commerciali e a saper vendere riguarda prevalentemente il settore estetico-acconciatura, oppure l’immagine pedagogica del lavoro caratterizza maggiormente titolari che hanno alle dipendenze massimo due lavoratori, quindi si tratta di attività di piccolissime dimensioni. Però non è possibile rintracciare delle corrispondenze per cui in imprese di dimensioni maggiori domina una tipologia piuttosto di un’altra o in alcuni settori d’impiego prevale una certa immagine del lavoro.

Tab.2 Distribuzione degli intervistati per tipologia e settore d'impiego

Settore d'impiego	Tipologia di appartenenza			Totale
	Immagine totalizzante orientata all'etica del sacrificio	Immagine totalizzante orientata all'etica della passione	Immagine pedagogica	
Industria	3	1	-	4
Elettrotecnico	1	2	1	4
Estetico-acconciatura	3	1	1	5
Ristorazione	2	1	-	3
Totale	9	5	2	16

Tab.3 Distribuzione degli intervistati per tipologia e dimensione d'attività

Dimensione d'attività (n.dipendenti)	Tipologia di appartenenza			Totale
	Immagine totalizzante orientata all'etica del sacrificio	Immagine totalizzante orientata all'etica della passione	Immagine pedagogica	
Meno di 50	7	4	2	13
Più di 50	2	1	-	3
Totale	9	5	2	16

Come già anticipato all'inizio del capitolo, elementi delle tre tipologie si ritrovano in quasi tutte le interviste, tuttavia ho classificato i datori sulla base dell'orientamento prevalente, che in ultimo fornisce il quadro delle appartenenze. Infine, dalle interviste realizzate emerge complessivamente che gli orientamenti dei datori di lavoro nei confronti dei ragazzi stranieri risentono di molteplici variabili, incidono le rappresentazioni dell'adolescenza, le precedenti esperienze con lavoratori stranieri, i rapporti con la scuola, l'idea di formazione, la nazionalità. In realtà, la differenza si definisce contestualmente e in modo situato, per cui anche gli stereotipi vengono interpretati, rinegoziati e messi da parte a seconda delle circostanze e di altri fattori intervenienti, basati non necessariamente sul calcolo razionale e alla ricerca dell'utile a tutti i costi, ma anche in rapporto a relazioni di fiducia, di simpatia e apprezzamento, a impressioni emozionali che vanno in contrasto con l'immagine promossa dagli stereotipi. Quindi, l'uso di questi ultimi non è mai fine a se stesso, vengono sempre considerati una molteplicità di fattori che possono confermare oppure alleviare l'immagine prescritta dei ragazzi stranieri di questa o quella nazionalità. Tuttavia, si rileva che il contatto diretto e sempre più frequente con ragazzi stranieri, non ancora pienamente adulti e usciti dalla FP, lentamente modifica la percezione di estraneità ed eccezionalità della loro presenza, connotandoli sempre più come parte della realtà quotidiana dei datori. Inoltre, ricorda ad essi, in

modo più o meno condiviso, che anche i ragazzi stranieri sono adolescenti al pari degli italiani, e con percorsi di vita che non necessariamente devono ricalcare le modalità d'accesso al lavoro dei genitori. Al riguardo, nei datori non viene tematizzata la questione dell'equità delle chance per i giovani stranieri, privilegiando piuttosto un discorso meritocratico arbitrario, per cui vengono scelti i giovani stranieri più bravi secondo l'idea di bravura dei datori. Perciò, che la scuola si costituisca come un canale più equo di accesso al lavoro per gli stranieri, ai datori importa relativamente, favorendo più dell'equità, la adattabilità alle esigenze del lavoro. Per questo, gli intervistati cercano nuove leve tramite la scuola, ma non in modo esclusivo, ricorrendo anche alle conoscenze e i contatti informali, le agenzie interinali e le cooperative di fornitura di lavoratori.

Capitolo 7. I giovani stranieri e la transizione al lavoro

Dopo aver ricostruito le rappresentazioni dei giovani stranieri formulate dagli operatori all'interno dei contesti formativi e dai datori all'interno dei contesti lavorativi, ci focalizziamo adesso sulle esperienze dei giovani stranieri, facendo prima una ricostruzione del momento della migrazione e di come è avvenuta la ricomposizione familiare in Italia, subito dopo dell'esperienza formativa vissuta nei centri di formazione professionale e infine una ricostruzione dei processi di inserimento al lavoro. In particolare, questi tre momenti vengono compresi e interpretati alla luce della nozione di *agency*, che come abbiamo visto nel capitolo uno, viene intesa come categoria semantica o morale di agente dotato di capacità di agire in modo trasformativo sul mondo. Si tratta, quindi, di ricostruire le modalità con cui i giovani stranieri hanno reso significative per sé le tre esperienze sopra citate sulla base dei propri interessi, obiettivi, orientamenti di valore definendo progressivamente i propri progetti di vita. La ricerca era partita da due obiettivi conoscitivi, uno più specifico sulle pratiche individuali di adattamento e miglioramento dei percorsi di vita dei giovani stranieri, e l'altro sulle intenzionalità e il senso delle azioni intraprese nel processo di inserimento lavorativo sia dei giovani stranieri sia del network di attori (i Centri di formazione professionale, i datori di lavoro). Complessivamente, i ragazzi stranieri qualificati, pur costituendosi come popolazione eterogenea per quanto riguarda le condizioni sociali e culturali, i percorsi migratori, gli esiti scolastici, le relazioni familiari e le aspettative per il futuro, sono accumulati da un desiderio di inclusione sociale attraverso il lavoro. Per questo, riguardo al primo obiettivo che mi ero posta, rilevo nelle azioni dei giovani stranieri la ricerca prevalente di una stabilizzazione socio-economica, in cui il lavoro, costituendosi come dimensione centrale, promuove pratiche di adattamento alla cultura del lavoro presente nei contesti d'inserimento secondo però un proprio progetto di miglioramento sociale che spesso non segue i riferimenti simbolici e le gerarchie occupazionali dominanti in Italia, ma piuttosto interne al gruppo migratorio. Per quanto riguarda il secondo obiettivo conoscitivo, l'intenzionalità supposta nelle pratiche di adattamento è prevalentemente di tipo acquisitivo, mostrando interesse per l'accumulo e la disponibilità a lavorare molto, puntando maggiormente sulla quantità di ore lavorate piuttosto che sulla qualificazione delle mansioni svolte. Tuttavia, i percorsi di stabilizzazione seguono inoltre, seppur in misura minoritaria, una intenzionalità espressiva orientata alla ricerca di maggior qualificazione del proprio ruolo lavorativo e un senso strumentale attribuito al lavoro come mezzo per realizzare pratiche di consumo. Il desiderio di stabilizzazione presuppone che la supposta alterità di cui essi sono portatori non sia definita dall'esterno, dagli insegnanti o dai datori in modo stigmatizzante, ma sia piuttosto lasciata alla personale definizione dei ragazzi, i quali vi ricorrono soprattutto per costruire in positivo la loro

identità, come fonte di ricchezza culturale e possibilità di ampliamento delle proprie prospettive di vita e di lavoro future.

7.1 L'esperienza migratoria e i processi d'inserimento in Italia

I quaranta giovani intervistati, qualificati nella Formazione professionale, mostrano un panorama variegato in fatto di percorsi migratori e di situazioni familiari e personali una volta arrivati in Italia.

Tab.1 Fascia d'età di arrivo in Italia

Fascia d'età di arrivo in Italia	Frequenza
da 0 a 5 anni	5
da 5 a 10 anni	10
da 10 a 15 anni	22
da 15 a 20 anni	1
nato in Italia	2
Totale	40

Come si evince dalla tabella, più della metà del campione è arrivato in Italia nella fascia d'età 10-15 anni. Allargando il focus su questo periodo, possiamo rilevare che sette sono arrivati all'età di 13 anni, quattro sono arrivati all'età di 11, altri quattro all'età di 14, infine due intervistati sono arrivati a 12 anni, altri due a 10 e i restanti due a 15 anni. La maggioranza dei giovani, quindi, è arrivata nel periodo di frequentazione della secondaria di primo grado e di inizio della secondaria di secondo grado/FP, quindi è più probabile che, a causa del neo-arrivo e di una scarsa dimestichezza con la lingua, essi siano stati collocati in classi inferiori rispetto all'età anagrafica. Ma questo lo vediamo a breve. Per quanto riguarda l'esperienza migratoria, in prevalenza essa si costituisce come migrazione dei padri che in seguito hanno effettuato ricongiungimenti familiari con le madri e i figli. Tuttavia, numerose restano anche le migrazioni delle madri e dell'intera famiglia, rivelando un'immagine della donna immigrata non come figura secondaria alla migrazione maschile in difesa di uno stereotipo di moglie/madre a carico dell'uomo, ma anche come un soggetto autonomo nella dinamica migratoria.

Tab.2 Tipo di migrazione

Tipo di migrazione	Frequenza
Migrazione dei padri poi ricongiungimento familiare	23
Migrazione delle madri poi ricongiungimento familiare	7
Migrazione familiare (madre-padre-figli)	7
Migrazione da soli	1
Totale	38

I due intervistati nati in Italia, non hanno vissuto direttamente la migrazione, tuttavia chiedendo loro come i genitori erano giunti in Italia, la prima intervistata racconta la migrazione del padre e in seguito il ricongiungimento della moglie, mentre il secondo riporta una migrazione della madre. Per quanto riguarda la ricomposizione della famiglia in Italia, è possibile individuare quattro situazioni differenti: coloro che abitano in una famiglia nucleare con padre, madre e fratelli/sorelle rappresenta la maggioranza del campione (31), coloro sposati che vivono con mariti/mogli (4), coloro che abitano soli (3) e coloro che vivono in famiglie monoparentali con le madri (2). All'interno della famiglia nucleare non c'è nessun figlio unico e i fratelli/sorelle appaiono numerosi, da uno a quattro. Tra coloro che abitano soli, ci sono un ragazzo che fino ai 18 anni risiedeva in una comunità per minori stranieri, una ragazza che ha una stanza in affitto in casa di amici e un ragazzo che, lavorando a Milano, condivide una casa in affitto con dei coinquilini. Coloro che vivono con le madri, sono figli di genitori divorziati. Tra i quattro intervistati sposati solo una vive in una condizione di nuovo nucleo familiare ristretto alla coppia, mentre gli altri tre si trovano in una condizione di famiglia allargata, dove la coppia sposata vive coi i genitori del ragazzo ed eventuali altri fratelli. Considerando la condizione occupazionale dei padri e delle madri, risultano 31 padri lavoratori e solo 3 disoccupati, le madri risultano prevalentemente occupate (26) a fronte di una minoranza che assume a tempo pieno il ruolo domestico (11). Tra i lavori svolti dai padri spiccano lavori manuali e di bassa qualificazione prevalentemente nell'industria (22) e prevalentemente alle dipendenze (29) mentre solo due padri hanno avviato attività di lavoro autonomo nel settore dell'edilizia. Le madri lavorano prevalentemente nelle pulizie (14), nella ristorazione (7), nei servizi di cura agli anziani (3) e nell'industria (4). Due madri, come rilevato dal campione, svolgono un doppio lavoro, per cui nel settore d'impiego risultano due specificazioni in più rispetto al numero effettivo di madri lavoratrici.

Tab.3 Attività lavorativa dei padri e delle madri degli intervistati

	<i>Attività lavorativa</i>		
	<i>Dipendente</i>	<i>Indipendente</i>	<i>Totale</i>
Padri	29	2	31
Madri	25	1	26
Totale	54	3	57

Tab.4 Settore d'impiego dei genitori degli intervistati

	Settore d'impiego					
	Industria	Elettrotecnico	Servizi di cura alla persona	Servizi di pulizia	Turistico- alberghiero	Totale
Uomini	22	1	-	4	4	31
Donne	4	-	3	14	7	28
Totale	26	1	3	18	11	59

Tra i padri lavoratori nel comparto industria, in particolare 12 lavorano come operai in imprese (operaio specializzato, generico, magazziniere, autotrasportatore), 10 nel settore edile (muratore, imbianchino, installatore di guaine per tetti, cartongessista). Nei servizi di pulizie i padri si caratterizzano come operatori ecologici e dipendenti in imprese di pulizie, mentre nei servizi turistico-alberghieri uno lavora come cuoco e gli altri come cameriere, facchino e portiere. Infine, l'unico nel comparto elettrotecnico si qualifica come elettricista. Tra le madri lavoratrici spiccano le impiegate nei servizi di pulizia, che a differenza dei padri, svolgono il lavoro prevalentemente in case private. Solo tre madri sono impiegate nei servizi di cura alla persona, di cui una come badante diurna e le altre come assistenti ad anziani in case di riposo. Il secondo settore che attrae più manodopera femminile è il turistico-alberghiero in cui le madri sono impiegate soprattutto nella ristorazione (aiuto-cuoche, cuoche, bariste, aiuto-pasticciere). Da questo primo quadro generale, si evincono situazioni molto diverse quanto a possibilità e risorse economiche disponibili per i giovani stranieri soprattutto in relazione al numero dei fratelli e al lavoro svolto dai genitori. Al riguardo alcuni intervistati riportano la necessità/preoccupazione di lavorare per sopperire al sostentamento della famiglia, soprattutto nel caso di padri disoccupati, tuttavia, tale situazione resta ancora marginale. Invece, appare nel complesso un campione omogeneo per la prevalenza di un percorso migratorio al maschile e conseguente ricongiungimento familiare e per la formazione, una volta giunti in Italia, di famiglie nucleari, in cui il supporto tra i membri è garantito dalla presenza dei fratelli nonché di relazioni con parenti e amici fuori dal nucleo familiare, come zii e cugini. Emergono, quindi, condizioni familiari abbastanza solide, in cui la partecipazione di entrambi i genitori al mercato del lavoro, favorisce una maggior stabilità economica che però non esclude la precoce responsabilizzazione dei giovani stranieri nei confronti della famiglia. Senza che ciò fosse oggetto di interesse per la ricerca, è emerso il dato sull'abitazione, che in pochi casi (6) ha riportato un accesso effettivo alla proprietà, nonostante esso costituisca l'orizzonte di riferimento per la maggior parte delle famiglie in affitto.

“Stiamo tutti a casa.. da noi la tradizione è che.. abbiamo comprato apposta la casa a Campodarsego grandissima.. abbiamo solo il giardino 700 metri.. pensa te.. fai conto, 6 camere, due bagni, due soggiorni, una cucina enorme.. abbiamo fatto tanti sacrifici ma alla fine l’abbiamo presa.. perché per noi per tradizione si sta tutti insieme.. noi ragioniamo che i genitori hanno fatto sacrifici per far crescere noi.. noi non possiamo andare via una volta sposati e abbandonarli, scappare via con le mogli e abitare da tutt’altra parte..” (U, 19 anni, Bangladesh).

“Noi adesso abbiamo preso casa, quindi io devo lavorare per aiutare i miei genitori.. perché se tutti lavoriamo è più facile pagare il mutuo, se il peso è tutto sulle spalle di uno solo è più dura.. poi mio padre ormai è vecchio, tocca a noi figli prenderci cura di queste cose” (U, 19 anni, Albania).

I dati del campione sembrano in linea con quanto riportato dalla letteratura a proposito della situazione delle famiglie straniere in Italia [Ambrosini 2005] in cui la migrazione consolida nel contesto italiano la formazione di famiglie nucleari. Per quanto riguarda la destinazione del Veneto, molti intervistati riportano il racconto di tentativi precedenti dei padri di lavorare in altri stati europei e in zone diverse dell’Italia e di essere poi approdati in Veneto grazie a contatti di connazionali e parenti già installati sul territorio. Il dato trova riscontro nell’ampia letteratura che riconosce un peso rilevante ai network di relazione e ai ponti sociali per giustificare la scelta di destinazione della migrazione. Risulta, quindi, un quadro di emigrati (padri e madri) che ha sperimentato diverse destinazioni prima di giungere in Veneto, con percorsi frammentati, poco lineari, opachi e deregolati.

“ I nostri genitori hanno fatto tanto per noi.. mio padre è venuto a piedi dal mio paese fino a qua.. dal Bangladesh, ha fatto India, Pakistan.. ha anche rischiato la vita.. se lì ti vedevano attraversare la frontiera ti sparavano un colpo senza problemi.. e senza pensarci due volte.. e alla fine l’ha fatto per dare ai suoi figli più opportunità” (U, 19 anni, Bangladesh).

“Mio padre è il mio eroe.. ne ha passate di tutte.. perché aveva dei debiti in India e se n’è andato per trovare lavoro e pagare i debiti, quindi ha fatto tanti anni a lavorare per pagare i debiti, senza mettere via niente.. e poi è riuscito lo stesso a darci tutto, a fare degli investimenti al nostro paese..” (U, 19 anni, India).

“Mia mamma è arrivata a piedi dalla Romania, è stata un po’ in Polonia, poi in Austria.. non è stato facile.. attraversare le frontiere.. non potevi prendere l’aereo.. non c’erano i soldi.. eppure è arrivata qua e poi ha fatto arrivare anche me..” (U, 18 anni, Romania).

Dai racconti degli intervistati emerge una grande stima per i genitori, un apprezzamento per la loro capacità di fare sacrifici in favore di un futuro più positivo per i figli. Il senso di riconoscimento per gli sforzi compiuti e la gratitudine porta i ragazzi a voler essere un supporto altrettanto forte per i genitori, come loro lo sono stati per i figli. Resta forte, quindi, l'attaccamento ai genitori, alla necessità di dare loro un aiuto, connotando il rapporto intergenerazionale all'insegna della continuità culturale più che del conflitto e della discontinuità di stili di vita e sistemi valoriali. Gli intervistati (tranne due ragazze) mostrano un certo rispetto per i codici culturali tradizionali, e un allineamento a tali codici di tipo selettivo. Infatti, esso riguarda soprattutto il lavoro, per cui i genitori costituiscono un riferimento importante e stabile, ma non per la dimensione affettiva, su cui vengono messe in discussione alcune pratiche come sposarsi ad un'età relativamente giovane e scegliere il coniuge senza che vi sia stata conoscenza, frequentazione e una dimensione di affettività e sentimento. Se da un lato, quindi, i genitori incidono soprattutto sugli atteggiamenti riguardanti il lavoro, sulle scelte affettive, i ragazzi/e mostrano maggior "individualizzazione" rompendo con alcuni aspetti della tradizione.

7.2 La scelta della formazione professionale e le competenze acquisite

Per quanto riguarda l'esperienza di formazione, i giovani intervistati si sono inseriti prevalentemente nella secondaria di primo grado e nella secondaria di secondo grado/FP. Proprio per l'arrivo "tardivo" alcuni scontano problemi linguistici che hanno giustificato l'inserimento in classi inferiori rispetto all'età anagrafica. Tredici intervistati su quaranta hanno un precedente tentativo di iscrizione ad Istituti professionali e tecnici, abbandonato nel biennio iniziale. L'insuccesso scolastico sperimentato nell'Istruzione secondaria, prevede motivazioni di natura differente. In alcuni casi si è trattato di difficoltà a seguire le materie definite teoriche, quelle che richiedono l'utilizzo di competenze cognitive logico-formali e implicanti un impegno di studio considerato troppo elevato rispetto alle proprie capacità e interessi. Infatti, quasi tutti gli intervistati sostengono di essere interessati a percorsi scolastici in cui prevalgano l'aspetto pratico e un rapido inserimento nel lavoro. In altri casi, si è trattato di relazioni con insegnanti e compagni in cui si percepiva distanza e isolamento. Tale dato è in linea con quanto emerge a livello regionale, in Veneto si può osservare che il fenomeno del passaggio alla Formazione professionale è in costante crescita, ponendo la questione delle ragioni che spingono i giovani ad interrompere un percorso avviato e magari anche con buoni risultati [Osservatorio regionale sulla dispersione scolastica 2009]. In relazione al fallimento nella secondaria di secondo grado, ma non solo, si lega la tendenza dei ragazzi/e a sottovalutare le proprie capacità di apprendimento percependosi incapaci di stare in

alcuni contesti scolastici soprattutto per una competenza linguistica ritenuta insufficiente. Un ulteriore elemento che induce alla scelta della FP è la rappresentazione della scuola secondaria come difficile, impegnativa e quindi richiedente uno sforzo che essi non possono/vogliono assumere.

In queste situazioni è evidente come per i ragazzi stranieri la secondaria di secondo grado resta il riferimento ideale (non solo per chi la frequenta, ma anche per chi l'ha frequentata e ne è uscito e per chi non l'ha mai frequentata) per valutare le proprie capacità intellettive e di apprendimento, mostrando la consapevolezza dell'innalzamento dei livelli d'istruzione per cui il diploma assume sempre più rilevanza. Infine, ci sono anche situazioni familiari e socio-economiche spesso problematiche che spingono i ragazzi alla necessità di un rapido inserimento lavorativo. A tale riguardo tre intervistati dicono:

“ La scuola...siccome ero prima in una comunità per minori stranieri...allora avevo 15 anni, dovevo scegliere una scuola che mi faceva fare un percorso dei tre anni che a 18 dovevo avere già lavoro, per il discorso permesso di soggiorno, residenza ecc...”(U, 19 anni, Moldavia)

“I miei insegnanti delle medie mi hanno consigliato la formazione professionale, ma io mi sono iscritto all'Istituto Tecnico... ho cominciato l'anno e i professori mi hanno consigliato di cambiare per le difficoltà linguistiche...lo studio era astratto e così mi hanno detto che era meglio il Cfp... Là ero un secchione, avrei potuto frequentare il R. senza troppi problemi...Adesso rimpiango un po' la scelta..” (U, 23 anni, Albania)

“Ho scelto la formazione professionale perché andare all'istituto tecnico mi sembrava roba da geni e non mi sentivo così intelligente...”(U, 25 anni, India)

Se la FP è scelta in seguito al fallimento di altri percorsi di studio, alle necessità economiche della famiglia e ad una tendenza a sottovalutare le proprie capacità, per altri versi, essa è vista come un luogo per imparare l'italiano perfezionando la capacità di lavoro, per il piacere di svolgere una specifica attività e per ottenere una professionalizzazione qualificante i percorsi di inserimento. Oltre alle singole motivazioni dei ragazzi, la partecipazione alla FP viene influenzata anche dall'obbligo formativo previsto dalla legge, obbligo che, nelle interviste, appare come dimensione latente espressa nella necessità dei ragazzi di scegliere un percorso formativo, che però non appare mai come un onere ma piuttosto come una possibilità di qualificazione maggiore. La scelta della FP

viene tematizzata come una delle prime importanti scelte a carico dei ragazzi, di fronte a cui essi mostrano, in prevalenza apprezzamento, e in misura minore disorientamento. La scelta assume un carattere sociale, ricorrendo al confronto con altri soggetti che spesso costituiscono anche i canali di accesso. Infatti, i ragazzi ricorrono ai legami coi pari: amici, compagni e conoscenti in prevalenza del proprio gruppo di origine o ai legami intergenerazionali: genitori, parenti e insegnanti. A tal riguardo, come già evidenziato da altre ricerche [Colombo M. 2009] gli insegnanti della scuola secondaria di I grado rischiano di orientare troppo spesso i ragazzi stranieri verso la FP considerandoli percorsi brevi adatti a chi ha una scarsa motivazione allo studio.

Il ricorso ad amici, fratelli, cugini o parenti della propria cerchia dei connazionali per la scelta della FP rappresenta a livello formativo quello che Ambrosini [2005] aveva illustrato per l'accesso al lavoro dei migranti di prima generazione, quando questi ultimi si dirigevano verso determinate nicchie occupazionali abbandonate dai lavoratori nazionali e in cui diventavano importanti le catene di contatti e conoscenze dei gruppi nazionali d'origine. Infatti, l'uso delle reti di connazionali risulta utile anche per l'accesso alla formazione, per avere informazioni e contatti su istituti, programmi, modalità d'iscrizione e settori di impiego.

“Mio fratello c'era stato prima di me e io ho seguito lui, più che altro era più facile perché conoscevo già la realtà.. Anche se poi, a mio fratello minore abbiamo sconsigliato di venirci e lui ha fatto direttamente l'istituto tecnico..” (U, 24 anni, India)

“Io mi sono iscritta dove si voleva iscrivere mia sorella...Non sapevo parlare bene italiano, ero piccola e l'idea di andare in una classe da sola un po' mi spaventava...Ci siamo iscritte insieme, poi lei ha cambiato corso e io ho continuato...” (D, 20 anni, Moldavia)

“Scelto questa scuola perché alcuni amici del mio paese e senegalesi che conosceva mio padre avevano mandato qui i loro figli e si erano trovati bene, così mio padre mi ha iscritto...io però ho scelto il settore...” (U, 23 anni, Costa d'Avorio)

	Famiglia	Compagni/amici	Parenti	Scuola Media/altre istituzioni	Da solo	Totale
Frequenza	15	12	1	7	6	40

Per quanto riguarda l'apprezzamento della FP, viene valorizzato soprattutto il "clima" scolastico, percepito come accogliente e disponibile a sostenerli nel percorso di crescita. I ragazzi, infatti, riferiscono soprattutto del lato umano di insegnanti e operatori, vedendovi azioni di sostegno nell'apprendimento e nella motivazione a condurre a termine il percorso intrapreso. La qualità migliore della FP, secondo i ragazzi stranieri, risiederebbe nella capacità educativa di socializzazione al lavoro, trasmettendo l'insieme delle norme implicite e vincolanti nei contesti lavorativi, gli atteggiamenti ritenuti rilevanti come il mostrarsi disponibili al lavoro, saper parlare e capire l'italiano, sapersi presentare ad un colloquio. Ma anche consentire l'accesso ad informazioni utili all'inserimento come ad esempio l'elenco delle aziende del settore di qualifica con cui l'ente ha contatti, fornire informazioni su posti disponibili o aziende in cerca di lavoratori utilizzando come una sorta di agenzia di collocamento, o ancora di mediazione diretta dell'assunzione ad opera dei tutor, che in alcuni casi possono "raccomandare" i giovani stranieri particolarmente brillanti.

"A me la scuola mi è servita soprattutto perché so come trovare lavoro, perché la scuola ti dà l'elenco delle aziende che collabora e quindi tu puoi mandare curriculum.. hanno spiegato a fare il curriculum, e come comportarmi a un colloquio, cioè no piercing, pantaloni rotti.." (U, 19 anni, Perù)

"Ho fatto questa scuola per imparare l'italiano, per inserirmi qui e comunicare con la gente.. come faccio a trovare lavoro se non so parlare? Per come sono i veneti se non sai l'italiano ti scartano.." (U, 19 anni, Albania)

"Diciamo che la scuola, il mio tutor mi aveva un po' raccomandato a questa azienda, mi aveva detto: Guarda che è una azienda seria, fai vedere che vuoi lavorare, fatti vedere disponibile.. proponiti per fare, imparare anche se all'inizio devi lavorare il doppio.." (U, 23 anni, Albania)

"Devo dire che è stata utile, ma sai più per il lato umano.. per le professoressa che ti seguivano, ti stavano dietro... c'erano delle ragazze anche in difficoltà e loro ascoltavano, davano consigli..." (D, 19 anni, Argentina)

Dall'altro lato, i ragazzi lamentano una formazione tecnica non sempre in linea con le loro aspettative, soprattutto quando si confrontano con un mercato del lavoro con cui non c'è sempre piena corrispondenza rispetto al profilo professionale scelto. Alcuni percepiscono le competenze acquisite come generiche e sufficienti solo come base minima su cui dover fare i dovuti approfondimenti nel lavoro. Per cui non sempre la FP è ritenuta adeguata per inserirsi nel mercato del lavoro, dove risulta utile soprattutto per la certificazione ottenuta, per la creazione di una prima base di contatti e una conoscenza del territorio d'inserimento. Altri, invece, riconoscono la difficoltà della scuola di stare al passo con un mondo del lavoro in cui la tecnologia è in costante e rapido mutamento e pertanto valorizzano quella base di saper fare trasmessa. Tali osservazioni sono legate in parte al fatto che gli enti di formazione professionale scontano una situazione di cambiamenti anche rapidi del sistema a livello normativo, istituzionale e culturale, a cui manca un sufficiente supporto nel rispondervi in maniera adeguata e soprattutto in modo coordinato [Besozzi e Colombo 2009]. Un'altra considerazione è legata all'attuale situazione del mercato del lavoro in recessione che, quindi, opera una selezione più rigorosa ed esige più competenze dai lavoratori. In questo senso, l'insoddisfazione dei ragazzi potrebbe dipendere dalle trasformazioni del mercato del lavoro, più che da una scarsa qualità dell'offerta formativa.

Se la Formazione Professionale, attraverso il "clima" scolastico accogliente, assume un ruolo importante nell'evitare l'uscita dei ragazzi dai sistemi scolastici, orientando coloro che abbandonano il mondo dell'istruzione verso i corsi professionali, dall'altro lato essa rappresenta anche un terreno adatto a far maturare nei giovani stranieri l'idea del rientro nella secondaria superiore. Infatti, sette intervistati su quaranta hanno deciso di continuare nel mondo dell'istruzione per il conseguimento del diploma. Si tratta in prevalenza di ragazzi provenienti dall'Est Europa e arrivati in Italia dai 10 ai 15 anni.

Tale rientro è prodotto sia dai limiti che dalle qualità della FP. Infatti, da un lato, coloro che continuano gli studi percepiscono la formazione professionale come un ambito ristretto, in cui la pratica non lascia sufficiente spazio per un approfondimento e una riflessione su ciò che si fa, perché l'interesse principale è verso un ingresso rapido nel lavoro [Besozzi, Colombo, Santagati 2009]. Dall'altro lato, la valutazione della preparazione è positiva e punto di partenza solido su cui continuare gli studi.

“Ho voluto continuare con l'Istituto tecnico perché col C. magari trovi lavoro subito, ma poi? Che prospettive future hai? Fare sempre l'operaio e lo stipendio sempre lo stesso..”.(U, 21 anni, Moldavia)

“Ho preferito continuare la scuola per avere più opportunità di scelta...ora alle serali le cose che studi sono più astratte, c'è più tanta matematica e ti aiutano di più a usare il cervello, a pensare...al C. imparavi come fare una cosa, magari la imparavi bene...qui al M. capisci perché devi farla così e non in un altro modo...” (U, 19 anni, Albania)

“In realtà la scuola mi ha fatto venire la voglia di approfondire il mio settore meccanico... quindi l'impressione è positiva...mi ha fatto venire domande e curiosità che altrimenti non sarebbero venute fuori...” (U, 23 anni, Albania)

“...La scuola mi è servita ad avere una base pratica, di esperienza che ora mi permette di capire di più le cose che studio...perché io le collego a qualcosa che ho fatto, che so fare..” (U, 21 anni, Moldavia)

Il carico di studio è percepito come agevole e non troppo faticoso né impegnativo, tale da permettere di dedicarsi ad attività lavorative saltuarie e occasionali o al tempo libero.

L'acquisizione della qualifica è risultata fonte di soddisfazione e stima di sé, un elemento utile ai ragazzi per percepirsi capaci di portare a termine un percorso dimostrando di essere in grado di raggiungere obiettivi ed essere risolutivi. La scelta di obiettivi giudicati facili è legata alla maggior sicurezza di poterli raggiungere, per cui la FP è vista come una meta più alla portata dei ragazzi sia come condizioni di fattibilità nel carico di studio, sia come prospettive più realistiche per il futuro, aiutandoli a costruire in positivo la loro identità. In linea con le ricerche condotte dall'ISMU [Besozzi, Colombo 2009; Colombo, Besozzi, Santagati 2009; Besozzi, Rinaldi 2005] emerge che gli intervistati percepiscono il percorso intrapreso nella formazione professionale come un investimento su di sé e sulle proprie risorse personali in relazione a vincoli e opportunità presenti nel contesto sia familiare che di arrivo. Il percorso formativo, in prevalenza, non risulta un ripiego o una scelta forzata, ma una strategia in grado di qualificare il percorso di vita, nella prospettiva che essa aiuti ad inserirsi nel lavoro con più chance [Besozzi, Colombo 2009].

“Ho scelto la formazione professionale perché è l'unica scuola che ti prepara ad essere operaio.. io mi conosco, volevo fare l'operaio...Non mi piace studiare...non mi è mai piaciuto andare a scuola.. e poi il mio capo ha cominciato come me: ha frequentato la mia stessa scuola, pian piano si è messo in proprio e ora ha un'azienda..” (U, 20 anni, Romania)

“A me è sempre piaciuto fare la cameriera in un grande hotel.. portare l’uniforme, presentarmi bene,, prendermi cura dei clienti...Forse dipende da mio padre, lui lavora in un hotel bellissimo.. mi ha trasmesso la passione per questo lavoro. Così quando ho dovuto scegliere la scuola, sono stata abbastanza sicura della scelta.. il settore alberghiero..” (D, 20 anni, Moldavia)

“La mia più grande aspirazione sarebbe aprire un negozio di parrucchiera in proprio.. è sicuramente un rischio e ci sono tanti sacrifici da fare.. ma la soddisfazione sarebbe impagabile.. per questo ho fatto il quarto anno integrativo, per aprirmi una possibilità in più...non si sa mai nella vita..” (D, 19 anni, Macedonia)

Per i ragazzi assume centralità la dimensione relazionale in grado di andare oltre il ruolo professionale, in cui l’atteggiamento di comprensione e di ascolto degli operatori la distingue in modo netto dall’Istruzione secondaria. Viene apprezzata la fiducia, l’affiancamento nel percorso formativo, la sollecitudine nel promuovere l’impegno, confermandosi, quindi, come un luogo dialogico e negoziale, che aiuta i ragazzi a mettere a fuoco le progettualità personali, consolidando una positiva immagine di sé. Da alcune interviste possiamo infatti leggere:

“Con lei ho sempre avuto un modo diverso di parlare, perché gli chiedevo un sacco di consigli su cosa era giusto fare, anche per il lavoro e mi ha aiutato a sapere cosa volevo veramente” (U, 19 anni, Moldavia)

“Sì, se ci sono persone, professoressa come l’ultima che ho avuto sì.. ne vale la pena, ti fa venire voglia di impegnarti.. perché io dopo le superiori volevo lasciare definitivamente la scuola e invece parlando con questa insegnante ho capito che almeno una scuola per imparare un mestiere.. saper fare qualcosa” (D, 19 anni, Argentina)

“I miei tutor mi hanno aiutato a essere un po’ meno sicuro di me, perché se tu sei bravo ma hai un atteggiamento da superiore quello che fai conta la metà” (U, 21 anni, Moldavia).

I ragazzi stranieri, quindi, tenderebbero a riferirsi alla FP soprattutto per le qualità umane e di accoglienza, elemento che mostra un bisogno di riconoscimento e di apprezzamento di sé da parte

dei giovani stranieri, nonché la necessità di un supporto nell'orientarsi nel mondo del lavoro che supera la trasmissione di abilità tecniche.

7.2.1 Il ruolo dei legami familiari

La famiglia assume un ruolo importante nelle diverse fasi del processo migratorio, dalla decisione di lasciare il Paese di origine all'inserimento nel Paese di arrivo. Essa, infatti, influenza notevolmente sia le scelte scolastiche sia quelle lavorative, dal tipo e grado di investimento in formazione alle modalità di ricerca del lavoro e alle aspirazioni più o meno professionalizzanti dei figli.

I giovani stranieri mostrano nei confronti dei genitori una sorta di riconoscenza e di stima per aver avviato la migrazione, valutata nel complesso come un'esperienza positiva e orientata ad un maggior benessere. In questo senso, nella maggior parte delle interviste, emerge una relazione genitori-figli basata su un atteggiamento di convergenza e di adesione alle regole trasmesse, connotando i percorsi dei figli nel segno della continuità per quanto riguarda le rappresentazioni del lavoro. Infatti, queste ultime appaiono più in linea con le visioni del lavoro dei primo-migranti (i padri) piuttosto che dei coetanei italiani, e in questo modo le scelte lavorative non costituiscono né oggetto di conflitto, né di negoziazione familiare. Sulla base del sentimento di riconoscenza, i figli si orientano a non gravare eccessivamente sul bilancio familiare rendendosi autonomi precocemente, con lavori saltuari e occasionali svolti già durante la scuola e finalizzati all'autoconsumo e alle spese per svago e divertimento. In condizioni lavorative continuative, invece, i ragazzi partecipano alla gestione delle spese domestiche provvedendo al mantenimento della famiglia, nonché a finanziare i progetti familiari o di studio di fratelli/sorelle più piccoli. All'interno dei progetti familiari, non è raro trovare un riferimento al paese d'origine, prevedendo l'acquisto di terre, la costruzione di abitazioni, l'avvio di attività commerciali, o agricole finanziate mediante il lavoro svolto in Italia. In relazione alle interviste, è possibile distinguere tre modi con cui la famiglia favorisce i percorsi formativi e lavorativi dei figli. Anzitutto, si delinea un tipo di famiglia in cui il giovane è caricato della responsabilità di produrre reddito per i membri del nucleo familiare, tipologia che resta residuale. In questo caso, la necessità di sopperire alla sussistenza lascia poco spazio alla ricerca di un lavoro qualificato e in relazione al settore di qualifica, per cui viene ricercato un lavoro che consenta l'accesso al reddito nel più breve tempo possibile. Si tratta di lavori caratterizzati dalla contingenza, in cui la scelta ricade sulle opportunità che si concretizzano come rapide soluzioni economiche, senza porre attenzione alle proprie inclinazioni personali, aspirazioni, possibilità di percorsi lavorativi ascendenti e professionali. In questo contesto, i genitori mostrano uno scarso interesse nei confronti della formazione, con una tendenza a rimanere "in

disparte” rispetto ad un’esperienza percepita distante dai loro vissuti e che tutt’al più riguarda il figlio, lasciato a gestire da solo sia la scelta che la frequentazione scolastica. La seconda tipologia di famiglia promuove la partecipazione scolastica del figlio come canale di mobilità sociale e prefigura l’accesso ad un lavoro più qualificato che può comportare due livelli differenti di investimento. Da un lato, i genitori promuovono i percorsi di formazione professionale come un buon compromesso tra strategie di mobilità e rapido accesso al lavoro, percependo la partecipazione ad un corso di qualificazione e la professionalizzazione nelle figure di artigiano e operaio specializzato come un’opportunità di riscatto sociale. In questo modo, i genitori risultano più presenti nell’appoggiare l’investimento in formazione, seppur breve, favorendo un processo di scambio e interconnessione tra elementi propri del progetto migratorio ed elementi proposti dalle istituzioni formative.

Tuttavia, a causa delle condizioni attuali del mercato, i ragazzi stranieri riconoscono nel lavoro dei padri maggiori possibilità di miglioramento sociale rispetto a quelle offerte loro dal mercato attuale, anche se in possesso della qualifica. Infatti, nel confronto coi padri, la propria qualifica viene sminuita da condizioni lavorative e contrattuali peggiori rispetto a quelle paterne, soprattutto in relazione all’aumento degli standard di vita, che richiedono un maggior investimento di denaro per la realizzazione del passaggio all’età adulta e alla piena autonomia. Se, quindi, i genitori, seppur privi di una qualifica professionale, in condizioni di mercato differenti, sono riusciti ad accedere ad un lavoro relativamente stabile e ad una progressiva accumulazione di risorse economiche, i giovani stranieri vedono il raggiungimento della medesima condizione dei padri più difficoltosa, anche se non impossibile. In molti casi, non c’è eccessiva distanza, per quanto riguarda i profili professionali occupati da genitori e figli. Infatti, accade che i padri dopo anni in una stessa azienda, diventino operai specializzati e i figli frequentino la scuola per occupare il medesimo profilo professionale. In queste condizioni di mercato, i ragazzi stranieri si ritrovano ad essere “più figli”, perché pur aspirando all’autonomia, non sempre la raggiungono in tempi brevi, predisponendo periodi sempre più lunghi di permanenza nel lavoro senza quelle garanzie di reddito che segnano il passaggio alla piena autonomia economica. Il secondo livello di investimento della famiglia sui figli riguarda l’idea che più alto è il titolo di studio e più è facile migliorare l’accesso al lavoro. In questa direzione, i genitori sono disponibili a promuovere un investimento in istruzione anche di lungo termine, con aspirazioni rivolte all’acquisizione del diploma e alla continuazione degli studi all’università. Infatti, la condizione di crisi del lavoro degli ultimi anni ha portato alcune famiglie a promuovere in modo quasi “forzato” il rientro in formazione attuando una duplice strategia: restare lontano da un mercato del lavoro che attualmente presenta scarse opportunità per il profilo professionale occupato e nel frattempo continuare ad istruirsi favorendo una miglior qualificazione.

Il rientro formativo è promosso come alternativa a un lavoro di basso profilo o addirittura alla disoccupazione. In questo senso, il lavoro resta il progetto centrale. Anche quando la famiglia promuove la continuazione degli studi è sempre in relazione all'idea di migliorare le opportunità di lavoro, piuttosto che alla crescita personale ed espressiva dei figli. In questo modo, emerge una fiducia delle famiglie straniere nei meccanismi di regolazione della mobilità sociale, e del mercato quale luogo di realizzazione del proprio progetto migratorio. Per quanto concerne l'investimento nella formazione delle ragazze, permangono immagini tradizionali di diversificazione delle aspettative soprattutto per i livelli di investimento più alti, cioè l'accesso al diploma e alla laurea. I genitori promuovono per le ragazze quel grado di formazione necessario previsto dalla legge e valutato sufficiente all'inserimento al lavoro, in cui la continuazione degli studi non trova spazio e viene giustificata da una carenza di risorse economiche. Di fronte al minor incoraggiamento allo studio, la maggioranza delle intervistate non mostra opposizione, condividendo coi genitori la prospettiva di un investimento formativo a breve termine. Piuttosto, esse mostrano opposizione riguardo ad altri aspetti, legati alla pressione esercitata loro per sposarsi o trovare un fidanzato della stessa nazionalità, oppure al maggiore coinvolgimento alla vita domestica rispetto ai fratelli maschi. Le ragazze, infatti, non mostrano aspirazioni a continuare gli studi e nel caso della partecipazione a corsi di aggiornamento e specializzazione connessi alla propria professione cercano di autofinanziarsi senza chiedere aiuto ai genitori.

In questo modo, esse non mettono in discussione il tipo di sostegno fornito dai genitori ai loro percorsi formativi, ritenendo tale supporto sufficiente.

“Dopo la qualifica ho provato a fare la specializzazione.. avevo trovato un lavoretto, potevo pagarmi.. però poi non mi hanno tenuto e per i miei erano troppi soldi...perché dovevano prendere la macchina a mio fratello.. erano troppe le spese .” (D, 21 anni, Argentina)

“Adesso voglio specializzarmi nel massaggio lomi lomi, ma il corso è a pagamento e quindi sto mettendo via i soldi...Ma i miei non me li danno i soldi per fare queste cose.. cioè ormai la qualifica l'ho presa..questo è tutto in più, per me..” (D, 19 anni, Macedonia)

“Avrei voluto fare una scuola più lunga, ma i miei mi hanno detto che non c'erano possibilità perché io ho altri due fratelli e quindi ho scelto la scuola professionale.. e mi trovo contenta.. il lavoro mi piace” (D, 19 anni, Bosnia Erzegovina)

Solo un'intervistata mostra opposizione rispetto al differente trattamento riservato al fratello in fatto di partecipazione scolastica, senza però recriminare per sé maggiori investimenti nella formazione.

“Non mi sembra giusto.. lui è stato bocciato due volte e continuano a farlo studiare.. io non sono mai stata bocciata e da me pretendono di più..se io non venivo promossa mi mandavano subito a lavorare.. invece con lui trovano sempre delle scuse..” (D, 19 anni, Macedonia)

Al riguardo, i genitori, se da un lato mostrano diffidenza e timore nei confronti dell'inserimento lavorativo delle figlie, legato al venir meno del rispetto verso la cultura d'origine, dall'altro lato, alle volte, essi apprezzano la partecipazione delle figlie al mercato del lavoro soprattutto in relazione a percorsi lavorativi riusciti, che costituiscono fonte di orgoglio e occasione di responsabilizzazione delle stesse. Un'ultima considerazione riguarda la presenza dei fratelli: essi svolgono un ruolo significativo nella scelta scolastica. Infatti, i fratelli consigliano e propongono, sulla base della loro esperienza, percorsi di FP o istruzione di secondo grado a seconda del grado di soddisfazione ottenuto. Per cui, accade che i fratelli maggiori qualificati nella FP propongano ai fratelli minori l'iscrizione in una scuola secondaria qualora il loro inserimento lavorativo appaia difficile e problematico, mentre promuovono la FP in presenza di esperienze di lavoro qualificate e ritenute positive.

7.2.2 L'esperienza dello stage e i lavori svolti nel periodo scolastico

La formazione professionale offre ai ragazzi alcuni strumenti preferenziali per fare esperienza nel mondo del lavoro: gli *stage*. Grazie ad una rete di collegamento solida tra gli enti di formazione e il tessuto produttivo del territorio, soprattutto per quelle strutture formative che operano da più tempo e negli anni hanno fornito alle imprese locali personale qualificato, è possibile per i ragazzi trascorrere un periodo che varia da tre settimane a un mese in un contesto lavorativo nel settore scelto. Dalle esperienze dei ragazzi è possibile distinguere tre tipi di stage. Per 11 intervistati lo stage è stata un'esperienza finalizzata all'assunzione, quindi come periodo di prova in cui sono state valutate le attitudini e l'atteggiamento dei ragazzi. Lo stage, in questo senso, ha connotato il passaggio al mondo del lavoro mediante un percorso coerente e lineare rispetto alla scuola, creando un'immagine positiva del mercato e della formazione sia dal punto di vista tecnico che relazionale. I ragazzi riconoscono che la scelta di assumerli sia stata prodotta dalla forte motivazione e passione, oltre ad una buona disponibilità ad apprendere e ad una base solida di abilità pratiche.

Altri intervistati (20) riportano l'esperienza di uno stage formativo, che per quanto non abbia presentato prospettive future di assunzione, è risultato comunque un'esperienza di apprendimento pratico in grado di rafforzare le competenze professionali dei ragazzi. Si tratta di stage scolastici che vanno a completare il percorso di formazione e che lasciano spazio a collaborazioni occasionali. Infatti, in alcuni casi, è accaduto che venisse proposto ai ragazzi di continuare a collaborare con l'azienda nei mesi estivi o in situazioni di abbondanza di lavoro. Questi stage sono percepiti, quindi, positivamente, perché si consolidano come occasioni che aiutano i giovani ad avere una dimensione di realtà circa il futuro lavoro che li aspetta, costituendosi anche come un'occasione per creare già dei contatti di lavoro e avere una prima rete nel settore di qualifica.

Infine altri intervistati (9) riportano l'esperienza di stage come una sorta di "ripiego", vale a dire esperienze che non si sono connotate come formative, ma semplicemente come necessità di fare lo stage perché previsto dal piano di studi. In questo tipo di esperienza, i ragazzi lamentano di non aver imparato molto, ricorrente è la percezione di essere stati utilizzati come manovalanza per le pulizie e i lavori di routine e quindi c'è una sorta di rammarico e fastidio per non aver potuto mettere a frutto le proprie potenzialità. La possibilità di cambiare stage è stata menzionata da pochi, ma praticata da nessuno, in quanto l'orientamento era vedere giorno dopo giorno se l'atteggiamento dei datori cambiava nella direzione di una maggior disponibilità a seguirli. Al riguardo, quasi tutto il campione di intervistati ha lamentato la modalità di gestione dello stage "autonomista" preferendo la modalità "partecipativa" in cui gli operatori mediano la relazione di stage coi datori. Quindi i ragazzi rilevano la necessità di essere seguiti di più nello stage, e di provare orgoglio quando i tutor si presentano alla sede stage per un controllo intermedio delle attività.

Nel complesso, i ragazzi apprezzano contesti di lavoro di piccole dimensioni, argomentando tale preferenza con la possibilità di essere maggiormente seguiti e supportati nelle attività da svolgere.

La modalità "autonomista" dello stage, cioè far sì che i ragazzi cerchino e si presentino autonomamente alle aziende come fossero in cerca della prima occupazione non viene apprezzato, in parte, perché trattandosi di adolescenti, non sempre hanno quella sicurezza e quella capacità di proporsi necessarie ad una presentazione formale; in parte perché la modalità autonomista degli enti e le difficoltà ad affrontare da soli situazioni "adulte" comporta affidarsi alle reti di adulti a loro disposizione, ricorrendo alla mediazione dei genitori, dei parenti e dei conoscenti connazionali, che riproducono nello stage le medesime dinamiche che accadono nel mercato del lavoro. Al riguardo, i ragazzi stranieri apprezzano maggiormente la mediazione dell'ente, rispetto alla necessità di dover ricorrere alle reti di connazionali.

Complessivamente, quindi, i ragazzi riconoscono l'esperienza dello stage come un'effettiva opportunità non solo per apprendere o perfezionare competenze tecniche specifiche, ma anche un'occasione per farsi conoscere, e quindi ampliare la propria rete di contatti nel settore lavorativo scelto. Tuttavia, emergono anche nodi problematici come la durata dello stage, che risulta inferiore alle necessità di consolidare le competenze o farsi conoscere e apprezzare, e le modalità d'insegnamento dei datori. Al riguardo, i ragazzi riportano diversi stili di insegnamento, il primo modo prevede di procedere lentamente, spiegando un lavoro alla volta, e affrontando prima le attività più semplici applicandole ripetutamente in modo che si consolidino per poi passare alle mansioni via via più complesse. Considerata la breve durata dello stage, i ragazzi lamentano il fatto di avere poche opportunità di apprendimento, consolidando solo poche mansioni. Il secondo prevede, invece, uno stile di insegnamento più dinamico, facendo svolgere ai ragazzi tipi di attività differenti secondo il ritmo previsto dal lavoro stesso. Si sperimentano contemporaneamente una molteplicità di lavori a livelli differenti di complessità che possono essere una fonte di stress per i ragazzi ma anche un ottimo terreno di prova per misurarsi in situazioni diverse e sperimentando competenze nuove. Un terzo stile emerso è quello di chi non ha tempo per spiegare o è geloso del proprio sapere e non lo vuole condividere, oppure ancora non è in grado di spiegare correttamente il sapere che ha incorporato. In quest'ultimo contesto, i ragazzi lamentano di stage in cui non sono stati seguiti, e hanno imparato poco e in fretta competenze che non hanno avuto la possibilità di mettere in pratica e quindi di consolidare.

Un'ultima osservazione va riservata ai lavori svolti dai ragazzi durante il periodo scolastico. Su 40 intervistati, 28 hanno svolto lavori occasionali e saltuari, soprattutto nei mesi estivi, ma anche continuativi nei fine settimana e alla sera. In particolare, 7 hanno trovato questi lavori tramite lo stage e la scuola, altri 11 tramite genitori e parenti, 6 tramite amici e conoscenti, infine 4 non hanno specificato. Il canale maggiormente utilizzato sembra essere quindi quello dei legami parentali, che connota i lavori saltuari come lavori spesso nell'economia informale e di bassa qualificazione, motivati dalla necessità di accedere a piccole spese di auto-consumo da gestirsi in autonomia.

7.3 L'inserimento lavorativo

7.3.1 Quali contesti di lavoro per i giovani stranieri

Il quadro degli inserimenti lavorativi si connota per le sue ambivalenze. Nel complesso permane un quadro ancora positivo con 14 ragazzi che lavorano con un contratto a tempo indeterminato e 19 nel settore di qualifica, quindi le situazioni di lavoro più frequenti sono caratterizzate da rapporti di lavoro stabili e in coerenza col percorso formativo, che però non arrivano alla metà degli

intervistati. Tuttavia, non sono da sottovalutare i ragazzi disoccupati e quelli che svolgono lavoretti saltuari, che insieme compongono 18 situazioni lavorative precarie e a rischio vulnerabilità.

Tab.6 Condizione attuale degli intervistati

Condizione attuale	Frequenza
Lavoro a tempo indeterminato	14
Disoccupazione	10
Lavoro saltuario	8
Lavoro a tempo determinato	5
Lavoro autonomo	2
Inoccupazione	1
Totale	40

Per quanto riguarda il problema del mismatch si rilevano 19 ragazzi con accesso ai lavori di qualifica e 10, invece, confluiti in altri settori lavorativi, in posizioni generiche e scarsamente qualificate. I ragazzi assunti mediante lo stage, sono stati 11 su 40, connotando il dispositivo dello stage più come uno strumento formativo e scolastico che di inserimento effettivo al lavoro. Tuttavia, rispetto al campione, 11 assunzioni di giovani stranieri provenienti direttamente dallo stage resta comunque un numero significativo. Da rilevare due casi di ragazzi che hanno avviato attività in proprio, in settori diversi dalla qualifica e che non hanno richiesto alcuna qualificazione per l'accesso, in particolare si è trattato di aprire una pizzeria da asporto e un'impresa di pulizie. L'unico inoccupato è un ragazzo che studia a tempo pieno frequentando l'università. I percorsi di inserimento si fanno eterogenei dal punto di vista delle mansioni, intermittenti per quanto riguarda il tempo lavorato e precari circa le forme contrattuali. Il percorso formativo non si conclude con un ingresso stabile nel lavoro, raggiunta la qualifica, l'inserimento è ancora tutto da costruire e prevede, in alcuni casi, condizioni di sotto-occupazione, di precarietà o vera e propria disoccupazione. Per quanto riguarda le condizioni di lavoro, in prevalenza, anche chi ha un contratto a tempo indeterminato vorrebbe guadagnare di più, ma compensa questo desiderio con la sicurezza di un lavoro stabile e con le dovute tutele. In questa prospettiva, per alcuni si allunga anche il passaggio alla vita attiva (con una piena autonomia economica) e la fase di sperimentazione di pratiche lavorative diverse con cui possono esplorare il mondo del lavoro. La partecipazione lavorativa tende ad essere distinta in due ordini di esperienze: il lavoro stabile con un contratto di lunga durata e i lavori precari e intermittenti, riconoscendo al primo un valore costitutivo nel

qualificare l'identità dei ragazzi. Per quanto riguarda i lavori precari si tratta di impieghi intermittenti, in genere irregolari, per lo più fuori dal settore di qualifica e svolgendo mansioni di basso profilo che non richiedono alcuna qualificazione. Essi sono rimediati soprattutto dal gruppo nazionale d'origine o dai familiari per sopperire ad esigenze di carattere pratico. Significativo al riguardo il riferimento al lavoro anzitutto per la sua durata più che per la sua attinenza al settore di qualifica. Tuttavia, tra coloro disoccupati, con lavori saltuari e a tempo determinato la difficoltà di accesso ad un lavoro a tempo indeterminato viene sopperita dal proponimento di selezionare per i lavori successivi, almeno quelli nel proprio settore, nella necessità di creare percorsi lineari e coerenti con l'ambito formativo. Il lavoro stabile, quando manca, viene percepito come l'orizzonte lavorativo a cui tendere, mentre quando c'è, costituisce l'approdo ad una situazione lavorativa soddisfacente. Per questo, i lavori intermittenti sono percepiti come rispondenti alla necessità di far fronte a situazioni di "bisogno", ma che devono essere superati per dare spazio a lavori più stabili. In questo senso, la stabilità nel settore di qualifica rappresenta l'aspirazione massima, rispetto alla quale tra qualificazione e stabilità i ragazzi tendono a preferire la stabilità. Il canale preferenziale per l'inserimento regolare resta il Centro di Formazione Professionale che fornisce contatti o vere e proprie proposte di lavoro, quando non dei tirocini formalizzati di 6 mesi post-qualifica retribuiti. Nella maggior parte dei casi, però, il Centro di formazione Professionale utilizzato come agenzia di collocamento offre opportunità di inserimento in modo occasionale e informale, senza che tale funzione sia istituzionalizzata e strutturata in modo chiaro e trasparente. Il più delle volte le offerte sono contingenti, cioè in relazione alle richieste saltuarie provenienti dal mondo aziendale e al legame tra le aziende e i tutor dei singoli settore di qualifica. Altri canali a cui i ragazzi ricorrono per cercare lavoro nel settore di qualifica sono le agenzie interinali, gli annunci su giornali o internet, contatti occasionali o presentazione diretta ad aziende. Come risulta dalle interviste effettuate, questi ragazzi formati in Italia e orientati a costituire la loro realtà lavorativa qui, chiedono alla formazione delle chance in più per proporsi nel mercato del lavoro alleviando il discrimine dell'appartenenza nazionale. Il ricorso ai legami familiari si palesa nell'accesso ai lavori saltuari e nella prospettiva di un lavoro in proprio. Qualora i ragazzi decidano di aprire delle attività artigianali o commerciali, vi è un coinvolgimento della famiglia se non da un punto di vista strettamente economico, almeno come supporto nella gestione del lavoro, oltre ad essere un appoggio psicologico e morale.

In un contesto di maggior investimento nelle proprie risorse personali, i giovani stranieri modificano il ricorso ai network su base familiare e nazionale. Mentre, i migranti di prima generazione, se ne servivano come principale canale per l'inserimento lavorativo [Ambrosini 2005], i giovani stranieri

nati altrove e formati in Italia, vi ricorrono in una prospettiva più ampia, in cui i network restano una delle opzioni per ampliare le proprie possibilità di scelta, ma non l'unica e nemmeno la privilegiata.

“Sono stato assunto nell'azienda dove ho fatto lo stage.. è un bell'ambiente, sono l'unico straniero.. quando me l'hanno detto mi sono sentito onorato perché lì non avevano mai assunto stranieri, erano contrari, perciò si vede che avevano talmente fiducia in me da passare sopra le loro idee...il mio capo mai e poi mai avrebbe pensato di assumere un nero..” (U, 22 anni, Costa d'Avorio)

“Se non ho nessun lavoro per le mani, allora aiuto mio padre e mio zio che hanno un'impresa edile, ma sono negato...ho manualità per tagliare i capelli, ma non per fare il muratore... non mi piace” (U, 21 anni, Macedonia)

“Praticamente non trovavo niente, allora sono andato in tutte le agenzie interinali, poi a scuola mi sono fatto dare l'elenco delle aziende con cui il C. ha la convenzione di stage per il mio settore...alla fine una di queste mi ha chiamato..” (U, 19 anni, Romania)

“Ho trovato il lavoro tramite la Adecco. Mi ha chiamato la prima volta per lavorare all'Ikea....ho fatto solo i mesi estivi.. la seconda volta mi hanno proposto un mese in un'altra azienda che fa la birra, praticamente attaccata a casa...Adesso mi hanno assunto per un anno..” (U, 19 anni, Perù)

Come già evidenziato anche da altri studi [Besozzi 2005; Besozzi, Colombo 2007] la ricerca di strategie di inserimento lavorativo diversificate costituisce una richiesta più ampia di inclusione sociale, la quale riconosce alle reti sociali familiari e nazionali una funzione simbolica e di senso di appartenenza piuttosto che un aiuto materiale nell'accesso al lavoro. Nonostante la tendenza dei giovani stranieri/e qualificati/e ad occupare posizioni medio-basse della scala sociale, si rileva una capacità di adattamento e di progettazione del proprio inserimento nella direzione di sapersi muovere tra i vincoli del mercato occupazionale. Infatti, nonostante il lavoro sia ancora operaio, artigiano e manuale, c'è soddisfazione nel compierlo, soprattutto in relazione al grado di stabilità che può fornire e al riconoscimento che ne deriva di sé come parte della società italiana al pari della popolazione di cittadinanza italiana. In questo senso, l'inserimento lavorativo è percepito come un processo di inclusione sociale che porta rilievo alle caratteristiche formali più che di contenuto del

lavoro, cioè le condizioni contrattuali, la continuità e la stabilità più del tipo di mansioni svolte e del livello di qualificazione del lavoro. La principale finalità degli inserimenti lavorativi è quella di raggiungere un buon grado di stabilizzazione socio-economica in Italia e per questo i ragazzi sono orientati ad una forte responsabilizzazione sul lavoro tendente a ricalcare la cultura tradizionale oltranzista del lavoro.

Coloro che svolgono lavori saltuari, sono disoccupati e coloro che hanno un lavoro a tempo determinato percepiscono le condizioni di insoddisfazione nelle quali si trovano come transitorie, nella convinzione che prima o poi il lavoro “*giusto*” arriverà. La fiducia nel lavoro “*giusto*” promuove una capacità di resistenza in situazioni di lavoro ritenute difficili e non in linea con le proprie aspirazioni, capacità sostenuta e promossa a livello di cultura familiare del lavoro, dove il modello del padre che emigra costituisce un riferimento valoriale forte alla capacità di adattarsi al contingente in attesa di un miglioramento economico e lavorativo.

Infine, per quanto concerne i lavori svolti dagli intervistati, oltre a quelli previsti dalla qualifica, emergono il lavoro di smaltimento rifiuti, meccanico auto da corsa, magazziniere, giardiniere, consegna pizze, cartongessista, titolare ditta di pulizie, titolare di una pizzeria da asporto, lavori che prevedono un apprendimento centrato sul learning by doing, e che non necessitano della qualifica. Quindi anche i percorsi difficili, di precarietà e sotto-occupazione, vengono vissuti con distanza, senza drammatizzazioni, piuttosto con un orientamento pragmatico a vivere la precarietà contrattuale e il basso stipendio senza abituarsi e ricercando sempre opportunità migliori.

7.3.2 Gli orientamenti valoriali e i significati attribuiti al lavoro

Pur nella complessità delle scelte e dei modi di sentire individuali, delle specificità culturali che caratterizzano la socializzazione lavorativa di ognuno e le condizioni socio-economiche di partenza è stato possibile individuare delle tipologie di significato attribuite al lavoro che accumulano alcuni giovani stranieri tra loro. Riconoscendo il lavoro come esperienza “centrale” per gli intervistati, ho rilevato una trasformazione del suo significato da semplice prestazione strumentale ad attività significativa per sé. Si è trattato, infatti, di delineare per ognuno l’orientamento valoriale complessivo del proprio agire rispetto al lavoro, riconoscendo almeno due tipologie di orientamento: emancipativo e strumentale. La tipologia emancipativa distingue un orientamento acquisitivo e uno espressivo [Colussi, Marzulli 2009], in cui la caratteristica principale è costituita dalla ricerca di condizioni di autonomia personale in grado di costituire un miglioramento delle condizioni materiali di vita per gli acquisitivi, e un processo di autorealizzazione per gli espressivi.

L'orientamento acquisitivo

Sono 29 gli intervistati (il 72,5% del campione) che percepiscono il lavoro come processo di inclusione sociale soprattutto nella sua versione stabile e a lungo termine, ricalcando la forma tradizionale di lavoro salariato a tempo pieno e indeterminato propria del taylorismo-fordismo e la forma del lavoro autonomo. Il lavoro diventa un'attività significativa per sé soprattutto nei termini di inclusione sociale attraverso cui esercitare i propri diritti di cittadinanza. Per questo, gli intervistati danno importanza alle condizioni del lavoro: la presenza di un contratto, la stabilità del rapporto di lavoro, le tutele in caso di malattia, le festività pagate, i versamenti pensionistici, le condizioni di lavoro in sicurezza e in luoghi salubri.

“Infatti, qui non ci sono pericoli per la sicurezza.. questo è già un vantaggio che va oltre allo stipendio...sento miei amici che per duecento euro fanno lavori rischiosi.. tipo vanno sui tetti senza protezione, sollevano bancali.. io preferisco fare più straordinari, ma dove so che non corro pericoli..” (U, 23 anni, Marocco)

“Alla fine ho scelto qui perché l'ambiente è pulito, essendo un'azienda grande a turno abbiamo le nostre ferie, poi comunque i vantaggi dell'essere assunto a tempo indeterminato.. che se anche non hai il lavoro puoi avere la disoccupazione..” (U, 23 anni, Albania)

“Di questi tempi se hai quello che cerchi.. meglio che lo tieni.. a me il lavoro mi piace perché mi pagano giusto il 10 del mese.. poi i contributi per la pensione, se mi ammalo.. son cose che mi fanno stare sicuro, anche se è dura mettere via qualcosa..” (U, 21 anni, Moldavia)

“ Spero che mi tengono perché almeno qui non devo spostare pesi, che là ho rischiato di rimetterci il polso.. “ (U, 19 anni, Perù)

In questo contesto, si tratta di giovani disponibili ad accettare lavori in settori che non rispondono alle proprie inclinazioni, né alla propria qualificazione, se questo permette loro di migliorare la propria condizione socio-economica favorendo una maggior stabilizzazione in Italia. Tale significato acquisitivo trova corrispondenza con una organizzazione del lavoro in senso totalizzante, che ha caratterizzato i datori di lavoro nella prima fase di industrializzazione [La Rosa 2002] e vede una partecipazione al lavoro che fuoriesce dagli orari prestabiliti e che si concretizza nella tendenza ad una forte responsabilizzazione. La motivazione acquisitiva dei ragazzi troverebbe quindi

concordanza con un contesto di lavoro che apprezza la disponibilità ad oltranza e la dedizione lavorativa. In questo modo, il lavoro rappresentato dai ragazzi stranieri si colloca in un regime occupazionale e familiare centrato sul pieno impiego a lungo termine degli uomini adulti a reddito familiare primario, i cosiddetti breadwinner [Mingione, 1997].

“Quando sono entrato mi hanno subito dato delle responsabilità, delle macchine da controllare che non erano proprio semplici.. le cose sono venute spontanee, ero bravo su quelle macchine e quindi ho dato la disponibilità se le macchine non andavano o c'erano problemi.. Poi loro ti chiedono sempre se vuoi fare un po' di lavoro extra, e prendere qualcosa in più fa sempre comodo.., ho fatto un po' a venire anche il sabato mattina... Diciamo che in un lavoro ti devi dare.. se no non hai niente.. certo che se fai le tue 8 ore e poi te ne freggi che non hai finito il lavoro... ci sono persone che ci riescono, io no, non sono fatto così..” (U, 20 anni, Romania)

“Ho imparato tutte e due le macchine e non è che sono più bravo degli altri, è che ho voluto imparare...ci vuole un po' di volontà.. In due anni ho fatto passi avanti perché ho voluto imparare, ho dato al lavoro la mia voglia e ora vado senza problemi.. lui non ha voglia.. Io un giorno gli ho detto: “Tu hai fatto sette anni qui in P.. non devi far vedere che non hai voglia, tu devi vergognarti perché hai fatto sette anni e io due e perché chiamano sempre me? Anche tu devi dimostrare che hai voglia..”.. “Ma sì perché gli altri dovrebbero stare più nei tempi... invece si perdono in chiacchiere o a bere il caffè, a me non mi piace stare lì a far niente, e se posso do una mano, ho bisogno di fare se no mi annoio.. le mie ore sul lavoro sono sempre piene..” (U, 22 anni, Costa d'Avorio)

“Il mio direttore mi dice di lasciar stare, di fare di meno ma se è per me io continuo a lavorare, non mi pesa, non sento la stanchezza.. io arrivo a sera che ho ancora le energie per andare a giocare a calcio... Ci sono dei giorni che mi porto avanti col lavoro, perché l'ho finito quello della giornata... allora chiedo che cosa posso fare che mi restano due ore..” (U, 23 anni, Costa d'Avorio)

Tuttavia, la modalità acquisitiva del lavoro, pur presentando visioni del lavoro tradizionali e ricalcanti il secondo ciclo storico delle società industriali, tematizza anche elementi propri del nuovo paradigma del lavoro orientato allo sweet and soft [La Rosa 2002], vale a dire una tendenza nel lavoro dipendente a ritagliarsi spazi di autonomia secondo modalità di lavoro sempre più auto-dirette; la necessità di ricercare, seppur a fatica, un equilibrio tra tempi di lavoro e di vita; e il riconoscimento dell'importanza della comunicazione, per cui non è più sufficiente saper lavorare,

ma anche saper stare in un gruppo, vendere e vendersi [La Rosa 2002]. Emerge, quindi, una commistione contraddittoria e dinamica di elementi propri del paradigma taylorista-fordista e di elementi del nuovo paradigma flessibile e soft, in cui, però, le modalità di accesso al salario restano fondamentali per la realizzazione di tutti quei servizi di cittadinanza come l'istruzione, l'assistenza sanitaria, la copertura pensionistica che rendono il lavoro la one best way dell'inclusione sociale.

“Anche se il lavoro non è quello che mi piace al massimo, perché avrei preferito fare la parrucchiera, non è che fare le pulizie sia un peso.. La tranquillità che ho nel gestirmi il tempo... quindi posso dedicarmi anche ad altro perché riesco a ritagliarmi molto tempo libero.. i guadagni sono buoni.. essendo che c'è tanto lavoro a fare le mie cinque/sei ore al giorno arrivo a prendere come un operaio che magari ne fa nove o dieci... La parrucchiera è un bel lavoro, ma devi lavorare tante ore per guadagnare pochissimo.. al tempo che dedichi non ne vale la pena...il lavoro in proprio invece è un bel vantaggio.. ” (Ha aperto una impresa di pulizie in proprio) (D, 21 anni, Argentina)

“Ho cercato lavoro come un matto.. posso dirti quasi tutte le officine di Padova le ho girate tutte... sono andato anche a Vicenza.. ho cercato dappertutto.. ma per loro non c'era niente da fare.. Così un giorno mi sono detto: Bon, io mi sono impegnato, ho fatto di tutto.. non sono riuscito.. adesso cambio la vita.. perché io volevo fare il meccanico.. a me quel mondo lì mi piaceva capito? Perché il pizzaiolo è dura.. ti cambia la vita completamente, cioè io lavoro il sabato e la domenica.. faccio 10, 12 ore di lavoro.. così un giorno mi sono detto: adesso mi cambio la vita perché devo fare qualcosa.. Così ho annunciato su Portobello pizzaiolo con esperienza..” .. “Dopo un po' che ero lì, il mio capo vuole mettere in vendita la pizzeria, così mi sono detto: Cos'ho da perdere? E l'ho prelevata io..” (Ha aperto una pizzeria da asporto in proprio) (U, 19 anni, Bangladesh)

“Voglio aprire un salone di parrucchiera.. però lo faccio solo per guadagnare.. non è che mi piace.. Ho scelto questo mestiere solo perché sapevo che potevo aprire qualcosa di mio, e avere una garanzia per il futuro“ (E' prossima all'apertura di un negozio di parrucchiera (D, 20 anni, Cina).

“Io ho bisogno che uno mi dice quello che devo fare e lo faccio da solo, senza che lui sta lì a fissarmi, a controllare quello che faccio.. a me piace che al mattino mi danno i miei compiti e a fine

giornata faccio vedere quello che ho fatto.. Vorrei più autonomia, di gestirmi il tempo del lavoro come voglio” (U, 23 anni, Marocco)

Accanto alla forte responsabilizzazione legata ad aspettative di promozione sociale, è presente anche una ricerca di equilibrio tra tempo di vita e di lavoro, in cui un’attività in proprio è percepita come soluzione migliore rispetto al lavoro dipendente per coniugare promozione sociale e tempo per sé. Tale congiunzione è resa possibile sia dalle piccole dimensioni dell’attività, sia dal coinvolgimento di parenti in grado di supportare e dare un aiuto nella gestione del lavoro. La necessità di cercare un equilibrio tra tempi di vita e di lavoro è presentato soprattutto dalle ragazze, all’interno di un immaginario che vede il loro lavoro come complementare a quello maschile e costitutivo di un reddito secondario. Quindi, la tendenza a ritagliarsi maggior spazio per sé coinvolge più le ragazze che i ragazzi intervistati.

Il significato attribuito al lavoro sarebbe acquisitivo nella direzione dei valori ritenuti importanti nel paese d’origine più che secondo le rappresentazioni del lavoro dominanti in Italia. In questo contesto assumono importanza le rappresentazioni del lavoro dei genitori, che durante il processo di socializzazione in famiglia hanno influenzato significativamente la costruzione delle aspettative e dei desideri professionali dei figli orientandoli secondo un immaginario lavorativo che poggia sull’impegno, sul sacrificio e sul lavorare sodo. Il desiderio di trovare “un buon lavoro” è funzionale a realizzare l’aspettativa dei genitori, vale a dire favorire fin dall’inizio un inserimento lavorativo dei figli stabile e tutelato, condizione occupazionale a cui i genitori sono arrivati probabilmente dopo anni di lavori nell’economia sommersa e senza garanzie di stabilità.

Se la priorità viene data all’autonomia personale e al miglioramento economico, il tipo di mansione o di lavoro da svolgere assume un ridimensionamento d’importanza che lo rende relativo al fatto di potersi realizzare in tempi brevi e a seconda delle occasioni e delle opportunità che vengono proposte ai ragazzi o che si presentano nel loro percorso. Si tratta di un compromesso che in alcuni casi prevede la rinuncia ad una professionalità a cui si è stati socializzati nella formazione professionale, e dall’altra parte è fonte di gratificazione sociale legata alla rappresentazione positiva del lavoro in proprio come dimostrazione di auto-determinazione e spirito d’iniziativa e alla rappresentazione altrettanto positiva del lavoro dipendente come sistema di garanzie e tutele volte a stabilizzare gli inserimenti.

L’orientamento espressivo

Invece, la forma espressiva dell'etica emancipativa riguarda 7 intervistati (il 17,5% del campione) ed è legata ad un desiderio forte di svolgere lavori diversi da quelli dei genitori, più in linea con le proprie aspirazioni soggettive, in cui il lavoro diventa espressione di sé, un campo di realizzazione dei propri valori, il che implica delle prese di posizione tra opzioni e modi di lavorare ritenuti appartenere a modi di vita qualitativamente differenti. Questa etica è condivisa dagli intervistati che dopo la qualifica professionale hanno deciso di continuare ad investire nella propria formazione, chi prendendo il diploma, chi iscrivendosi all'università, chi facendo corsi integrativi e di aggiornamento o approfondimento per poter ampliare le possibilità di scelta. Tali ragazzi attribuiscono priorità non più alle condizioni di lavoro, ma piuttosto alla qualità del posto di lavoro sia in termini di relazioni che di professionalizzazione dell'attività. Il settore di qualificazione resta il criterio di ricerca del lavoro, selezionando opportunità lavorative in linea con il percorso formativo. In questo senso, gli intervistati dimostrano una maggior finalizzazione delle proprie azioni rispetto alle opportunità contingenti e contestuali, secondo orientamenti valoriali forti in grado di discernere ed eventualmente rifiutare lavori stabili ma poco qualificati. Per questi intervistati c'è compatibilità tra orientamento al compito e orientamento alla relazione dell'attività lavorativa, vale a dire che puntando sulla professionalizzazione e sul miglioramento della qualità del proprio lavoro essi credono che il contesto relazionale ne guadagni, ossia venga migliorato dalla capacità di lavorare bene.

“Fare la parrucchiera mi è sempre piaciuto.. fin da piccola avevo la fissa sui capelli, me li pettinavo, sistemavo... me lo sono sempre ripromessa che quando diventavo grande mi piaceva fare la parrucchiera”.. “La cosa che mi dà più soddisfazione è quando chiamano me a fare i trattamenti e le cose più delicate.. perché il mio capo si fida e le clienti chiedono di me..vuol dire che un po' sono brava..”(D, 19 anni, Macedonia)

“Lavorare in un bar mi piace perché riesco a instaurare rapporti più continuativi, a volte anche di amicizia coi clienti... con alcuni vado anche a giocare a calcio.. per quello è un bell'ambiente.. ci sto bene.. solo che sono lì.. cioè loro mi darebbero l'aumento però non vedo sbocco in questo lavoro, oltre colazioni, panini e insalate... vorrei sperimentare un bar di sera, imparare a fare i cocktail, cose nuove anche in un'altra città come Verona ad esempio..” (U, 21 anni, Moldavia)

“Da semplice operaio sono passato a collaboratore del mio tutor e questa è stata per me una grande soddisfazione perché mi riconoscono che questo lavoro in azienda lo sappiamo fare solo in

due persone: il mio tutor e io.. ed è tutto sapere del mio studio perché è un settore che mi piace, mi coinvolge.. alla sera leggo i manuali per far funzionare le macchine.. ma non è un peso, mi diverte..” (U, 23 anni, Albania)

“Ho fatto lo stage e ho cominciato a capire cosa volevo fare, lo studio che avevo fatto mi appassionava e i datori in stage mi facevano complimenti per come lavoravo.. Alla fine dello stage mi hanno proposto di lavorare lì, ma io volevo andare avanti con gli studi, così mi sono proposto per un part-time ma loro volevano un’assunzione a tempo pieno, così ho rinunciato per proseguire gli studi e adesso riparo pc a casa.. però ho due progetti di business che però mi serve essere perito per farli...” (U, 19 anni, Moldavia)

“Quando il mio “maestro” mi ha detto che ero sulla buona strada per diventare un ottimo meccanico, lì sono stato molto contento... è un lavoro interessante...non è il classico lavoro che fai.. lavori dentro allo sviluppo, alla ricerca... perché quello che sto facendo io adesso piacerebbe a molti farlo...perché è un bel lavoro.. non è che prendo tantissimi soldi però sì i soldi non è che mi sono mai mancati.. Quelli che ho mi bastano.. Per il futuro vorrei diventare un buon meccanico...il migliore...sarebbe un buon traguardo...perché i meccanici di solito dei go kart poi vanno a finire sulle categorie più alte.. nel senso.. o vanno a finire direttamente in formula uno.. o su altre categorie insomma..” (U, 19 anni, Moldavia)

La responsabilizzazione al lavoro è favorita in questo caso, non da un orientamento al sacrificio e da un senso del dovere trasmesso dai genitori, quanto dal fatto che il lavoro piace e appassiona. In tale prospettiva, il lavoro manuale viene nobilitato e percepito come ambito di investimento in cui promuovere una professionalizzazione di sé. Nella modalità espressiva, il lavoro non risulta una necessità, un obbligo quanto un’attività fonte di piacevolezza e soddisfazione, in cui la distinzione tra tempo di lavoro e tempo libero sfuma. Inoltre, quest’ultimo, proprio per la sua caratteristica di essere espressione di sé e delle proprie inclinazioni, è vissuto come significato di vita e fonte di orgoglio in quanto desiderato, sperato e realizzato. Il significato del lavoro come professionalizzazione risente di un grado di interdipendenza maggiore tra socializzazione familiare/ del gruppo nazionale d’origine e socializzazione nel contesto di arrivo, per cui la famiglia incentiva e supporta l’investimento in istruzione e promuove gli approfondimenti necessari per il miglioramento lavorativo, e dall’altro lato, i ragazzi risultano sensibili alle dimensioni tecniche e professionalizzanti trasmesse a scuola, dimensioni in grado di valorizzare le

capacità dei ragazzi e potenziare la loro motivazione di fronte a pregiudizi e stereotipi provenienti dal mondo del lavoro. Se, gli intervistati acquisitivi superano stereotipi e pregiudizi mediante un atteggiamento lavorativo di disponibilità ad oltanza con cui incontrano la promozione dei datori, gli intervistati espressivi superano le resistenze dei datori mediante la promozione della propria capacità di svolgere bene il ruolo professionale innalzando la qualità del lavoro. Mentre l'etica acquisitiva sembra avvicinare di più i figli ai genitori, accomunando il comportamento dei ragazzi a quello dei migranti di prima generazione, soprattutto per il carattere di contingenza dei percorsi, fatti dipendere maggiormente dalle condizioni del contesto, l'etica espressiva sembra avvicinare tra loro i giovani italiani e stranieri e risulta più legata alle motivazioni personali, ad opzioni forti dei/delle ragazzi/e stranieri/e.

Il lavoro come esperienza auto-realizzativa punta, attraverso la strutturazione totale del tempo, a diventare "bravi" nel proprio lavoro, a dedicare spazi e tempi dell'extra-lavoro per coltivare gli approfondimenti sul lavoro, a offrirsi di lavorare gratuitamente pur di fare esperienza nel settore. In questo caso, i lavori svolti dai ragazzi saltuariamente o durante la scuola, per lo più precari o in mansioni di basso livello (cameriere, barista, muratore, ecc.) vengono presi con distanza rispetto alla rappresentazione del proprio futuro lavorativo, in cui l'acquisizione della qualifica rappresenta il discrimine tra un prima in cui ci si accontentava di trovare qualsiasi lavoretto saltuario, e un dopo in cui la ricerca è diretta verso lavori professionalizzanti. All'interno del settore di qualifica, vengono rintracciate le aziende leader sul territorio, vengono selezionate scuole o corsi di perfezionamento che risultano all'avanguardia rispetto al tipo di lavoro che desiderano approfondire, ricercano consigli e orientamento sui migliori canali di accesso al settore nonché sulle opportunità più prestigiose mostrando una ricerca di qualità e di cura dei dettagli in grado di costruire la propria professionalità. In questa rappresentazione del lavoro viene dato più spazio alla sperimentazione di lavori, mansioni e luoghi diversificati mediante cui i ragazzi possono capire che cosa è più adatto loro e costruire un curriculum variegato. L'interesse è rivolto a come viene svolto il lavoro più che al tipo di mansione da svolgere, per cui è possibile lavorare nel ruolo di cameriere-sala bar, che resta un lavoro manuale, gestito però con un atteggiamento espressivo e qualificante facendo corsi di aggiornamento per barman su come fare i cocktail ma anche sulle colazioni e i cappuccini, facendo esperienze di servizio in posizioni (barista, cameriere, maitre di sala ecc.) e contesti diversificati (bar serali, caffetterie, ristoranti, pizzerie ecc.) in modo da coltivare molteplici capacità del settore. In questa tipologia, lo sviluppo delle capacità serve a sedimentare la considerazione di sé, facendo dipendere il proprio valore non da fattori ascritti come l'appartenenza nazionale, quanto dalla capacità di lavoro, creando una forte identificazione col ruolo professionale.

L'orientamento strumentale

Con l'espressione "strumentale" si intende sottolineare la capacità di consumo dei giovani stranieri, che riversano fuori dal lavoro i propri interessi in relazione all'acquisto di beni materiali: automobili, case, tecnologia, abbigliamento e puntano quindi a massimizzare la remunerazione. L'etica strumentale riguarda 4 intervistati, il 10% del campione, restando quindi piuttosto residuale. Secondo tale etica, il significato del lavoro si sostanzia nella possibilità di godere del consumo, e soprattutto nella libertà di scelta tra più prodotti o esperienze che rappresenta lo strumento di riscatto per il giovane rispetto a condizioni socio-economiche vissute nel paese d'origine e percepite come privazione. Il proprio progetto di vita si concretizza nell'acquisto di un'auto, di una casa e di tutti quei beni che caratterizzano le società occidentali del benessere, oltre che nelle possibilità di divertimento, svago e relax.

“Per potermi comunque permettere quello che desidero... non voglio immaginare di poter rimanere senza lavoro .. andrei in crisi.. in depressione.. Come farei? Io ora mi sono tolto parecchi sfizi.. ho la macchina.. il gippono che hai visto fuori, quello me lo sono comprato io.. poi mi sono tolto lo sfizio della moto.. Quando torno in Serbia a volte la gente mi guarda come se fosse un po' gelosa.. ma a me non me ne frega niente, a me piace andare in giro ben vestito, ci tengo alla mia immagine.. e tutto quello che mi concedo, me lo sono guadagnato” (U, 20 anni, Serbia)

“Se uno è bravo fa tanti soldi.. se riesce a gestirli e a metterli via.. perché con le trasferte si guadagna bene, poi ci sono i premi.. i soldi non mancano in quel settore.. Lo stipendio è buono, è che a me piace uscire, divertirmi coi miei amici, stare con le belle ragazze...poi quando sarà ora di mettere la testa a posto, comincerò a risparmiare per comprarmi la casa.. ora sono troppo giovane..” (U, 19 anni, Romania)

“Vorrei usare le ferie per andare in vacanza, per visitare altri paesi.. a me piace viaggiare.. vorrei andare a Ibiza, alla festa della birra in Germania... adesso che ho preso la patente vorrei muovermi di più anche con la macchina.. intanto che sono giovane, vorrei godermi la vita.. perché poi quando hai la famiglia.. tutto cambia.. non è che puoi andare dove ti pare.. Per esempio l'anno scorso sono andato coi miei cugini a Massa Carrara, San Benedetto del Tronto, Cesenatico.. e mi è piaciuto molto.. una settimana.. poi Bibione un'altra settimana..” (U, 19 anni, Albania)

“Coi soldi ora che lavoro si sta sicuramente meglio.. Qualcosa in più ce l’ho... non che là non potevamo ma qui in Italia c’è più varietà di prodotti, più possibilità di consumo, di comprare quello che vuoi... In Romania rischiavi di prenderti due macchine uguali solo perché non c’era altro.. Non potevi costruirti nulla, se anche noi avevamo più soldi lì non c’era niente da comprare. In Italia se tu hai soldi puoi fare più cose, vivere meglio, comprare un sacco di cose che il mercato ti offre, scelta di materiali, di auto, di vestiti..”.. “Tra 10 anni vorrei aver finito di pagare la macchina... quello sì è stato un lusso, potevo prenderla più piccola e spendere meno, ma la BMW è la BMW..”
(U, 19 anni, Romania).

Il lavoro non è oggetto di investimenti affettivi o culturali, la sua necessità emerge nelle possibilità offerte fuori da se stesso, che quindi lo rendono un momento in cui dosare le energie, circoscritto ad un tempo e spazio prestabiliti che lo rendano *“sostenibile”*, prevedibile, il lavoro delle 8 ore canoniche grazie a cui si ha tempo per altro. Si tratta di una rappresentazione del lavoro come attività a responsabilità limitata, e con un investimento moderato [La Rosa 2002], senza però perdere la sua preminenza nell’organizzazione del tempo. Rispetto ai due precedenti orientamenti, che prevedono una strutturazione totale del tempo, il lavoro strumentale prevede di fare *“il minimo indispensabile”* con un uso del tempo bilanciato tra lavoro ed extra-lavoro. Il lavoro strumentale è percepito come un lavoro *“necessario”* per il mantenimento dello stile di vita scelto, verso cui non ci sono progetti di mobilità professionale, mostrando più che un’attitudine ad accettare difficoltà e privazioni, un orientamento a promuovere un modo di vivere bene nel qui ed ora, senza farsi mancare nulla.

“La mia più grande ambizione sarebbe farmi assumere a tempo indeterminato alla S.. io sono da lavoro fisso.. tranquillo così lavoro le mie otto ore e poi ho tempo per andare in palestra...” (U, 19 anni, Perù)

“Mi avevano proposto di lavorare anche in un’azienda metalmeccanica.. che era più nel mio settore, ma era troppo lontana....e sinceramente ho preferito scegliere questa azienda qui più vicina che almeno una volta finito ho finito, non devo stare in ballo col motorino, i mezzi..” (U, 19 anni, Bangladesh)

“Anche questa è una cosa che non mi piace.. lui apprezza chi si fa vedere a saltare la pausa pranzo per lavorare oppure sta lì oltre l’orario di lavoro.. ma io dico: perché lo devo fare? Se io faccio il

mio lavoro bene nelle 8 ore perché devo restare a fare di più... io non voglio farmi vedere.. non mi interessa fare il lecchino con il responsabile.. anche se non vengo apprezzato, io resto fino alla campana e mangio il mio pranzo in pace...” (U, 23 anni, Marocco)

Se nell’etica acquisitiva, c’è una visione necessaria del sacrificio, nell’etica strumentale il lavoro assume valore per ciò a cui prepara il terreno e quindi i ragazzi puntano a ridurre al minimo la rinuncia sul lavoro, ottimizzando la remunerazione. Nel lavoro strumentale, i ragazzi ricercano altrove le proprie fonti identitarie per esempio nei legami familiari, comunitari, di amicizia, per cui le disuguaglianze e le discriminazioni percepite nel lavoro vengono relativizzate, cioè riferite a quel contesto ma che hanno una scarsa incidenza sulla costituzione della propria identità, costruita facendo riferimento in gran parte ai legami col paese d’origine, basandosi più sulla propria capacità di gestire relazioni sociali tra connazionali che non sulla capacità professionale e di lavoro. Esso, perciò, viene ridimensionato nel contributo alla definizione di sé e assunto in modo pragmatico come strumento di accesso a standard di vita ritenuti significativi.

Nel complesso, gli inserimenti lavorativi dei giovani stranieri sono caratterizzati da spinte e priorità soggettive secondo il paradigma delle aspettative crescenti [Cavalli 2007; Rinaldi 2007] alla ricerca di una mobilità verticale e stabile il primo gruppo di intervistati, una mobilità verticale e qualificata il secondo gruppo, e una mobilità orizzontale legata alla possibilità di consumo il terzo gruppo. Tutte e tre le visioni del lavoro presuppongono un riferimento al paese d’origine soprattutto come metro di valutazione dei successi ottenuti in Italia. Solo l’etica espressiva mostra una maggior apertura verso una socializzazione alle gerarchie occupazionali italiane, soprattutto nella tendenza ad incrementare il numero e la qualità delle certificazioni e nell’orientamento alla sperimentazione di differenti contesti di lavoro finalizzata al miglioramento della competenza. La qualificazione promuove la ricerca di lavori diversi rispetto a quelli dei genitori, che danno accesso ad un mercato del lavoro maggiormente differenziato, in cui ad esempio nessuna giovane donna qualificata, nemmeno disoccupata è andata a svolgere il lavoro di badante o di colf, ma piuttosto una di quelle che si è realizzata in un settore meno qualificato rispetto al percorso formativo ha aperto una società di pulizie in proprio. Oppure i giovani uomini intervistati, anche se disoccupati, non sono andati a svolgere il lavoro di muratori, pur facendolo saltuariamente per guadagnare denaro. Nel complesso, quindi, la qualifica costituisce un riferimento in grado di marcare la differenza, seppur minima, rispetto alla condizione dei primo-migranti, favorendo una collocazione socio-professionale migliore, a cui i giovani stranieri non vogliono rinunciare.

Tab.7 Caratteristiche degli orientamenti al lavoro dei giovani stranieri

	Etica acquisitiva	Etica Espressiva	Etica Strumentale
<i>Motivazione al lavoro</i>	Inclusione	Professionalizzazione	Consumo
<i>Fattore caratterizzante</i>	Condizioni concrete di lavoro	Qualità del posto di lavoro	Remunerazione
<i>Gestione del tempo</i>	Totalizzante	Flessibile	Limitata al necessario
<i>Impegno nel lavoro</i>	Responsabilizzazione come dovere	Responsabilizzazione come piacere	Responsabilizzazione limitata
<i>Aspirazioni future</i>	Stabilizzazione in Italia, progetti imprenditoriali nel paese d'origine	Lavoro autonomo in Italia	Stabilizzazione in Italia, progetti imprenditoriali nel paese d'origine
<i>Riferimento agli altri significativi</i>	Genitori e datori di lavoro	Coetanei italiani e operatori	Gruppo nazionale d'origine
<i>Orientamento al rapporto di lavoro</i>	Fedeltà- protezione	Apprendimento-insegnamento	Funzione-remunerazione
<i>Tipo di agency</i>	Promozionale tradizionale	Promozionale innovativa	Consumista
<i>Bisogni espressi</i>	Sicurezza/stabilità	Need for competence/sperimentazione	Materialismo

Per l'orientamento acquisitivo, emerge un'agency promozionale di tipo tradizionale, in cui è possibile rintracciare i caratteri propri della prima generazione di migranti. Il lavoro è visto come possibilità di miglioramento secondo una visione di stampo fordista, orientata alla stabilità e al lungo termine che si lega ad esigenze primarie di inclusione e di accesso alla cittadinanza e ai servizi ad essa connessi. L'orientamento espressivo poggia su un'agency promozionale innovativa, che assimila i giovani stranieri alle cosiddette seconde generazioni [Ambrosini, Molina 2004] richiamandosi a valori e progetti di autorealizzazione che fanno leva sul lavoro come possibilità di sviluppare e consolidare una professionalizzazione che appaghi il need for competence. Il desiderio di sviluppo di una professionalità nel settore scelto è legato ad una maggior attenzione rivolta alle dimensioni interne della passione e della piacevolezza che aprono l'esperienza lavorativa ad una pluralizzazione di significati nella direzione della realizzazione di sé. L'etica strumentale poggia infine su un'agency consumista, che punta a ottimizzare la remunerazione sul lavoro in maniera compatibile ad un investimento "misurato" di energie e risorse culturali e simboliche su di esso. Anche qui, l'obiettivo è la stabilizzazione nel lavoro, ma per accedere alle possibilità di consumo piuttosto che alla cittadinanza, per cui il riferimento progettuale è a corto raggio, centrato sul presente e in maniera residuale su investimenti a lungo termine.

I rapporti gerarchici e la dimensione relazionale

Dalle interviste è emerso un'importanza cruciale del clima relazionale che si respira nell'ambiente di lavoro, a testimoniare quanto il processo d'inclusione sociale travalichi la semplice condizione di occupato [Colussi 2009]. Infatti, non mancano problemi di relazione con colleghi e datori di lavoro

soprattutto collegati all'espressione di atteggiamenti di potere volti a sottolineare una condizione di asimmetria tra gli intervistati e i responsabili.

Al riguardo, infatti, i giovani esprimono apprezzamento per un ambiente di lavoro *familiare*, in cui è importante sentirsi a proprio agio improntando le relazioni di lavoro sulla collaborazione piuttosto che sulla competizione, in cui quindi l'errore non viene drammatizzato, ma reso parte del processo di crescita e di sperimentazione di sé. In particolare, viene poco apprezzata la tendenza dei datori a considerare il lavoro una forma oggettivata, finalizzata ad appiattare la loro soggettività sul ruolo lavorativo seguendo un principio di conformità che non lascia spazio alla distinzione personale. Gli elementi che rendono un ambiente *familiare*, infatti, sono la possibilità di costruire relazioni di fiducia e la capacità di soggettivare il lavoro, cioè farlo rientrare all'interno del proprio orizzonte di senso. La possibilità di costruire relazioni di fiducia si basa sul riconoscimento reciproco tra colleghi e coi datori di affidabilità e quindi di poter contare l'uno sull'altro. La soggettivazione del lavoro, poi, è visibile in due atteggiamenti dei giovani stranieri: il primo riguarda il tentativo di utilizzare il lavoro come occasione per chiarificare progressivamente aspetti della propria personalità -interessi, attitudini, valori, capacità ed esigenze dell'ambiente di lavoro- arrivando a delineare un percorso in sintonia con le finalità che ognuno intende perseguire e quindi utilizzando le esperienze di lavoro come occasioni di auto-orientamento. Il secondo atteggiamento riguarda la ricerca di elementi personali, di uno spazio di distinzione soggettiva che venga trasmessa nel lavoro. Al riguardo, i ragazzi parlano di spazi di autonomia, in cui apportare una personalizzazione al lavoro, espressa nella possibilità di negoziare modi e tempi di realizzazione dei prodotti o dei servizi. Nel tentativo di soggettivazione è rintracciabile un certo grado di riflessività mediante cui il lavoro viene costantemente confrontato coi propri riferimenti valoriali e reso quindi significativo per sé.

“Infatti mi ricordo che dovevo fare un massaggio a questo signore.. ed ero in imbarazzo.. sinceramente un po' a disagio perché insomma il corpo di un uomo.. e mi è proprio piaciuto l'atteggiamento della mia titolare nel dirmi che se non me la sentivo potevo fare ancora un po' di pratica sulle donne e quando mi sarei sentita sicura di provare a farlo anche agli uomini.. lei si è accorta che ero in difficoltà e l'ho apprezzato tantissimo questo comportamento...” (D, 19 anni, Macedonia)

“ Del mio lavoro mi piace l'ambiente familiare... ci comportiamo come se io non sono l'operaio ma siamo più soci e questo ci permette di lavorare bene insieme. Già adesso prendiamo decisioni

insieme sugli attrezzi da comprare e su tante altre cose... A volte capita che lavorando il sabato mattina, poi a pranzo rimango a casa sua... (U, 20 anni, Serbia)

“In uno stage dove mi sono sentita molto accolta e non ho sentito la pressione del lavoro... perché c’era la pazienza di insegnarmi.. mi sono sentita come a casa..” (D, 21 anni, Ghana)

“Lì mi piace, sono soddisfatta perché c’è fiducia, il mio titolare mi lascia il negozio da gestire quando va a fare dei corsi e quindi si fida di me... e il clima è proprio quello di una grande famiglia...” (D, 19 anni, Macedonia)

“Ogni giorno con lei mi sentivo a mio agio perché era gentile, mi dava il thé freddo quando avevamo finito, e poi mi insegnava, non sentivo che lei mi dava ordini ma mi spiegava e mi trattava come un figlio...” (U, 21 anni, Perù)

“Mi sono chiesto: ma io davvero voglio continuare a stare a Milano, a fare 15 ore al giorno e non avere tempo nemmeno per andare a fare una partita a calcio? Mi trovavo benissimo con i clienti e parlando con alcuni di loro ho capito tante cose.. anche che alla fine non volevo più stare là” (U, 21 anni, Moldavia)

“Quando io ho cominciato il lavoro non ero così.. ero più lunatica, musona.. col tempo invece.. il rapporto con le clienti, con le mie colleghe, il capo...mi hanno reso meno istintiva...è stata una palestra per il mio carattere...mi ha aiutato a essere più paziente...” (D, 19 anni, Macedonia)

“La mattina dopo l’albergo dove avevo fatto il colloquio con la signora mi chiede quando sono disponibile.. Io ero felicissimo ma perché in quel colloquio avevo detto delle bugie per essere assunto, avevo visto che a essere sincero non mi consideravano, allora le bugie funzionavano, ero stato bravo, sono stato convincente.. perché all’inizio non sapevo se riuscivo a dire una bugia, avevo paura” (U, 19 anni, Moldavia)

Per questo, l’atteggiamento pragmatico e razionalizzante basato rigidamente sull’efficacia e sull’efficienza è vissuto dai ragazzi come fattore di ansia e di stress.

In particolare, essi non apprezzano quando le gerarchie di potere vengono palesate e rese esplicite attraverso modalità impositive “prendere o lasciare” senza nessuna possibilità di negoziazione e

riconoscimento del valore personale aggiuntivo dato al lavoro. Il fatto che i ragazzi percepiscano alcune modalità di comportamento come svalorizzanti il proprio sé, rende conto di un'interiorizzazione dell'unicità individuale come valore, di una concezione del potere orientato al servizio e strettamente legato ad un'ideale di giustizia sociale. Secondo tale concezione il potere detenuto da un superiore dovrebbe essere utile, cioè servire al miglioramento del lavoro e della professionalità dei lavoratori. Il potere, in questa prospettiva, si lega strettamente alla capacità di lavoro, necessita della percezione di una distanza in termini di competenze esistente tra i lavoratori e il responsabile, distanza che non viene esacerbata nelle relazioni, ma che è in grado di aiutare chi sa di meno a migliorare, senza arroganza o atteggiamenti di superiorità. Inoltre, il potere come servizio si basa su un ideale di giustizia che prevede da parte dei responsabili lo stesso assoggettamento alle regole stabilite per i dipendenti. Infatti, alla domanda proiettiva "se i ragazzi fossero i loro titolari che cosa farebbero", essi riconoscono anche in sé stessi il desiderio e la tentazione di porsi al di sopra delle regole, ma il ruolo di dipendenti, cioè l'esperienza di stare dalla parte di chi "subisce" regole stabilite da altri, li fa desistere e assumere un atteggiamento di medesimo assoggettamento. Infatti, stare sopra le regole che valgono per gli altri, ma non per coloro che le hanno poste viene percepito come un'ingiustizia, in cui diventa importante che i datori e i responsabili diano per primi l'esempio. Alla luce di questa interpretazione del potere, ciò che si discosta da essa è visto con diffidenza come un abuso da parte di chi occupa una posizione superiore e quindi non meritata e poco autorevole. L'autorevolezza viene costruita, quindi, da una competenza professionale messa a disposizione della squadra di lavoro secondo l'immagine dell'*allenatore*, di una figura in grado di coniugare esigenze della produzione e del lavoro con quelle di sviluppo socio-professionale dei lavoratori.

“Perché lui è una persona che ti sta sempre col fiato sul collo.. cioè per dirti lui non mi ha mai dato fiducia nel dire “Ah brava, hai fatto bene”. Lui voleva veloce e perfetto... sempre a dire che potevo fare più veloce, che dovevo velocizzare. E io un giorno gli ho detto: “Ma non posso farlo perfetto e veloce.. non posso velocizzarmi più di tanto se devo curare i particolari.. poi magari è una questione di esperienza, però io lavoro qua da un anno... però aveva troppa ansia lui e la trasmetteva agli altri e quindi io non mi sentivo a mio agio... Il suo dirmi sempre: “Vai veloce, più veloce... fai più svelta..” mi ha un po' bloccato.. perché io avevo ancor di più paura di sbagliare”
(D, 19 anni, Argentina)

“Posso aver sbagliato una volta e da quell’errore lui te lo continua a ricordare, oppure se vede che ti soffermi a controllare un pezzo... per lui stai solo perdendo tempo... e te lo fa presente... lui risponde che è pagato per controllare e vedere che il lavoro venga fatto giusto e bene... e i tempi nei quali tu lo puoi finire.. per darti un altro lavoro. Perciò ci mette pressione e tensione... e io rispondo che appena ho finito poi lo chiamo... e lui si mette a fare dei calcoli che 1 pezzo al minuto per 60 fa.... Come se non ti desse neanche il tempo di respirare e calcolasse tutto senza rendersi conto delle difficoltà che nel lavoro possono succedere.. ti fa i conti come se il lavoro fosse sempre continuativo... ma non è così. E’ proprio il suo modo di essere... a volte è come se stesse lì da te per sottolinearti lo sbaglio che fai o per farti sentire in colpa... è una persona probabilmente che gli piace sottolineare agli altri gli errori.... come se l’unico modo per dire le cose fosse quello di criticare o di far sentire l’operaio un bambino che non capisce niente....” (U, 23 anni, Marocco)

“Un giorno il tecnico si è ammalato e io sono rimasto a lavorare da solo per una settimana e mi sono sentito bene, padrone del mio tempo.. riuscivo lo stesso a fare il lavoro ma senza che qualcuno mi dicesse come farlo, senza tensioni.. con piacere” (U, 19 anni, Sri Lanka)

“Di là invece mi dicevano sempre: fai veloce, veloce.. avanti.. qui invece è diverso.. vai tranquillo e fai il tuo lavoro.. Perché quando tu lavori e hai sempre uno lì che ti dice: veloce, veloce.. non è bello.. Qui invece lavoro meglio.. poi c’era il capo che continuava a mettermi ansia perché mi diceva di sbrigarmi.. di fare veloce... era insopportabile..” (U, 19 anni, Bangladesh)

“Il mio capo si comportava male, se ne fregava di tutti.. li insultava se sbagliavano.. anche con me diceva “sei un incapace”, “svegliati”.. è che tu non puoi fare niente.. perché ok puoi rispondergli, però a rispondergli “Sì, ok ho sbagliato” ma non puoi insultarlo o mandarlo a quel paese.. cosa che avrei voluto fare volentieri..” (U, 19 anni, Perù)

“No, non mi permetto, anche perché non sempre è gentile.. lei ha un po’ l’atteggiamento del so tutto io e tu non sei nessuno.. ti fa proprio sentire che ti fa un piacere a tenerti.. e che non ha bisogno di te.. quindi ogni volta prendo diverso.. se ha tanto lavoro mi da di più, se ha meno lavoro mi da di meno.. Poi praticamente mi faceva fare da aiutante e faceva tutto lei, io non imparavo granché.. a lei serviva solo una ragazza che teneva in ordine il negozio e stava al lavatesta...” (D, 19 anni, Macedonia)

“Mi diceva “Pulisci qua, pulisci là, fai questo, fai quello”.. E quando pulivo, lei mi veniva incontro e diceva che non avevo pulito bene e poi non mi chiedeva le cose, me le ordinava, come se era un comando.. Una volta stavo proprio male perché pensavo “Adesso c’è la Laura” prendo parole da lei per niente, anche se ho fatto bene una cosa, lei trova sempre qualcosa di sbagliato per provocarmi..”(D,19anni,Nigeria)

“Lui ama comandare e gli piace sentirsi superiore... Anche se lui tante cose non le sa... perciò non è neanche una persona che può darti modi o strumenti per il lavoro... è solo capace a comandare... è un ruolo che gli è stato dato senza averne i requisiti. Anche perché se io ho bisogno di qualcosa ho bisogno di parlare con una persona che mi da risposte, non solo ordini e lui le risposte le va a cercare dal mio tutor, questo ti fa capire che lui non sa. A volte mi accusa anche di non sapere e di non avere esperienza... ma forse è lui che non sa e se la prende con gli altri”(U, 23 anni, Marocco)

“E poi all’inizio ho anche pensato: “Magari lo fa per mio bene, cioè vuole insegnarmi e ha il suo modo un po’ aggressivo per farmi capire le cose... Invece col tempo ho capito che lo fa apposta per farsi vedere lei e lasciare un po’ in ombra gli altri, quindi lei non vuole che noi diventiamo troppo bravi.. “ (D, 19 anni, Nigeria)

“Non so se hai notato, ma la fabbrica è divisa in due reparti: gli operai e i preferiti. Diciamo che il dialogo a lui non interessa e anche quando vuole dire qualcosa scherzando le sue battute sono fuori luogo, ride solo lui, lui va d’accordo con chi gli porta i pacchi o con chi gli offre una sigaretta, con chi lo riverisce continuamente, vuole farti sentire sempre che è lui il padrone. Io penso invece che siamo tutti lì per lavorare, siamo tutti uguali e nessuno deve sentirsi schiavo o inferiore.. e un responsabile dovrebbe aiutarti a diventare più bravo nel lavoro, farti capire dove sbagli senza farti pesare che lui è il capo...” (U, 23 anni, Albania)

“Nessuno là ti faceva i complimenti, eri un lavoratore è scontato che dovevi lavorare.. anzi a volte ti riprendevano se ti vedevano arrivare con pochi minuti di anticipo e ti facevano presente di arrivare prima.. quando io timbravo sempre in orario per l’orologio dell’azienda perché il nostro orario a volte può essere diverso..”.. “Per prima cosa metterei a pari i lavoratori, non li farei sentire né superiori né inferiori ma li tratterei tutti uguali, poi mi metterei lì a fargli capire le cose, perché se loro diventano bravi è un vantaggio anche per me... e userei altri modi per chiedere le cose.. non è che perché lavori per me mi devi obbedire, siamo persone.. quindi chiederei le cose in

modo più gentile..” (U, 19 anni, Bangladesh)

Di fronte alle gerarchie di potere e alle richieste provenienti dai superiori, i giovani stranieri mettono in campo almeno tre atteggiamenti diversi. Il primo atteggiamento potrebbe essere definito *strategico*, secondo cui i ragazzi regolano la loro azione sulla base di ciò che conviene fare orientandosi in modo contingente all’ ”essere pertinente al contesto” implicito nelle situazioni di lavoro. Quindi, accade che aderiscano a modelli, sollecitazioni e regole esterne senza assumerle necessariamente come proprie, fintanto che ciò risulta utile e conveniente. Questa modalità prevede un adattamento allo status quo, senza alcuno sforzo o tentativo di negoziare un differente contesto di lavoro. L’espressione di un conflitto chiaro e aperto nonché l’uso della *voice* vengono rigettati per cercare modalità di azione più *soft* che permettano di muoversi più o meno agevolmente tra i vincoli e le opportunità della situazione. La modalità strategica può essere frutto oltre che di convenienza, anche di paura (di perdere il lavoro o la posizione acquisita) e di disinteresse, nel caso in cui la permanenza in quella situazione di lavoro sia provvisoria o temporanea.

“E lì volevo dirgli: “Scusa ma la regola che chi comincia un trattamento sulla cliente poi se la finisce?” cioè lo impone a noi e poi non lo fai nemmeno lei.. Solo che poi non gli e l’ho detto.. Cioè ha l’età di mia mamma, non conviene dirglielo.. ma ne cambierei di cose.. per esempio prenderei gli appuntamenti più distaccati l’uno dall’altro.. per avere un po’ più tempo da dedicare ad ogni cliente.. io vorrei usare altri prodotti, proporre altri trattamenti.. o farli in modo un po’ diverso... ma non mi permetto, anche perché lei è una che risponde male, aggressiva e per evitare poi di star male faccio come vuole perché il centro è suo, ma se avessi il mio farei diversamente”(D, 19 anni, Macedonia)

“Praticamente ho fatto sempre quello che voleva lei, ho lavato teste, facevo le pulizie, qualche volta il colore e basta... non è che imparavo granché... poi ho accettato di farmi pagare quattro euro all’ora e in nero perché c’era poco lavoro, poi a chiamata quando voleva lei che mi avvisava anche mezz’ora prima... cioè io speravo che almeno prima o poi mi metteva in regola.. che era anche attaccato a casa, ci potevo andare in bicicletta..” (D, 19 anni, Macedonia)

“I primi tempi non è stato facile capire come dovevo fare coi clienti per avere delle mance extra.. anche perché già venivo continuamente ripreso dal caposala anche con urla.. un giorno è arrivato a dirmi: “Vaffanculo moldavo di merda”.. io non c’ho visto più.. avrei voluto tirargli un cazzotto,

ma poi mi sono detto: G. non fare lo stupido, devi lavorare qui sol due mesi e quindi cercavo di tenere duro.. perché poi mi servivano i soldi..” (U, 19 anni, Moldavia)

C'è poi un atteggiamento più *diretto* che prevede un patto implicito o esplicito tra titolare e dipendente in cui è prevista chiarezza e sincerità, mediata da una capacità di gestione di sé, una comprensione del fatto che non si può dire tutto sempre, tuttavia orientata a chiarificare in modo aperto e franco le proprie posizioni e richieste. Vengono riconosciute le norme esterne e confrontate con le proprie motivazioni e i propri obiettivi personali impegnandosi in una negoziazione attiva capace di promuovere un cambiamento dello status quo o se non altro un tentativo con maggior autodeterminazione. Possiamo far coincidere l'atteggiamento diretto con ciò che Hirschman [1982] aveva definito la *voice*, quindi un atteggiamento di dialogo che promuove principi di giustizia sociale condivisi tra datore e lavoratore e che portano a sedimentare un senso di lealtà diffusa. In questo modo viene prodotta un'auto-regolazione etica dell'eventuale conflitto, capace di tenere nella dovuta considerazione preferenze e bisogni sia propri che del datore. Tale atteggiamento fa riferimento in letteratura alla teorizzazione già citata di Hirschman a proposito della *voice*, ma anche alla stakeholder theory [Freeman, Phillips 2003], che riconosce il coinvolgimento e il ruolo attivo dei giovani stranieri in qualità di lavoratori nella negoziazione delle scelte operate dai datori. Infatti, l'atteggiamento diretto messo in campo dai giovani stranieri è reso possibile da datori/responsabili che riconoscono la *voice* come modalità privilegiata di gestione dei conflitti.

“Non è che mi sono montata la testa, ma sono stata bene perché appunto io e la mia titolare abbiamo cominciato ad avere un rapporto sempre più solido, perché già prima di essere assunta io e lei ce lo siamo dette forte e chiaro, lei mi aveva raccontato delle sue esperienze con una ragazza che aveva assunto che c'era sia un rapporto di lavoro che di amicizia e quando entra questo nel lavoro sei finita.. saper dividere le due cose è difficile e quindi scatta quel desiderio.. e allora ci siamo dette che se dovevamo dirci qualcosa dovevamo dircelo in faccia, lei me lo viene a dire come io gli e lo vado a dire. E così è stato, se non va bene qualcosa, se manca qualcosa, se non riesco più a trovarmi con le mie cose oppure... io gli e l'ho detto, non ho problemi, e lei la stessa cosa, non ha problemi a dirmi: “Guarda S. di qua, guarda di là” e ne parliamo..” (D, 19 anni, Macedonia)

“Certo a volte si discute, io discuto tanto col mio titolare.. sempre però ricordo che è il mio titolare, ma posso parlarci tranquillamente, che c'è qualcosa che non mi va, oppure se lui mi deve dire qualcosa, non facciamo passare tanti giorni.. le cose vengono sempre fuori subito e a forza di

discutere poi si trova una soluzione, a volte cedo io, altre volte cede lui.. ma alla base c'è la fiducia..” (U, 20 anni, Serbia)

Infine, è emerso un atteggiamento *identificativo*, basato su una comunità di intenti in cui il/la giovane aderisce ai modelli, ai valori e alle regole dell'ambiente di lavoro sia perché sono già presenti in lui/lei, sia perché li scopre nel contesto di lavoro e li trova adatti a sé. C'è una corrispondenza e un'interiorizzazione della cultura del lavoro del contesto e quindi una condivisione delle modalità di intervento. Ciò non esclude l'emergere di conflitti, che però vengono gestiti con un riferimento alla *loyalty*, sempre per dirla alla Hirschman [1982], in cui la risoluzione è prodotta dalla fiducia che le scelte apparentemente in contrasto con quanto creduto dai giovani, operate dai datori alla fine risulteranno utili secondo una visione della situazione più ampia detenuta da questi ultimi. Quindi, la preliminare adesione ad una comunità d'intenti attenua i conflitti e nel caso emergono li regola mediante la fiducia.

“Anche lei è sempre attenta a tutto.. quindi io vado là e so che prima di uscire dalla cabina, la cabina deve essere pulita e sistemata.. cioè lei mi ha abituato così, quindi io non vado via senza prima aver sistemato tutto... Lei non mi ha mai detto niente, ma la vedi quando una persona ci tiene a certe cose.. e poi sono così anch'io.. Sono arrivata lì e pensavo di essere atterrata in paradiso dal tanto era pulito e ordinato.. sul lavoro mi affido alle sue indicazioni, se le seguo so che non sbaglio..” (D, 24 anni, Moldavia)

“Sarò stato fortunato, tanti mi dicono che discutono, che non sono contenti.. io non posso lamentarmi.. col mio capo mi trovo perché lavoriamo in modo molto simile e i clienti lo apprezzano.. per esempio un signore era venuto per un problema alla macchina e io gli ho detto qual'era il problema.. Poi lui non si fidava molto e quando è tornato il mio capo ha chiesto anche lui... e lui gli ha detto la stessa cosa mia.. Solo una volta mi sono trovato in contrasto, ma più perché secondo me bisognava cambiare la centralina e invece il mio capo voleva sistemarla.. roba da perderci giorni e giorni perché può essere tutto.. alla fine conoscendo come lavora e che è anni che fa il lavoro ho fatto come mi diceva lui..” (U, 25 anni, India)

In quest'ottica, l'agency dei ragazzi si mostra nel tentativo di gestire le norme e i conflitti del contesto impadronendosi delle zone d'incertezza, nella prima modalità aderendo al modello prescritto e promosso dai datori, in modo però contestuale e contingente, senza farlo

necessariamente proprio, il che implica una buona capacità di sintonizzarsi sulle aspettative degli altri e capire ciò che essi vogliono dai ragazzi. Nella seconda modalità la gestione delle norme prevede una negoziazione simmetrica, basata sul dialogo e sull'espressione delle proprie motivazioni e dei propri bisogni, cercando una conciliazione tra dimensione interna e richieste esterne. La terza modalità di gestione delle norme si basa su una fiducia asimmetrica nella capacità dei datori di fare il "bene" del giovane, prodotta da una interiorizzazione e condivisione delle norme e della cultura del lavoro presente nel contesto in grado di attivare atteggiamenti di fedeltà. Nel complesso, alla richiesta di raccontare una situazione di lavoro positiva e una negativa, i giovani riconducono le esperienze negative a situazioni in cui non hanno avuto un riscontro positivo della loro identità sia a causa di un errore commesso, sia a causa di relazioni di lavoro che tengono in scarso conto della soggettività dei giovani. Quando si tratta di errori commessi dai giovani, essi tendono a drammatizzare lo sbaglio rendendolo grave soprattutto in relazione alle conseguenze che può comportare per il lavoro degli altri. Tuttavia, spesso il contesto di lavoro ridimensiona l'errore rendendolo parte del percorso di apprendimento soprattutto se compiuto all'inizio dell'inserimento. Al riguardo, quindi, le relazioni sono fonte di attenuazione dello stress rispetto ad una propria autorappresentazione come soggetti manchevoli. In altri casi, la situazione negativa è prodotta da relazioni complicate e antagoniste con colleghi e datori/responsabili in grado di creare altrettanto malessere perché la mancata adesione dei giovani alle aspettative aziendali, sia in termini di mansioni che di comportamento produce critiche, malumori, conflitti, drammatizzazioni dell'errore, tensioni che esacerbano la distanza e non favoriscono un clima cooperativo. Al contrario, le situazioni positive invece sono prodotte da occasioni di dimostrazione delle capacità personali connesse ad un loro riconoscimento da parte degli altri in un contesto di convalida. Quindi, la positività del lavoro sta nel trovarvi una corrispondenza tra auto-identificazione ed etero-identificazione connessa alla capacità di lavoro. Attraverso questi racconti, emerge nei giovani l'urgenza di guardare ai risultati, di porre attenzione a ciò che hanno conquistato in termini di capacità, relazioni e posizioni lavorative e meno al processo di costruzione di tali capacità e relazioni. L'attenzione per i processi emerge in modo forzato di fronte alle situazioni negative, in cui il mancato riscontro positivo alla propria identità li pone in una condizione di riflessività più articolata.

La rappresentazione delle capacità

Dalle interviste emergono due rappresentazioni differenti di *capacità*. La maggior parte dei giovani stranieri ne ha una visione performativa, si tratta cioè di una prestazione abbastanza stabile nel

tempo e nello spazio e dipendente dal singolo. In questo modo, per essere tale, la capacità deve apparire indipendente dal contesto ed evidente in ogni circostanza (continuità e stabilità nel tempo), prevedendo un pieno controllo dell'azione che si sta compiendo senza lasciare nulla al caso e ponendo cura ai dettagli. La visione performativa è fonte di stima e apprezzamento di sé in quanto si lega al merito individuale, per cui aver sviluppato una determinata abilità è posto in relazione alla propria "bravura", valorizzando l'unicità individuale e la soggettività dei ragazzi. Dall'altro lato, però, la visione performativa, tende a esacerbare l'errore rendendolo fonte di frustrazione e stress piuttosto che un indicatore utile al miglioramento di sé e del lavoro. Infatti, se la capacità dipende dalle risorse individuali, dalla "bravura" dei ragazzi, la difficoltà a consolidare un'abilità o lo sbaglio producono una messa in discussione del proprio valore personale.

La seconda rappresentazione delle capacità è relazionale, intendendo con ciò un atto dipendente da un contesto in cui altri agenti ne hanno permesso l'apprendimento e la realizzazione. In quest'ottica, prendo a riferimento A., un giovane qualificato nel settore meccanica, assunto nell'azienda dove ha fatto lo stage. Partendo già dalla formazione, gli sono state riconosciute motivazione e buona disposizione ad apprendere, elementi valorizzati dagli insegnanti e che hanno portato ad appoggiarlo, spronarlo e infine a raccomandarlo all'azienda per lo stage. In questo modo, lui si è sentito il primo della classe, il *gioiellino* e ha interiorizzato questa rappresentazione di sé perché gli è piaciuta, nel complesso lo nobilita, lo fa sentire speciale e capace di distinguersi. In questo modo, in lui si rafforza la percezione di essere bravo, elemento che a sua volta lo rende più sicuro e direzionato nel consolidare e approfondire le proprie competenze in un circolo virtuoso. Dopo lo stage, gli propongono l'assunzione, accetta e iniziando il lavoro il datore si accorge di lui, vede che è bravo e gli offre possibilità di crescita. A. costruisce la sua identità sull'idea della riuscita, la quale però dipende non solamente da attitudini, disposizioni e senso di autoefficacia interni ad A., ma anche dal riconoscimento del proprio valore da parte dei contesti di interazione in cui A. è inserito. Per questo, viene posto rilievo alla dimensione contestuale, per cui se nell'azienda non si fosse liberato un posto e se il tutor di stage non avesse spinto per assumere A., e se il titolare dell'impresa non si fosse accorto di lui, probabilmente A. non occuperebbe il posto che oggi occupa. Quindi, per un numero residuale di intervistati, le capacità emergono se sono sollecitate da un certo contesto di lavoro, in cui la bravura non è sempre un risultato immediato, ma un processo di costruzione in cui assumono rilievo le relazioni coi colleghi e coi datori di lavoro. Alcuni intervistati, infatti, riconoscono un effetto *empowerment* prodotto dalle relazioni di apprezzamento del proprio valore: riconoscendo la capacità di azione e riflessione del giovane, il contesto produce come effetto un rafforzamento della sua identità e una maggior agentività. In un circolo virtuoso, la capacità

sollecitata ad emergere da un contesto idoneo produce un miglioramento delle relazioni, le quali a loro volta sollecitano a migliorare le capacità. Si crea, quindi, un legame stretto tra relazioni e capacità di lavoro in cui i giovani riconoscono che le relazioni funzionano meglio se essi sanno lavorare bene e quindi sono spinti a sviluppare capacità e consolidare competenze per fare la “propria parte” e contribuire, in questo modo, all’avanzamento del lavoro, evitando di creare difficoltà ai colleghi o al datore. Quindi, per ricevere un apprezzamento, un riconoscimento di sé e per instaurare relazioni positive e piacevoli risulta utile per i giovani sviluppare buone capacità di lavoro.

Nel complesso le capacità vengono sviluppate sia nelle chiusure che nelle aperture del proprio sé rispetto alla mansione da svolgere e rispetto alle relazioni di lavoro. Tali aperture e chiusure dipendono sia dal contesto di lavoro, sia dalle rappresentazioni e dai significati che i ragazzi attribuiscono a sé e al lavoro.

L’orientamento alla protezione o alla sperimentazione di sé è visibile nel modo di percepire il controllo del proprio operato sul lavoro.

Da un lato i ragazzi lamentano di modalità di controllo del lavoro che li fanno sentire sotto esame, giudicati, come se dovessero dimostrare di essere all’altezza del ruolo che è stato loro affidato e vorrebbero non avere nessuno che pressa con tempi e modi prestabiliti, dando loro la tranquillità di fare il lavoro seguendo i propri ritmi. Dall’altro, il controllo del proprio lavoro è percepito come una cura e un’attenzione riservata loro per farvi emergere il meglio e in questo senso rappresenta una messa alla prova delle capacità, una sfida ad allenarsi per lavorare bene anche in condizioni di stress, tensione e velocità.

I giovani che preferiscono un’attenuazione del controllo sul proprio lavoro riconoscono che quando sono lasciati soli a svolgere la propria mansione danno di più, si sentono più sicuri nel metterla in pratica rispetto a quando sono osservati/controllati dai capi/superiori alla cui presenza devono dimostrare di essere come i capi si aspettano, mostrando il proprio valore secondo le loro aspettative. Inoltre, tale autonomia permette di far emergere significati propri da attribuire al lavoro, ritagliandosi uno spazio che è espressione e ricerca di sé. In questo caso c’è protezione del proprio sé rispetto alle relazioni di lavoro, dal momento che la propria soggettività si sente libera di emergere ed esprimersi solo lontano dalla presenza di capi e superiori e una sperimentazione invece di sé rispetto al compito e alla mansione stessa perché c’è una tensione espressiva a ricercare e sperimentare modi differenti di svolgere il lavoro. Tale tensione espressiva si basa su un grado relativamente alto di sicurezza nella propria competenza.

“Quando il mio capo era lì a controllare il mio lavoro, è normale che mi mette a disagio, mi sentivo osservato, mi diceva cosa dovevo fare, come farlo e questo mi creava tensione perché non mi sentivo libero di fare le cose come volevo, con i miei tempi.. mi sentivo sotto esame...”(U, 23 anni, Albania)

“Ricordo quando il mio titolare andava per commissioni e io rimanevo solo a gestire il bar.. in quel momento mi sentivo un leone... il padrone del bar, servivo tutta la gente senza problemi anzi mi sentivo meno osservato e quindi ero più sicuro... davo il meglio di me.. era una sensazione senza paragoni.. Solo che quando c'è lui mi devo trattenere, perché lui sottovaluta come vanno fatte le cose del bar, è un pasticciere..a me viene spontaneo curare certe piccole cose, a lui no e quindi gli da fastidio, è geloso perché il cliente stesso dice a lui che io lo so fare meglio.” (U, 21 anni, Moldavia)

“Arrivavo al lavoro e sapevo già cosa dovevo fare ma il mio responsabile veniva a ricordarmi cosa dovevo fare e stava lì ad aspettare finché non finivo.. e mi diceva anche cosa dovevo fare dopo e questo mi infastidiva perché lo sapevo già e avere uno lì che aspetta ti mette ansia.. rischi di sbagliare di più.. ma lui lo sa che se mi lascia stare lavoro meglio, lo fa apposta“(U, 23 anni, Marocco)

I ragazzi, invece, che apprezzano e necessitano il controllo e la supervisione del proprio operato da parte di titolari, colleghi o responsabili sono orientati all'apertura del sé rispetto alle relazioni di lavoro, accettando di seguire la direzione e gli orientamenti del lavoro forniti da questi ultimi, e mostrano una protezione del proprio sé dalla mansione da svolgere, nei confronti della quale non si sente piena competenza e padronanza e ci si affida alla regola e a chi dimostra maggior competenza ed esperienza.

“La mia parrucchiera doveva andare dal dentista e mi ha lasciato lì da sola a fare un colore.. è stato bruttissimo perché mi sento persa da sola.. cioè dovevo miscelare tutto io e avevo paura che il colore non venisse.. ero davvero disperata.. poi mancavano i colori e ho dovuto chiamarla al telefono... volevo solo andare a casa.. ero davvero disperata.. Dopo mezz'ora è arrivata e mi sono sentita più libera.. era la prima volta che mi capitava di stare da sola.. però io sono un tipo che ci deve essere qualcuno che mi controlla e vede se sto facendo giusto..”(D, 19 anni, Bosnia Erzegovina)

“Capisco che nel mio settore ci sono sempre nuove cose da imparare perciò per me è sempre una continua tensione.. Quando la mia titolare mi ha detto “Adesso la prossima che entra la fai tu”... mi è venuta l’ansia.. volevo che lei mi seguisse passo passo per non fare brutta figura con la cliente... invece mi ha lasciata stare e mi sono sentita come abbandonata...” (D, 20 anni, Somalia)

“Diciamo che mi sono sentita sempre con l’ansia... io non mi sentirò mai sicura diciamo, mi ha fatto piacere che mi ha dato comunque questa fiducia.. sto sempre attenta a tutto, ma proprio a tutto, non vado mai fuori dalle righe.. quello che mi dice faccio”(D, 19 anni, Macedonia)

“Sono lì da tre anni e quindi bene o male so fare un po’ tutto... però quando faccio qualcosa.. un trattamento particolare ad una delle sue clienti preferite lo guardo sempre per avere da lui un indizio che mi fa capire che sto facendo bene...”(D, 19 anni, Macedonia)

In questo caso, i ragazzi hanno bisogno del riconoscimento del proprio lavoro da parte degli altri, senza il quale non sono sicuri di aver fatto un buon lavoro e tendono a mettere in discussione le proprie competenze. Invece per i precedenti, il riconoscimento è più interno, rispetto alla propria idea di correttezza del lavoro, in cui la convalida esterna risulta meno rilevante. Anche se non vengono riconosciuti dagli altri come bravi, è la loro percezione interna a dire se abbiano fatto un buon lavoro e tutto il possibile per riuscire bene, in relazione ad un percorso di crescita personale che datori e superiori non possono conoscere come lui/lei.

Ci sono poi ragazzi che mostrano un’apertura del sé sia nella mansione da svolgere sia nelle relazioni di lavoro esprimendo una tensione creativa a ricercare e sperimentare modi personali di svolgere il lavoro e negoziandoli con titolari/ responsabili e colleghi. La doppia apertura di sé riguarda pochi intervistati che tuttavia sperimentano una capacità di lavoro piuttosto consolidata, che va di pari passo con un ambiente di lavoro accogliente e fonte di soddisfazione e riconoscimento.

Tab.8 Modalità di applicazione delle capacità e tipo di riflessività

Rispetto al Compito	Rispetto alla Relazione	Tipo di riflessività
Apertura del Sé	Chiusura del Sé	Riflessività auto-diretta
Chiusura del Sé	Apertura del Sé	Riflessività etero-diretta
Apertura del Sé	Apertura del Sé	Riflessività integrata

Le tre modalità di applicazione delle capacità di lavoro favoriscono riflessività diverse. I giovani orientati al compito presentano una riflessività auto-diretta, in cui l'esito delle proprie azioni è valutato rispetto al proprio convincimento sulla correttezza del lavoro e legato ad un percorso personale più ampio e non già limitato alla singola esperienza di lavoro, rendendo il modo di operare meno dipendente dalle valutazioni altrui. I giovani orientati alla relazione mostrano una riflessività etero-diretta, in cui l'esito delle proprie azioni deve essere completato e confermato da altri significativi in relazione ad un modo di operare che privilegia l'adattamento alla regola e l'integrazione sociale nei contesti di lavoro. La terza modalità favorisce una riflessività integrata in cui l'esito delle proprie azioni viene valutato tenendo conto sia dell'integrazione sociale mostrando disponibilità a svolgere il lavoro di fronte a capi e responsabili nonché aprendosi ad eventuali critiche dell'operato in relazione a quanto richiesto, sia del riferimento interno ad una dimensione di rilevanza che definisce le capacità di lavoro non solo nell'adesione alle aspettative altrui, ma anche nel riferimento ad aspirazioni e valutazioni interne.

La percezione dell'essere stranieri

Cresciuti spesso lontano da almeno un genitore, emigrato per lavoro e immaginato con un'occupazione stabile [Ambrosini 1995], questi giovani si propongono sul mercato del lavoro con un'aspettativa di maggior parità con i lavoratori italiani, per il semplice fatto di aver svolto parte del percorso formativo in Italia e avere almeno un genitore che vi risiede da lungo tempo. Essi, quindi, credono che la scuola li aiuti ad inserirsi in modo meno discriminatorio sul lavoro. Tuttavia, la ricerca di un'occupazione viene ancora fortemente mediata non solo dal canale formativo ma anche dai canali facilitatori che negli anni i loro connazionali hanno saputo creare. Infatti, per quanto nella letteratura venga indicato il ruolo di mediazione dei giovani stranieri nei confronti dei primo migranti riguardo ai rapporti con la società italiana, soprattutto in seguito alla frequentazione scolastica, da questa ricerca appare che, per ciò che concerne la socializzazione al lavoro, sono i primo-migranti a svolgere il ruolo di mediazione nei confronti dei giovani qualificati trasmettendo visioni e fornendo consigli sulla base dell'esperienza lavorativa e del tempo trascorso in Italia. In questo modo, anche i giovani stranieri qualificati perseguono un'inclusione pacifica, efficace e funzionale in specifici segmenti del mercato del lavoro [Ambrosini 1995], in cui l'essere stranieri è percepito in modo ambivalente come condizione da attenuare e come elemento di distinzione. Infatti, da un lato, i giovani intervistati esprimono un desiderio di normalizzazione, di non essere percepiti come diversi dagli italiani e quindi sentirsi accettati, ricercando quelle caratteristiche di sé

che li accumulano agli italiani. Al riguardo, alcuni giovani non sanno come definirsi, se italiani o stranieri, perché avendo trascorso tanti anni in Italia, padroneggiano bene la lingua, e questo favorirebbe un buon inserimento sociale, tuttavia al riguardo vengono mostrati dubbi e perplessità, come se padroneggiare la lingua non fosse sufficiente per smettere di essere straniero.

“Poi io guardo ogni tanto su Porto Bello per vedere se ci sono offerte di lavoro, ma alcune hanno specificato “preferibilmente italiani” e io mi ponevo la domanda: Ma che cosa significa preferibilmente italiani? Che gli stranieri magari sono quelli che non sanno parlare bene italiano e quindi vogliono qualcuno che parli bene l’italiano e che capisca? E io che sono qui da 16 anni e parlo bene italiano cosa sono? Straniero o italiano? Tanti mi dicono che da come parlo non si capisce che sono straniero.. lo vedo anche io che so parlare bene italiano.. però non so forse non vogliono stranieri al di là della lingua..” (U, 18 anni, Romania)

“E’ strano perché sono nata qui.. quindi ho fatto tutte le scuole qui, so bene la lingua.. ma non so se mi sento italiana.. cioè la cittadinanza ce l’ho, ma quando vado in giro mi vedono sempre come straniera.. anche se stessi qua una vita mi vedrebbero sempre come straniera..” (D, 20 anni, Somalia)

Dall’altro lato, la separazione sociale tra ragazzi italiani e stranieri è mantenuta da entrambi. Questi ultimi tendono a mantenere forti legami comunitari, ma scarse risultano le amicizie e i contatti con altri italiani, ad eccezione per quelli resi necessari dagli obblighi lavorativi e scolastici. Anche per i ragazzi occupati nell’industria, manca quella realtà di condivisione e associazione, come poteva essere quella sindacale e politico-ideologica, che in passato aveva favorito l’incontro tra italiani e stranieri di diversa provenienza. I giovani stranieri sono i primi a marcare la differenza rispetto agli italiani e anche rispetto ad altri gruppi nazionali, trovando in questa distinzione una certa utilità nel rappresentarsi come desiderano. Infatti, il marcatore della nazionalità è utilizzato come argomentazione per giustificare gli eventuali fallimenti lavorativi e la difficoltà o l’incapacità di raggiungere gli scopi prefissati a causa di certe condizioni svantaggiose a priori. In questo modo, viene attenuata la responsabilità personale dell’insuccesso ed esso viene fatto dipendere piuttosto da un contesto che risulta essere di per sé escludente verso gli stranieri, anche quando si tratta di difficoltà condivise coi ragazzi italiani della stessa filiera e costituiscono quindi situazioni prodotte da condizioni strutturali e soggettive non riferibili alla nazionalità. Inoltre, l’ancoraggio alla differente appartenenza, inteso come mantenimento dei legami comunitari e dei riferimenti

simbolico-identitari al paese d'origine serve a percepirsi in modo positivo rispetto ai tipi di ruolo lavorativo e sociale occupati in Italia. Infatti, l'evento migratorio ha favorito l'accettazione di occupazioni in Italia, il cui valore è riferito al miglioramento del proprio status socio-economico nel paese d'origine.

In questo modo, essi hanno interesse a mantenere una continuità con le loro origini nazionali e con il loro passato, valutando il proprio successo non in relazione alle gerarchie occupazionali italiane, ma piuttosto in relazione alle norme sociali del paese di provenienza o della loro comunità nazionale in Italia [Ambrosini 1995]. Il ricorso alla nazionalità viene usato, inoltre, per valorizzare alcune capacità dei giovani che, in un contesto diverso da quello d'origine, non sono scontate e contribuiscono ad una positiva immagine di sé o del paese d'origine rispetto all'Italia.

“Per me è difficile far valere i miei diritti, non sono italiano e mi serve lavorare.. perciò devo vedere quello che trovo.. tutti cercano solo italiani come se gli stranieri avessero qualcosa...” (U, 21 anni, Moldavia)

“Nel mio paese non ho paura, tutti mi conoscono.. ho vissuto là.. potrei andare in giro di sera da sola che non mi succede nulla.. in Italia invece ho paura, non ho con chi uscire e non conosco persone anche perché se non sei italiana magra e bella non ti considera nessuno... Qui c'è un'altra mentalità.. si guarda molto l'apparenza, da me in Bosnia ti apprezzano per quello che sei.. ho voglia di stare un po' al mio paese con la mia gente” (D, 19 anni, Bosnia Erzegovina)

“All'esame finale, nel tema, non ho sbagliato una virgola.. la prof. mi ha fatto i complimenti perché a volte neanche gli italiani lo sanno così bene...fortuna che sono straniera..” (D, 19 anni, Macedonia)

Si riscontra, infine, una elevata adattabilità alle condizioni offerte dal contesto di inserimento, motivata dalle priorità del progetto migratorio, vale a dire l'inclusione sociale. Negli intervistati non emergono atteggiamenti di rivendicazione dei diritti per cui essi appaiono “dovuti” e “pretesi”, ma piuttosto si afferma l'idea che essi vadano conquistati, che sia necessario meritarseli, presentando un punto di vista paradossalmente a favore degli italiani.

“Io li capisco, anche io se fossi un imprenditore e c'è crisi farei lavorare i miei.” (U, 20 anni, Romania)

“E’ normale che se tu arrivi in casa mia, ti adatti alle mie regole, se io vengo in Italia, non posso fare quello che voglio, devo rispettare le regole che ci sono” (U, 19 anni, Moldavia)

“Tu non puoi dire solo: io voglio, io voglio.. e pretendere che ti trattino bene.. tu ti devi conquistare il rispetto.. comportandoti bene” (U, 23 anni, Costa d’Avorio)

La percezione di pregiudizi e discriminazioni viene tematizzata soprattutto nei settori come l’acconciatura, l’estetica e la ristorazione, contesti di lavoro a contatto diretto con una clientela italiana, che fanno rilevare nei giovani intervistati un atteggiamento difensivo verso i datori e i clienti, soprattutto, nel momento in cui questi ultimi fanno riferimento alla loro nazionalità, perché quando gli intervistati pensano a sé, evocano un complesso esperienziale che valorizza la loro alterità, mentre quando i clienti si riferiscono alla nazionalità, il riferimento è percepito come semplificazione di una realtà che non conoscono, tendendo a riempire la non-conoscenza di stereotipi.

“..A me piace quando sono io a sentirmi cinese, non quando sento che gli altri mi trattano da cinese” (D, 20 anni, Cina)

“ Mi trovavo bene là perché mi trattavano come una ragazzina e non come straniera..” (D, 19 anni, Macedonia)

“Già quando cominciano a chiedermi di dove sono.. mi da fastidio perché poi lo vedi che cambiano modo di fare, che non si fidano più..” (D, 24 anni, Moldavia)

“Un giorno una cliente ha chiesto alla mia titolare di che nazionalità ero.. e lei poi le ha chiesto se ero brava e se poteva fidarsi di me... capito? Cioè come se per il semplice fatto che sono bosniaca devo rubare, fare la furba e fregare gli altri..” (D, 19 anni, Bosnia Erzegovina)

Nel confronto con i giovani italiani, gli intervistati si percepiscono più maturi, più abituati all’impegno e al sacrificio, grazie alla migrazione e alle esperienze ad essa connesse, mentre gli italiani appaiono viziati e meno decisi su ciò che vogliono. Quindi, rispetto agli italiani, essi si auto-rappresentano in modo adulto ridefinendo positivamente anche la necessità di lavorare e la

manca di opportunità di studio facendo di necessità virtù. Inoltre, alcuni di loro credono che i giovani italiani siano più avvantaggiati nella selezione per una diffidenza diffusa verso i giovani stranieri, che quindi nel lavoro devono impegnarsi doppiamente per farsi apprezzare rispetto ai coetanei, mentre altri ritengono che i datori si fidino più degli stranieri proprio per il maggior grado di affidabilità e impegno nel lavoro e quindi tendano a preferire questi ultimi agli italiani.

7.4 Le aspirazioni lavorative dei giovani stranieri

Per quanto riguarda le aspirazioni per il futuro, nei giovani stranieri intervistati emergono sia progetti concreti e ancorati alla realtà che stanno costruendo, sia aspettative di cambiamento radicale della propria vita. Relativamente a queste ultime, infatti, alcuni intervistati si proiettano in un futuro idilliaco in cui vincono al Super Enalotto, diventano ricchi e smettono di lavorare, si trasferiscono in America o in Inghilterra, svolgono lavori altamente qualificati che richiedono una laurea e anni di studio, svolgono lavori nel mondo della finanza e degli investimenti in borsa, prospettive che cambiano radicalmente la propria condizione attuale. Al contrario, i progetti concreti riguardano soprattutto la ricerca di stabilità mediante un lavoro a lungo termine che dia una garanzia di entrate costante nel tempo e sia espressione di uno status sostanziale di cittadinanza [Santagati 2011]. Inoltre, emergono progetti legati alla proprietà, in cui si aspira all'acquisto della casa, di un'auto e anche di un'attività in proprio, percepiti questi ultimi come condizione di approdo del processo migratorio. Infine, ci sono progetti concreti legati alla dimensione della competenza e quindi diversi intervistati aspirano a diventare bravi nel proprio settore di qualifica, presentando una identificazione forte col ruolo professionale.

Quando i/le ragazzi/e stranieri/e parlano di aspirazioni per il futuro, si riferiscono prevalentemente ad una realizzazione lavorativa in Italia, anche se, nel lungo periodo, in un numero significativo di intervistati emerge il desiderio di un'attività lavorativa nel paese d'origine e ancor più transnazionale tra Italia e paese di provenienza. Riguardo ai legami con quest'ultimo, emergono almeno tre prospettive. La prima si riferisce a coloro che non sentono alcun legame con esso e non aspirano pertanto a tornarvi.

“Da quando sono arrivata qui, sarò tornata in Macedonia una sola volta.. i miei vanno ogni anno d'estate, io non ci vado più.. non mi manca, ormai non c'è più nessuno là, l'ultima volta che ci sono stata mi sono annoiata di brutto.. io sto bene in Italia” (D, 19 anni, Macedonia)

“Io mi sento italiana, non mi interessa tornare in Macedonia, o lavorare là.. il mio futuro è qua”
(D, 24 anni, Moldavia)

“Potrei tornare più spesso, ma non ne sento il bisogno... Là non è mica come qua, non c'è niente.. quando sono andato dopo due giorni che avevo salutato i parenti non sapevo più cosa fare.. Mi è presa una tristezza..” (U, 19 anni, Romania).

La seconda prospettiva riguarda coloro che sentono un legame affettivo e culturale-simbolico col paese d'origine, compiono viaggi annuali a trovare parenti e amici ma non sono interessati a tornare né a trovarvi lavoro.

“E' chiaro che la amo, è la mia terra, la mia cultura, non posso rinnegarla.. ai miei figli insegnerò la mia lingua per non perderla.. però non ci tornerei, siamo andati via perché non c'erano opportunità di lavoro e prospettive di miglioramento” (U, 19 anni, Moldavia)

“Io vado spesso in Serbia, parto il venerdì pomeriggio e sto là tutto il week end, almeno una volta al mese.. mi diverto, là ho tutti i miei amici.. ma non ci lavorerei.. gli stipendi sono troppo bassi, si sta meglio qui” (U, 20 anni, Serbia)

“A volte ci penso che tra qualche anno potrei aprire un salone mio là, però poi tornare in un paese che ho visto solo quando ero piccola.. e dove non ho mai vissuto.. non so, alla fine mi piace stare in Italia, per come sono abituata è più difficile stare là che qua...” (D, 19 anni, Macedonia)

La terza prospettiva è rappresentata da coloro che alimentano il mito del ritorno in patria e parlano sia di un'attività lavorativa transnazionale, sia di un'attività in proprio nel paese d'origine. In questo modo, i giovani stranieri hanno l'ambizione di avviare attività di contatto tra Italia e paese d'origine in modo tale da poter viaggiare spesso, oppure attività commerciali, industriali e agricole nel paese d'origine con la competenza consolidata dagli anni trascorsi in Italia, o ancora investimenti immobiliari con l'acquisto di case e terre. Più che tornare semplicemente nel paese d'origine, i giovani preferiscono creare condizioni di lavoro che permettano loro di fare avanti e indietro tra i due paesi, a significare quanto, in realtà, pur essendo legati alle terre di provenienza, si sentano ormai parte integrante della società italiana, la cui partecipazione è percepita come un fattore valorizzante i percorsi di vita e a cui non vogliono rinunciare tornando definitivamente in patria. In

questo senso, dai progetti futuri dei giovani emerge una doppia appartenenza nazionale, che aspira ad essere sintetizzata mediante un lavoro in grado di unire i due poli di costruzione identitaria.

“Mi piacerebbe qualcosa nel mio paese, avevo pensato a una fabbrica di grafica, non subito.. può essere a 40-45 anni così io in questi anni divento bravo, mi perfeziono e poi porto là le conoscenze e le macchine.. farei un po’ avanti e indietro a portare le macchine da qui, le compro dal mio capo e così porto un po’ di sviluppo al mio paese” (U, 22 anni, Costa d’Avorio)

“Tra 10 anni almeno vorrei aprire tipo un deposito di pezzi di ricambio per cellulari, elettrodomestici, automobili che vado a prendere in Italia, in Francia e in Germania.. e uno stabile per le riparazioni in Costa d’Avorio” (U, 23 anni, Costa d’Avorio)

“Mi piacerebbe anche l’idea di trasferirmi in Romania e aprire un centro estetico con la mia ragazza, lei fa l’estetista e io faccio la parte amministrativa e contabile.. e posso usare tutto quello che ho imparato qui..” (U, 21 anni, Romania)

“Il mio sogno sarebbe aprire un mio negozio al mio paese però molto grande e che non sia solo di parrucchiera ma anche di estetista.. Vorrei una cosa in grande, utilizzando però prodotti tutti italiani per distinguermi da quello che trovano là... anche portare i tagli che ci sono in Italia” (D, 19 anni, Bosnia Erzegovina)

La prospettiva del rientro in patria può essere interpretata come un desiderio di tornare “*vincenti*” in una realtà sociale che rappresenta il loro punto di partenza e quindi proprio nel rientro al paese d’origine sta la misura e la visibilità del cambiamento e del miglioramento dello stile di vita. Il desiderio di tornare denota come il riferimento culturale e simbolico della propria crescita socio-economica sia il paese d’origine più dell’Italia, dimostrando che la definizione dell’identità di tali ragazzi non dipende solo dall’essere lavoratori, dai loro rapporti economici e di mercato ma anche e soprattutto dai legami familiari, comunitari, di amicizia [Decimo 2006]. In questo contesto le disuguaglianze, la discriminazione, l’isolamento sono considerate posizioni relative, cioè che dipendono dal contesto di riferimento. In Italia, invece, le aspirazioni dei giovani stranieri rimangono all’interno del lavoro manuale, condotto però in condizioni diverse, non meramente esecutivo e ripetitivo, ma un lavoro manuale che permetta spazi di autogestione e organizzazione del lavoro, di responsabilizzazione personale oltre che con le dovute tutele e garanzie. Sembra,

infatti, che mentre il mondo evolve verso una società della flessibilità e dei lavori, i giovani stranieri continuano ad aspirare e ad avere come modello di lavoro ideale quello dipendente classico affermatosi nel trentennio del secondo dopoguerra (grazie alla crescita della grande impresa, ai successi dell'azione sindacale e al consolidamento dello stato sociale).

“Ho accettato questo lavoro perché ho un contratto a tempo indeterminato, se resto a casa mi pagano lo stesso, sono in regola con i contributi, ho ferie pagate e poi non è un ambiente a rischio per la salute...non respiri cose tossiche o sollevi gran pesi ” (U, 23 anni, Marocco).

“A me piace il mio lavoro, soprattutto il fatto che una volta assunto sei assunto. Io così sono un punto fermo e posso aiutare in casa, mio padre da quando è arrivato non sta lavorando, mio fratello è stato licenziato...mia mamma fa le pulizie...almeno uno stipendio sicuro in casa c'è” (U, 23 anni, Albania)

“Facevo la baby sitter e ora sto cercando perché vivendo da sola non posso stare molto senza lavoro.. avrei trovato per tenere 2 bambini tutti i giorni e a volte la sera ma non in regola e vorrei trovare un lavoro in cui mi facciano un contratto ” (D, 21 anni, Brasile)

Il lavoro dipendente è ricercato nell'oggi e nel prossimo futuro (i ragazzi parlano della necessità di diversi anni di lavoro alle dipendenze: dai due/tre ai sette/otto anni) per consolidare le proprie competenze professionali finalizzandole, nella maggior parte dei casi, al lavoro autonomo. Quest'ultimo non è agognato solo per un probabile ritorno in patria, ma anche come prospettiva di realizzazione in Italia. L'aspirazione al lavoro in proprio prevede molto spesso il coinvolgimento della famiglia, sia come supporto logistico e organizzativo del lavoro, sia come aiuto economico soprattutto nel sostegno alle spese di sussistenza fuori dal lavoro.

“Appena possibile, vorrei aprire una rivendita di gomme, in collaborazione col mio capo.. continuo a fare il meccanico, ma diamo un servizio in più...divento gommista...mia mamma la metto a fare la segretaria, mio padre mi da una mano a tempo perso.. è che affittare il capannone, comprare le attrezzature...bisogna vedere tante cose... dovrei fare un prestito.. però tanto i miei ci sono, non è che vado sotto i ponti.. ” (U, 20 anni, Serbia)

“I miei genitori hanno parlato con me e mi hanno proposto questa cosa: aprire un negozio di parrucchiera.. Solo che non mi sento ancora sicura al 100%, devo fare ancora un po’ di pratica.. qualche anno per imparare bene” (D, 20 anni, Cina)

“A fare la parrucchiera non trovavo molti sbocchi, tante ore e pochi soldi, così dopo essere stata a casa qualche mese, ho deciso di aprire in proprio un’impresa di pulizie...ho una coppia di amici che mi ha insegnato tutto, ho imparato a fare ogni genere di pulizia.. e ora ho la mia clientela...mi organizzo come voglio tramite appuntamento e riesco anche a gestire la casa perché alle due ho finito.. Non escludo che tra qualche anno anche mio marito venga a lavorare con me, l’idea era una società insieme e volendo possiamo allargarci.. però non subito, intanto io faccio pratica e lui che ha il suo lavoro.. adesso è una sicurezza in più” (D, 21 anni, Argentina)

“Ho cominciato a fare il pizzaiolo per una pizza al taglio.. mi aveva subito fatto il contratto indeterminato, andavo tutte le sere, alla fine l’ho fatto per quattro anni... poi il mio capo e la compagna volevano venderlo, così ho deciso di prelevarlo io...adesso io faccio le pizze e ho un amico che mi sta alla cassa, ma appena mia moglie si trasferisce viene lei a darmi una mano...” (U, 19 anni, Bangladesh)

Seppur in ambiti lavorativi che non richiedono un consistente investimento di studio, alcuni giovani stranieri mostrano aspirazioni ad eccellere nel proprio campo desiderando di diventare i migliori del settore. Che si tratti di servire in pizzeria o aggiustare il motore di un’auto, o ancora far funzionare una macchina a stampa, l’elemento importante è la percezione di sé come “capaci”, in grado di risolvere problemi e gestire situazioni.

“Vorrei diventare uno dei migliori meccanici di go kart in modo da arrivare alla Formula Uno” (U, 19 anni, Moldavia)

“Mi piacerebbe diventare esperto di pneumatica e di elettromeccanica.. già adesso a casa leggo dei manuali per conto mio.. perché a scuola non è che abbiamo fatto tanto di pneumatica...” (U, 19 anni, Marocco)

“Vorrei essere una parrucchiera completa.. cioè saper fare tutto e bene.. migliorare i tagli, che in quelli sono un po’ incerta, fare meglio il colore.. quindi mi piacerebbe andare a Londra a fare

esperienza in un salone e tornare con un bagaglio di competenze da spendere qui.. anche trattamenti per i capelli curativi..” (D, 20 anni, Somalia)

“Nei prossimi anni vorrei frequentare la scuola di trucco Pascal, a Milano.. che è dura perché sono 5 anni ed è a pagamento.. però con quella scuola diventerei una estetista a 360 gradi.. una tosta.. e avrei più mercato.. perché da quella scuola lì escono le truccatrici per le attrici, per il teatro, i film..” (D, 19 anni, Macedonia)

Non tutti, però, considerano il lavoro come ambito di eccellenza in cui costruire la propria professionalità, per alcuni è sufficiente che esso sia tranquillo e non prenda troppe energie.

“La mia aspirazione è trovare un lavoro tranquillo e non troppo pesante.. fare l'idraulico.. anche in proprio ma una realtà piccola, non da avere dipendenti.. fare da solo..” (U, 19 anni, Romania)

“Diciamo che sono più per il lavoro fisso, che sai che hai i week end per fare quello che ti occorre.. Sinceramente per l'esperienza che ho adesso, non mi piacerebbe tanto fare l'artigiano, in proprio.. mi piace fare le mie ore di lavoro e poi stop.. sabato sera e domenica sono tranquillo.. che se un amico ti chiede una mano.. tu ci sei.. coi tempi che corrono poi.. non farei mai l'artigiano..” (U, 18 anni, Romania)

“Non ho grandi ambizioni nella vita, mi basterebbe essere assunto alla S. a tempo indeterminato e poi mantenermi il mio lavoro fisso..” (U, 19 anni, Perù)

Tra le aspirazioni personali, resta importante anche formare una famiglia, che per quanto possa suscitare paure, titubanze e posticipazioni ad un futuro lontano, resta un riferimento di senso che va a completare la realizzazione lavorativa.

“Io vorrei sposarmi e avere due figli.. mi piacerebbe farlo con C. però vediamo.. perché è ancora presto.. è poco che siamo insieme..” (U, 19 anni, Albania)

“Vorrei trovare una ragazza seria, che ama la fedeltà e che posso sposare e fare i figli” (U, 19 anni, Marocco)

“Tra dieci anni mi vedo a fare la parrucchiera, a crescere i miei figli e aver trovato l’uomo della mia vita” (D, 20 anni, Somalia)

“Vorrei guadagnare un po' di più di adesso..perché vorrei sposarmi, anzi devo sposarmi anche se è solo 2 anni... ma ho una ragazza del mio paese, del Marocco e appena ho raggiunto un po' di tranquillità, è una cosa che ci tengo.. Diciamo che sto mettendo le basi per poterlo fare...” (U, 23 anni, Marocco)

In questo senso, se nell'immediato alcuni ragazzi accettano qualsiasi lavoro provvisoriamente pur di lavorare, in una prospettiva futura si ripromettono di conciliare maggiormente necessità pratiche e aspirazioni personali all'interno di progetti più finalizzati. Se guardiamo alle aspirazioni mediante la lente del genere, tutte le giovani intervistate si proiettano nel futuro come lavoratrici, coltivando anch'esse il mito del lavoro in proprio, soprattutto di piccole dimensioni. L'aspirazione alla famiglia è presente in quasi tutte, ed è visibile nella ricerca di lavori conciliativi che prevedono un'attenuazione delle ambizioni di lavoro e un minor investimento di tempo ed energie da dedicare ad esso, smorzando gli entusiasmi soprattutto nell'intraprendere lunghi anni di gavetta per consolidare le competenze professionali. In questo caso, le ragazze privilegiano quei lavori in grado di dare spazio alla cura della famiglia, tuttavia non rinunciano ad un lavoro per sé.

“Cioè parlo di tranquillità come proprio gestirmi il mio tempo come voglio, organizzarmi io coi miei tempi.., io cercavo proprio qualcosa in cui potessi gestirmi io.. questo mi da molta tranquillità.. e anche il tempo di dedicarmi non esclusivamente al lavoro.. finisco alle due e poi ho tutto il tempo per me, per la casa, per stare con mio marito.. anche se il lavoro non è quello che mi piace al massimo, perché avrei preferito fare la parrucchiera, non è che vado di malavoglia o sia un peso...” (D, 21 anni, Argentina)

“Io adesso ho un part-time e lavoro solo il pomeriggio, certe volte vorrei lavorare di più, ma poi mi dico: come fai Sem a fare tutto quello che vuoi fare? Alla fine la mattina libera ho tempo per studiare per la patente, fare commissioni per mia mamma, e in previsione di una famiglia è una bella soluzione” (D, 19 anni, Macedonia)

Dall'altro lato, alcune ragazze pur avendo figli non rinunciano ai propri desideri di auto-realizzazione e anzi sono disposte a costituire forme non-convenzionali di famiglia:

“Vorrei raggiungere mia sorella a Londra, che così mi da un aiuto coi bambini, e mi piacerebbe lavorare per un salone di acconciatura in cui posso imparare a fare tutto e bene: taglio, colore, piega, shampoo. Riuscire ad essere una parrucchiera completa... anche perché Londra è il massimo per le tendenze e la moda, i nuovi tagli.. Andrei solo coi bambini.. mio marito resterebbe in Germania..” (D, 20 anni, Somalia)

Nonostante la tendenza dei giovani stranieri/e ad occupare posizioni lavorative che richiedono un investimento minimo in formazione, si rileva una capacità di progettazione del proprio inserimento nella direzione di sapersi muovere tra i vincoli del mercato occupazionale. Infatti se il lavoro è ancora operaio, artigiano e manuale, c'è l'aspirazione a renderlo ambito di eccellenza, orientato a distinguersi mediante un lavoro ben fatto, aspirazione che implica una maggior capacità di governare processi, gestire imprevisti, organizzare la fatica fisica [Besozzi, Colombo, Santagati 2009]. C'è inoltre l'aspirazione alla stabilizzazione dei percorsi migratori mediante un lavoro che sia garanzia di inclusione e godimento dei diritti di cittadinanza. In questo modo, la ricerca trova confermata l'immagine dei giovani stranieri come “generazione ponte” [Besozzi, Colombo, Santagati 2009] tra i migranti di prima generazione e i coetanei italiani, più attenti alle dimensioni relazionali e ai significati espressivi del lavoro, ma ancora impegnati a garantirsi le condizioni di stabilità e di permanenza in Italia. In questo contesto, la traccia dei legami transnazionali è, al momento dell'intervista, ad un livello affettivo e simbolico-culturale, che però aspira a trasformarsi nelle previsioni future in un'attività lavorativa che consenta loro di viaggiare. Nei giovani stranieri, infatti, è presente una mescolanza culturale tra emblemi identitari del paese d'origine e del paese di arrivo, per cui la permanenza in Italia si costituirebbe come un lavoro di “semina” in cui i giovani coltivano le proprie capacità, sviluppano conoscenze e accumulano risparmi da investire nel paese d'origine, il cui ritorno è vissuto come momento di “raccolta”, cioè di realizzazione di un percorso migratorio che si caratterizza sempre più come circolare, fatto di arrivi, di ritorni, di partenze, di soggiorni in cui il ritorno non è mai definitivo, in quanto non costituisce più l'unico luogo di approdo, condiviso invece con l'Italia, contesto in cui i giovani stranieri aspirano a raggiungere un altrettanto buon radicamento.

Questa generazione 18-25 anni uscita dalla formazione professionale, sposta il baricentro della migrazione verso un insediamento stabile nel nostro paese, pur mantenendo un riferimento mitizzato al ritorno in patria. La motivazione verso l'acquisizione di ruoli professionali diversi da quelli dei primo-migranti pur presente resta ancorata al lavoro, e si sostanzia in prevalenza in una

formazione obbligatoria e in una sperimentazione di sé nel lavoro mediante modalità learning by doing.

Conclusioni

8.1 I confronti triangolari tra gli atteggiamenti dei gruppi di intervistati

In ultima analisi è possibile proporre alcune riflessioni riguardo alle tipologie costruite nei capitoli precedenti e valutare quindi come si caratterizza l'inserimento lavorativo dei giovani stranieri in Veneto per i quattro casi studio considerati. Se passiamo da un confronto tra le tipologie costruite all'interno di ogni gruppo di rispondenti ad un confronto tra i gruppi è possibile rilevare una certa corrispondenza tra gli atteggiamenti degli insegnanti, dei giovani stranieri e dei datori di lavoro. Vale a dire che le culture del lavoro si richiamano e si influenzano reciprocamente tra i differenti soggetti al punto da poter individuare delle corrispondenze. Ad esempio l'atteggiamento burocratico degli insegnanti si trova in linea con l'atteggiamento oltranzista orientato all'etica del sacrificio dei datori e a quello acquisitivo dei giovani stranieri. L'atteggiamento promozionale meritocratico degli insegnanti trova corrispondenza nell'atteggiamento oltranzista orientato alla passione dei datori e a quello espressivo dei giovani stranieri. L'atteggiamento promozionale universalista trova corrispondenza nell'atteggiamento pedagogico dei datori e con quello espressivo dei giovani stranieri. Invece, resta senza nessuna corrispondenza l'atteggiamento assistenziale degli insegnanti, mentre quello strumentale dei giovani evidenzia un'analogia solo con l'atteggiamento burocratico

degli operatori, ma non trova corrispondenza tra i datori. La presenza di analogie nei tre gruppi rivela come le interazioni quotidiane costituiscono un'occasione di condivisione, messa a punto e negoziazione di rappresentazioni del lavoro, probabilmente funzionali a costruire contesti d'azione caratterizzati dalla somiglianza e dalla continuità culturale piuttosto che dalla differenza e dalla discontinuità.

Vediamo meglio le corrispondenze tra le tipologie individuando eventuali analogie e differenze, come sintetizzato nella tabella 1.

Tab.1 Primo confronto tra gli atteggiamenti dei tre gruppi di intervistati

	Burocratico degli operatori	Oltranzista (etica del sacrificio) dei datori di lavoro	Acquisitivo dei giovani stranieri
<i> Criterio di relazione</i>	Servizio	Affidabilità	Inclusione
<i> Bisogni espressi</i>	Standardizzazione	Serialità	Sicurezza/stabilità (condizioni concrete di lavoro)
<i>Alter significativi per l'atteggiamento al lavoro dei giovani stranieri</i>	Famiglia (presenza/assenza)	Famiglia e scuola	Genitori e datori di lavoro
<i>Modello d'inclusione</i>	Assimilazione come adulto	Assimilazione come adulto, giovinezza periodo di svezzamento	Stabilizzazione in Italia e progetti imprenditoriali nel paese d'origine
<i>Rappresentazione del proprio ruolo</i>	Socializzazione Tecnica	Paternalistico, orientamento all'accentramento del potere. Impresa padronale e familista centrata sul processo produttivo.	Responsabilizzazione come dovere
<i>Rapporto di lavoro</i>	Percorsi standardizzati, valutazione dei risultati, capacità come performance	Fedeltà-protezione	Fedeltà-protezione
<i>Gestione del tempo</i>	Socializzazione all'adattamento ai tempi della produttività	Centrata sul processo produttivo	Totalizzante

L'atteggiamento burocratico degli insegnanti appare in linea con i datori orientati all'etica del sacrificio e con l'atteggiamento acquisitivo dei giovani stranieri. In particolare, nella triangolazione,

gli operatori e i datori si relazionano in modo analogo verso i giovani stranieri, vale a dire con una tendenza alla spersonalizzazione. Da un lato, gli operatori considerano i giovani stranieri come utenti di una struttura che offre un servizio, quindi, neutralizzando gli aspetti peculiari di ognuno considerano solo quegli elementi capaci di renderli simili agli altri, vale a dire la finalità di ottenere la qualifica e quindi l'intervento viene reso standardizzato. Dall'altro, i datori selezionano i giovani sulla base del loro grado di affidabilità, che si esprime nella capacità di assumere stili di vita e scelte proprie dei lavoratori italiani secondo il modello del *moderate male breadwinner* [Lewis, Ostner 1994; Mingione 1997] in cui l'uomo si configura come il principale procacciatore di risorse collocandosi in un regime occupazionale e familiare centrato sul pieno impiego a lungo termine degli uomini adulti e sul parziale impiego della donna, con un lavoro accessorio e integrativo al reddito familiare e a cui viene lasciato il lavoro di cura non retribuito. In questo modo, anche i datori ricercano nei giovani un modello di comportamento che li renda *seriali*, vale a dire simili tra loro e prevedibili senza la necessità di riconoscere esigenze e caratteristiche distintive di ognuno. Il criterio con cui i giovani stranieri entrano in relazione con datori e operatori è il desiderio di inclusione sociale, secondo una visione di stampo fordista, orientata alla stabilità e al lungo termine che si lega ad esigenze primarie di accesso alla cittadinanza e ai servizi ad essa connessi. In questo modo, i criteri di relazione reciproca: fornire un servizio, ricercare l'affidabilità e ottenere l'inclusione mirano ad un processo di spoliamento dalle differenze evidenti dei giovani stranieri che presuppongono una parziale standardizzazione di sé.

La ricerca di inclusione sociale esprime un bisogno di sicurezza e stabilità che conduce a dare importanza alle condizioni del lavoro più che al livello di qualificazione delle mansioni. Assumono rilievo quindi la presenza di un contratto, un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, le tutele in caso di malattia, le festività pagate, i versamenti pensionistici, le condizioni di lavoro in sicurezza e in luoghi salubri. Il bisogno di sicurezza dei giovani stranieri si ritrova anche negli operatori e nei datori di questa triangolazione. Gli operatori, infatti, ricercano la sicurezza nel proprio lavoro mediante l'applicazione della regola, un atteggiamento di neutralità cieco alle differenze, nel presumibile rispetto del diritto di uguaglianza e pari opportunità [Besozzi 1999]. Infatti, la standardizzazione prevista dagli operatori burocratici viene ritenuta un valore in grado di tutelare una concezione di uguaglianza formale. La stessa neutralità degli operatori trova corrispondenza nel bisogno di serialità espresso dai datori, anche qui intesa non come tratto negativo, ma piuttosto come valore morale che esprime la capacità di rinunciare a parti di sé per conformarsi, di disciplinarsi per andare incontro alle richieste altrui. La ricerca di stabilizzazione socio-economica

dei giovani acquisitivi permetterebbe loro di adeguarsi alle richieste di serialità dei datori, favorite a loro volta dal precedente atteggiamento di neutralità assunto dagli operatori.

Tutti e tre i gruppi d'intervistati accordano alla famiglia un ruolo centrale nel consolidare l'atteggiamento al lavoro dei giovani stranieri, soprattutto nel fornire la motivazione allo studio e al lavoro. Infatti, gli orientamenti professionali dei giovani stranieri vengono influenzati dalle rappresentazioni del lavoro dei genitori, che durante il processo di socializzazione in famiglia hanno influenzato significativamente la costruzione delle loro aspettative e dei loro desideri professionali orientandoli all'impegno, al sacrificio e al lavorare sodo. Tale aspetto si troverebbe in linea con l'etica del lavoro totalizzante dei datori, che riconosce una concezione del lavoro come dovere, sacrificio e rinuncia. In questo modo, il desiderio di stabilizzazione dei giovani seguirebbe le aspettative dei genitori, ma troverebbe corrispondenza anche nelle visioni dei datori, percepiti come altrettanto significativi quanto la famiglia nel consolidare il binomio stabilizzazione-etica del sacrificio in vista dell'autonomia personale e del miglioramento economico. In questo senso, l'atteggiamento dei giovani stranieri al lavoro si connota come emancipativo tradizionale, mostrando continuità con le pratiche di lavoro sia dei genitori che dei datori.

Per gli operatori la centralità della famiglia è ambivalente. Da un lato, essi apprezzano i giovani stranieri perché ritenuti più adulti grazie ad una famiglia che li coinvolge nella logica della necessità e del sostentamento familiare responsabilizzandoli precocemente. Dall'altro lato, i ragazzi stranieri risultano più problematici a causa della carenza delle famiglie soprattutto nel seguire i percorsi scolastici dei figli, elemento vissuto come onere e impegno ulteriore della scuola che deve sopperire a tale mancanza fornendo supporto e assistenza aggiuntivi estranei al proprio ruolo. In questo modo, la famiglia avrebbe maggiori responsabilità rispetto alla scuola nella riuscita/fallimento del percorso scolastico dei ragazzi. Per i datori, invece, accanto all'importanza della famiglia, nell'influenzare gli atteggiamenti al lavoro dei giovani, ci sarebbe anche la scuola. In analogia con le visioni degli operatori, le famiglie sarebbero caratterizzate dalla necessità economica, elemento che non viene percepito come svalutativo, ma piuttosto come condizione edificante in grado di rendere il lavoro un'esperienza virtuosa ed esemplare, che mediante l'allenamento della volontà contribuirebbe a strutturare enormemente l'identità [Sennet 2008]. La visione positiva delle famiglie straniere deriva da una forte identificazione dei datori con l'atteggiamento acquisitivo dei ragazzi stranieri, riconoscendo in essi lo stesso bisogno che ha animato loro in gioventù, un bisogno di ascesa professionale partendo da una condizione di deprivazione. C'è poi la scuola, il cui ruolo principale è la trasmissione del sapere tecnico di base. Datori e operatori condividono la piena fiducia nella capacità della scuola di fornire una base di conoscenza tecnica, tuttavia, i primi mostrano

ambivalenza verso i secondi in riferimento alla possibilità di socializzare i giovani agli stili di vita italiani, conducendoli verso una cultura dei diritti dovuti e dei doveri negoziabili. Viene, quindi, apprezzato negli operatori un atteggiamento minimal, che si limita alla trasmissione di competenze tecniche di base, in linea con il tipo di intervento offerto da questi operatori. Per quanto riguarda il modello d'inclusione, tutti e tre i gruppi intervistati presuppongono un'ottica assimilazionista, in cui, la socializzazione alla cultura italiana prevede la contemporanea transizione al ruolo adulto secondo un'immagine svalutativa dell'adolescenza come periodo di scarsa affidabilità e relativa inutilità in cui il lavoro non ha ancora assunto quella centralità che ottiene nella vita adulta. Anche i ragazzi vivono la propria giovinezza come periodo di svezamento, in cui cominciano a definirsi progetti lavorativi che riguardano principalmente la stabilizzazione in Italia e l'avvio di attività imprenditoriali nei paesi d'origine, mostrando una certa continuità coi progetti familiari dei loro genitori, anzi molto spesso condividendoli con loro. Il sistema valoriale tradizionale assunto dai giovani stranieri ridimensiona l'importanza del tipo di mansione o di lavoro da svolgere rendendolo relativo al fatto di potersi realizzare in tempi brevi e dando importanza più alle condizioni concrete di lavoro che al contenuto delle mansioni. Si tratta, quindi, di un compromesso che in alcuni casi prevede per i giovani la rinuncia ad una professionalità a cui si è stati socializzati nella formazione professionale, e dall'altra parte è fonte di gratificazione sociale legata alla rappresentazione positiva del lavoro in proprio come dimostrazione di auto-determinazione e spirito d'iniziativa e alla rappresentazione altrettanto positiva del lavoro dipendente come sistema di garanzie e tutele volte a stabilizzare gli inserimenti.

Per quanto riguarda la percezione del proprio ruolo, gli operatori burocratici tendono a identificarsi maggiormente col modello del magister proposto da Hirschhorn [Pitzalis 2006] per cui l'elemento più importante è il sapere professionalizzante, vale a dire la trasmissione delle abilità tecniche, per cui la propria capacità professionale viene definita rispetto alla competenza sulla materia d'insegnamento. Sulla base del ruolo di socializzazione tecnica, essi si ritengono in grado di valutare adeguatamente i ragazzi e quindi avanzano l'idea che il successo scolastico sia predittore di un positivo inserimento lavorativo.

E' possibile tracciare una corrispondenza tra operatori e datori sul modo di rappresentarsi, entrambi tendono a percepirsi come "padroni", gli operatori del sapere tecnico, i datori dell'impresa. In particolare, questi ultimi tendono all'accentramento del potere e ad un atteggiamento paternalistico che vede una simmetria tra l'impresa e la famiglia. Si evidenzia qui una differenza tra datori e operatori per cui questi ultimi poggiano il loro intervento su una sorta di distacco emotivo, facendo riferimento alla funzione che tende a standardizzare i giovani, mentre per i datori il proprio lavoro è

vissuto con partecipazione emotiva e coinvolgimento verso i lavoratori avanzando un paragone tra l'azienda e la famiglia, nonché tra il rapporto di lavoro e la relazione matrimoniale basate entrambe sulla lunga durata, sulla fedeltà e sull'appartenenza reciproca. Infatti, se da un lato i datori chiedono al giovane lavoratore di essere sostanzialmente etero-diretto [Riesman 1950] e in questo modo parzialmente spersonalizzato, dall'altro lato, è familiare perché, in un'ottica padronale dell'azienda, il giovane entra a far parte di un sistema di costruzione della fiducia basato sul lungo periodo, sulla sedimentazione della conoscenza tacita, sul rapporto personalizzato e diretto col datore e con tutti i colleghi. La tendenza all'accentramento del potere da parte dei datori, al pari dell'atteggiamento neutrale degli operatori producono un modello di trasmissione dei saperi e delle informazioni che presuppone una capacità autonoma di reperimento, indagine e studio da parte dei giovani. In particolare, gli operatori ritenendo fuori dalla loro funzione il compito di motivare i giovani all'apprendimento, non problematizzano gli insuccessi limitandosi a prenderne atto. I datori, invece, con la loro tendenza a non verbalizzare la conoscenza tacita e incorporata nelle pratiche e l'inclinazione ad accentrare nelle proprie mani il nucleo fondativo del sapere lasciano che sia il giovane, soprattutto se vuole avanzare professionalmente, a formarsi ulteriormente, a seconda della sua capacità e volontà di cogliere e rubare con gli occhi ciò che gli è più utile per l'accesso ad un maggior grado di responsabilizzazione lavorativa. Infatti, i datori si aspettano che in seguito alla socializzazione tecnica della scuola e alla socializzazione familiare orientata al sacrificio e alla capacità di privarsi, favorite anche dalla migrazione e dalle necessità familiari i giovani stranieri sviluppino un senso del dovere con cui siano disposti ad assumersi una forte responsabilizzazione che li spinga a cercare da sé i saperi necessari allo sviluppo delle proprie mansioni.

Il rapporto di lavoro, in questa prima triangolazione riprende il binomio fedeltà- protezione in cui i giovani stranieri mostrano la tendenza a rimanere fedeli all'azienda, cioè a non cercare altrove, rendendosi disponibili per un impegno aggiuntivo in caso di necessità e in cambio il datore offre protezione sul mercato del lavoro, garantisce cioè un posto di lavoro sicuro [Marzano 2009]. Gli operatori dei centri di formazione professionale, dal canto loro, ritengono che i percorsi standardizzati che essi propongono con una valutazione dei risultati delle prove di laboratorio e una concezione performativa delle capacità come misurabili e riproducibili nel tempo e nello spazio siano gli strumenti più adatti per preparare i giovani a questo tipo di relazione lavorativa.

L'organizzazione del tempo è concepita in maniera totalizzante, e vede una partecipazione al lavoro che fuoriesce dagli orari prestabiliti, concezione condivisa da tutti i gruppi. Gli operatori promuovono nei giovani una visione oltranzista, pur non applicandola alla gestione del proprio tempo lavorativo. Ne consegue che formalmente, sono previste otto ore di lavoro, ma

l'apprezzamento e il riconoscimento dei datori si basa su un'aspettativa generalizzata a fuoriuscire dall'orario con una quantità maggiore di ore lavorate.

In questo modo, i ragazzi stranieri permetterebbero di dare continuità alla cultura del lavoro dei datori, qualificandosi come depositari del loro modo di lavorare. La continuità culturale sarebbe garantita sia da inserimenti lavorativi isolati, in cui cioè il/la ragazzo/a rappresentano gli unici stranieri dell'azienda, sia quando essi costituiscono una componente straniera tra altre nazionalità presenti sul lavoro, connotando il contesto in senso multiculturale, sia quando si produce un inserimento a catena, in cui nell'ambiente di lavoro sono presenti altri stranieri della medesima nazionalità legati, in alcuni casi da vincoli di parentela, che costituiscono la realtà delle nicchie occupazionali.

Passando al secondo confronto tra gli atteggiamenti dei tre gruppi vediamo come pur trattandosi ancora di cultura oltranzista del lavoro cambiano i riferimenti valoriali che la legittimano.

Tab. 2 Secondo confronto tra gli atteggiamenti dei tre gruppi di intervistati

	Promozionale meritocratico degli operatori	Oltranzista (etica della passione) dei datori di lavoro	Espressivo dei giovani stranieri
<i>Criterio di relazione</i>	Passione	Passione	Professionalizzazione
<i>Bisogni espressi</i>	Talento	Produttività	Need for competence (qualità del posto di lavoro)
<i>Alter significativi per l'atteggiamento al lavoro dei giovani stranieri</i>	-	-	Coetanei e operatori
<i>Modello d'inclusione</i>	Assimilazione come adulto	Assimilazione come adolescente, giovinezza periodo di plasmazione	Lavoro autonomo in Italia
<i>Rappresentazione del proprio ruolo</i>	Premiare il merito	Pragmatico, orientamento alla delega delle funzioni	Responsabilizzazione come piacere
<i>Rapporto di lavoro</i>	Percorsi individualizzati valutazione dei risultati, capacità come performance per grado di eccellenza	Passione-volontà	Apprendimento-insegnamento
<i>Gestione del tempo</i>	Ideologia del ritmo	Ideologia del ritmo	Flessibile

Datori e operatori condividono il riferimento alla passione come motivazione principale per favorire l'inserimento nel settore di qualifica, tuttavia, sostengono due argomentazioni differenti in relazione ai diversi ruoli ricoperti nel processo di inserimento al lavoro. Gli operatori, in particolare, fanno riferimento ad una correlazione tra passione ed elezione, in cui la capacità di appassionarsi al lavoro permette l'inserimento nel settore di qualifica. Partendo da una concezione elitaria del proprio settore di impiego, in cui solo una percentuale minima di qualificati riesce a svolgere effettivamente il lavoro per il quale si è formato, essi sostengono che questi sono gli allievi più bravi, coloro che hanno passione per il mestiere.

In questo modo, gli appassionati diventano gli eletti perché dimostrano di avere una direzione da percorrere, di sapere cosa vogliono e dove andare. Quindi, gli operatori tendono a gerarchizzare i giovani distinguendo tra chi lavora nel settore di qualifica e chi non vi lavora, e tra chi vi lavora distinguono a loro volta tra chi svolge lavori routinari, ripetitivi di manovalanza e chi svolge lavori diversificati e complessi, che necessitano di specializzazioni. Chi non vi lavora è percepito come un allievo che nella scelta del settore di formazione non aveva chiaro cosa voleva fare o mirava semplicemente ad ottenere la qualifica senza un orientamento preciso sul percorso da seguire. Gli operatori, in questa distinzione, riconoscono ai giovani stranieri un comportamento più adulto, espresso in una diversa progettualità rispetto agli italiani: i/le ragazzi/e stranieri/e tenderebbero di più all'investimento, ad avere uno sguardo al domani, ad un rapporto di lavoro che permetta loro l'accesso a migliori condizioni di vita. In questo senso, farebbero più riferimento al pensiero strategico in un'ottica di lungo periodo, mentre i ragazzi italiani avrebbero una maggior tendenza all'hic et nunc della loro condizione di adolescenti. Per i datori, invece, il riferimento alla passione assume un'implicita aspettativa al dono di sé, basata su una disposizione interna, su inclinazioni e attitudini proprie dei ragazzi stranieri che parte dalla credenza che il lavoro sia portato avanti meglio se c'è una personalizzazione, una soggettivazione dello stesso. Infatti, se ciascuno mette qualcosa di sé nel lavoro, e questo qualcosa non è standardizzato, allora il lavoro si costituisce per i datori come espressione dell'individualità e come riflesso del valore del lavoratore. Sulla base di ciò, i datori apprezzano un modo di lavorare in cui assume rilievo la dimensione del dono, un dono anzitutto di sé stessi. Ci si dona all'ambiente di lavoro, si offre e si mette a disposizione buona parte di sé, senza risparmiarsi. In questo modo, i datori si aspettano una sorta di gratuità dell'essere che non sia mossa dalla ricerca del ritorno, ma dal piacere di fare un'attività. Essa trova la sua radice filosofica nell'etica della virtù e si basa sull'idea che a muovere questa gratuità sia proprio la passione per ciò che si fa, per il lavoro. Quindi, i datori mostrano una preferenza per coloro capaci di portare a termine in maniera efficace il lavoro, considerato valido in sé stesso, piuttosto di coloro che

lavorano per un proprio tornaconto, per l'interesse a primeggiare sugli altri, o ad ottenere riconoscimenti sociali. Il riferimento alla passione nei giovani stranieri si concretizza nella spinta a sviluppare la professionalità scelta. Essi mostrano un atteggiamento espressivo evidente nella ricerca di lavori più in linea con le proprie aspirazioni, in cui si possa esprimere sé stessi, che si connoti come campo di realizzazione dei propri valori. In questa prospettiva, il lavoro manuale viene nobilitato e percepito come ambito di investimento in cui promuovere la propria professionalizzazione. Per questo, nel settore di qualifica, vengono rintracciate le aziende leader sul territorio, vengono selezionate scuole o corsi di perfezionamento che risultano all'avanguardia rispetto al tipo di lavoro che i ragazzi desiderano approfondire, ricercano consigli e orientamento sui migliori canali di accesso al settore nonché sulle opportunità più prestigiose mostrando una ricerca di qualità e di cura dei dettagli tendente ad un progressivo perfezionamento lavorativo. In questa rappresentazione del lavoro viene dato più spazio alla sperimentazione di lavori, mansioni e luoghi diversificati mediante cui i ragazzi possono capire che cosa è più adatto loro e costruire un curriculum variegato. L'interesse è rivolto a come viene svolto il lavoro più che al tipo di mansione da svolgere, per cui è possibile svolgere mansioni ancora manuali ma con un atteggiamento qualificante e votato all'eccellenza facendo corsi di aggiornamento, specializzazioni, sperimentando contesti di lavoro diversificati per completare il proprio profilo professionale e coltivare differenti capacità del settore. In questa tipologia, il proprio valore viene fatto dipendere dallo sviluppo delle capacità di lavoro, piuttosto che da fattori ascritti come l'appartenenza nazionale, creando una forte identificazione col ruolo professionale.

In questa triangolazione, la dimensione emozionale è funzionale ad attivare la volontà di lavorare secondo una cultura iper produttivista che viene però ammantata di retorica manageriale, con il riferimento al discorso sul merito e sul binomio passione-elezione, ma viene anche ammantata di cultura etica con il riferimento al dono di sé e ad una sorta di giustizia sociale per cui chi ha passione, si impegna, si dedica al lavoro riesce ad avere successo. Il riferimento alla passione ad opera di operatori e datori poggia su bisogni differenti. I primi esprimono il bisogno di riconoscere il talento depositato nei ragazzi più appassionati. Infatti, gli insegnanti ammettono che possa accadere che il giovane non sia consapevole fino in fondo delle proprie potenzialità, e l'azienda può accorgersene e sfruttare tali capacità oppure non accorgersene e quindi non farle emergere né sviluppare. Quindi, l'insegnante ha il ruolo di riconoscere i talenti e coltivarli, mediare tra il giovane e l'azienda nel tentativo di far acquisire coscienza delle proprie capacità al giovane e far sì che l'azienda nell'accorgersi del talento non lo sprechi, né lo sfrutti, ma lo valorizzi adeguatamente. Nei datori, invece, il riferimento alla passione esprime un bisogno di produttività, che secondo un

principio meritocratico, riesce a coniugare realizzazione di sé (per i giovani stranieri) ed efficienza economica (per i datori). In questo modo, il riferimento alla passione tiene insieme l'adesione ai vincoli di efficienza e di razionalità economica e la valorizzazione delle capacità e attitudini dei giovani stranieri, trovando in ciò la legittimazione morale dei propri criteri di selezione. Il riconoscimento del valore del giovane lavoratore, che propriamente significa premiare la sua disposizione ad appassionarsi e quindi a fare dono di sé lavorando ad oltranza, conduce ad ottenere una maggior disposizione ad adattarsi alle condizioni di lavoro poste dal mercato. Il binomio passione-elezione degli operatori mira ad individuare i giovani talentuosi in modo da attribuire alla scuola la funzione di coltivazione delle eccellenze formative, e migliorando quindi la propria reputazione nel panorama dell'offerta formativa. Il binomio passione-volontà dei datori mira, invece, a selezionare i giovani in grado di conciliare esigenze di efficienza economica per l'azienda e realizzazione personale. I giovani stranieri si relazionano a datori e operatori ricercando una professionalizzazione che esprime un bisogno di competenza. Essi attribuiscono priorità non più alle condizioni di lavoro, ma piuttosto alla qualità del posto di lavoro sia in termini di relazioni che di sviluppo di professionalità dell'attività. Il settore di qualificazione resta il criterio di ricerca del lavoro, selezionando opportunità lavorative in linea con il percorso formativo. In questo senso, i giovani dimostrano una maggior finalizzazione delle proprie azioni rispetto alle opportunità contingenti e contestuali, secondo orientamenti valoriali forti in grado di discernere ed eventualmente rifiutare lavori stabili ma poco qualificati. Per questi intervistati c'è compatibilità tra orientamento al compito e orientamento alla relazione dell'attività lavorativa, vale a dire che puntando sulla professionalizzazione e sul miglioramento della qualità del proprio lavoro essi ritengono che il contesto relazionale ne guadagni, ossia venga migliorato dalla capacità di lavorare bene. A questo proposito, un elemento comune ai tre gruppi è l'idea che il need for competence dei giovani debba trovare espressione in un modello di lavoratore dedito e disponibile. Nei giovani, infatti, vi è la credenza che lo sviluppo delle proprie abilità e la ricerca di eccellenza comporti necessariamente un investimento temporale che fuoriesce dalle canoniche otto ore, diventando un tempo più flessibile, anziché razionato. Negli operatori e nei datori la ricerca di un tale modello di lavoratore non tiene conto del fatto che il modo in cui ognuno intende i medesimi atteggiamenti e li pone in essere è diverso, come è diverso il contesto in cui si inserisce l'azione. In questo modo, entrambi non tematizzano il legame tra gli aspetti individuali, sia comportamentali che tecnici dei giovani e il contesto relazionale più ampio, riconoscendo sempre in misura preponderante una responsabilizzazione individuale nella direzione dell'adattamento. Responsabilizzazione che si evince dallo scarso riconoscimento di Altri significativi accanto ai giovani in grado di incidere sulle

loro rappresentazioni del lavoro. Per i giovani, invece, si riconosce che il significato del lavoro come professionalizzazione risente di un grado di interdipendenza maggiore tra socializzazione familiare/ del gruppo nazionale d'origine e socializzazione nel contesto di arrivo, costituito prevalentemente dai coetanei e dagli operatori. In particolare, i ragazzi risultano sensibili alle dimensioni tecniche e professionalizzanti trasmesse a scuola, e anche alla promessa meritocratica degli operatori che valorizza le capacità dei ragazzi e potenzia la loro motivazione di fronte a pregiudizi e stereotipi provenienti dal mondo del lavoro. In questo caso, gli operatori diventano significativi perché nell'ottica di ricercare i talenti, essi assumono un atteggiamento di cura verso i giovani contribuendo a costruire in positivo la loro identità e a sedimentare la propria percezione di auto-efficacia. Inoltre, anche i coetanei, sia a scuola che fuori, costituiscono un riferimento significativo mediante un costante confronto tra i propri percorsi formativi, traiettorie lavorative, capacità sviluppate, esperienze vissute e aspirazioni professionali future e quelle degli altri, misurandosi a volte in modo competitivo su quanto realizzato e quanto ancora da sperimentare. Mentre l'etica acquisitiva sembra avvicinare di più i figli ai genitori, accomunando il comportamento dei ragazzi a quello dei migranti di prima generazione, soprattutto per il carattere di contingenza dei percorsi, fatti dipendere maggiormente dalle condizioni del contesto, l'etica espressiva sembra avvicinare tra loro i giovani italiani e stranieri e risulta più legata alle motivazioni personali, ad opzioni forti dei/delle ragazzi/e. Il modello d'inclusione di datori e operatori prevede l'assimilazione, tuttavia secondo riferimenti diversi. Gli operatori si relazionano ai/alle ragazzi/e stranieri come se fossero già adulti/e, quindi lavoratori/trici a pieno titolo. Riconoscendo loro una maggior motivazione al lavoro, gli insegnanti promuovono i ragazzi stranieri esigendo un impegno costante e puntuale, una concentrazione e attenzione per lungo tempo, orari di laboratorio ed esercitazione con gli stessi ritmi dei contesti di lavoro. C'è, quindi, la tendenza a rendere la scuola una sorta di anticipazione del lavoro e a percepirla come luogo di allenamento per temprare le doti necessarie negli inserimenti futuri. In realtà il riferimento ad un modello adulto trova nel confronto effettivo coi ragazzi una smentita, in quanto questi ultimi non sono così adulti/e e lavoratori/trici in senso pieno e quindi si distraggono facilmente, la frequenza è intermittente, sono definiti/e lenti/e nella comprensione, con priorità differenti dal lavoro. Quindi, l'aspettativa degli operatori è una maggior responsabilità da parte dei ragazzi stranieri, tuttavia, alcuni la realizzano e altri meno, dimostrando una realtà più variegata e multiforme rispetto alle rappresentazioni che ne hanno gli operatori. Nella realtà, i giovani stranieri si configurano spesso come adolescenti, condizione che marca una differenza rispetto al lavoro, lo rende più problematico perché lo relativizza rompendo quel patto implicito che si materializza nella centralità del lavoro e rappresenta quindi una revoca delle regole proposte dagli adulti. Per i datori,

invece, l'assimilazione si basa prevalentemente su un modello adolescenziale secondo un'immagine positiva della giovinezza come fase dominata dalle emozioni più che dalla razionalità, dai valori più che dai calcoli di costi e benefici, e quindi come terreno fertile per promuovere l'orientamento al dono di sé nel lavoro. In quest'ottica, la giovinezza è vista come periodo di plasmazione, in cui proprio perché l'identità non si è ancora strutturata è più facile agire sulle rappresentazioni e i valori del lavoro e orientarli nella direzione ritenuta utile dai datori. Infatti, se i datori dell'etica del sacrificio prediligono i ragazzi stranieri che, in qualche modo, ricordano loro stessi in giovinezza, appiattendolo le differenze intergenerazionali su un modo comune di concepire il lavoro, per i datori dell'etica della passione i ragazzi sono scelti sulla base di una differenza intergenerazionale che valorizza nella giovinezza, rispetto all'età adulta, i processi di idealizzazione del lavoro, con cui si attribuisce ad esso un valore espressivo e realizzativo più che acquisitivo e legato alla dimensione economica, che passa in secondo piano rispetto allo sviluppo di abilità e competenze. Per quanto riguarda la percezione del proprio ruolo, gli operatori si rappresentano come una sorta di *head hunter*, in grado di guidare e coltivare talenti già espressi, obiettivi già chiarificati, capacità esplicitate ed evidenti. I talenti in questo modo vanno premiati alla ricerca di aziende in grado di valorizzare la bravura dei giovani sia in senso tecnico che comportamentale, riconoscendo anzitutto la motivazione emozionale e la passione per il lavoro. In questo modo, gli operatori definiscono i giovani stranieri come “*gioiellini*” che richiedono una cura particolare nell'abbinamento con le aziende stage. Per quanto riguarda i datori, mentre il modello organizzativo dell'etica del sacrificio è padronale e familista, centrato quindi sul titolare come detentore del potere, il modello organizzativo dell'etica della passione è manageriale e i datori tendono a rappresentarsi in modo pragmatico valorizzando positivamente la loro tendenza a delegare funzioni e compiti e a lavorare in squadra. In questo modo, emerge un esercizio del potere “più morbido” che tende ad evitare conflitti aperti, favorendo piuttosto il dialogo, la collaborazione tra i dipendenti e una prescrizione al comportamento trasmessa mediante l'esempio del datore e una socializzazione profusa e quotidiana piuttosto che un atto di comando imperativo. L'atto di delega è preferito all'uso diretto del comando, in cui ognuno viene responsabilizzato alla propria funzione senza necessitare di una presa di posizione netta. In particolare, emerge un'immagine svalutativa della competizione, che non assume i caratteri della rivalità corretta e costruttiva, tendente al miglioramento, ma appare piuttosto come tendenza alla sopraffazione e a far dominare una cultura personalista del lavoro. I datori affermano qui la filosofia del “*dai e ti sarà dato*”: per ottenere quello che si vuole, bisogna prima essere disposti a dare altrettanto, a differenza di quanto creduto dai datori dell'etica del sacrificio per cui la tendenza all'accentramento di potere e della conoscenza afferma piuttosto la

filosofia del *“so dunque posso”*. La modalità di *“donatori”* è strategica e funzionale ad ottenere dai giovani ciò che si vuole: il dono di sé. Per ottenere ciò è necessario che i datori offrano anch'essi parte di loro, perciò è prevista la condivisione di astuzie, conoscenze e trucchi del mestiere che vengono messi in circolo, e uscendo dalla dimensione implicita della conoscenza tacita possono essere negoziati. Tale condivisione viene argomentata sulla base dell'accrescimento della professionalità dei lavoratori, secondo un modello di reciproco riconoscimento. I giovani stranieri si percepiscono responsabilizzati al lavoro grazie al piacere che provano nel portarlo a termine, piacere e passione consolidate grazie ai riconoscimenti degli operatori e dei datori che costruiscono positivamente la loro identità.

Se il rapporto di lavoro per i datori è connotato dal binomio passione-volontà, per i giovani stranieri risulta connotato dal binomio apprendimento-insegnamento per cui diventa centrale la possibilità di apprendere nuove competenze. Gli operatori, dal canto loro, promuovono percorsi formativi individualizzati in relazione al grado di eccellenza raggiunto nella materia professionalizzante, basandosi prevalentemente sui risultati delle prove effettuate secondo una concezione di capacità di tipo performativo. Tale concezione accumuna datori e operatori nell'idea che la competenza sia auto-evidente, riconoscibile da chiunque in qualunque contesto e propriamente individuale, quindi una dote personale che ognuno ha già in sé.

L'orientamento meritocratico è evidente in un'idea di svantaggio connessa all'idea di performance: un allievo portatore di qualsiasi condizione valutata come svantaggiosa (per esempio essere straniero) è tenuto a dare molto di più in termini di impegno e risultato per dimostrare che quella condizione non lo limita. Tale asserzione tende quindi a produrre maggiori aspettative verso gli allievi stranieri, da cui ci si aspetterà più impegno, senso di responsabilità e motivazione. Il superamento dello svantaggio riguarda l'individuo singolo e crea l'immagine che *“se uno vuole che la fa”*.

L'ordinamento temporale sfuma la distinzione tra tempo di lavoro e tempo libero. Mentre, nell'etica del sacrificio pur aumentando le ore di lavoro, resta il riferimento ad una distinzione netta tra ciò che è tempo di lavoro e ciò che costituisce il tempo libero, in questo caso la dimensione della passione e della piacevolezza del lavoro contribuiscono a dedicare spazi e tempi dell'extra-lavoro per coltivare gli approfondimenti sul lavoro, a offrirsi di lavorare gratuitamente pur di fare esperienza nel settore. Si costituisce per i ragazzi un tempo flessibile, orientato all'investimento su di sé. Per datori e operatori emerge, invece, un'ideologia del ritmo, per cui viene enfatizzata la velocità come metro per valutare la sicurezza e la competenza professionale. Infatti, più il lavoro è svolto velocemente e più è percepito come padroneggiato, perché si dimostra una capacità

professionale resa automatica, una manualità ormai interiorizzata. I ritmi sono incalzanti, il tempo per passare da un lavoro all'altro è più breve sostituendo l'immagine del lavoro come attività lenta, routinaria e graduale propria dei datori precedenti. Questo cambiamento temporale è prodotto dalla necessità di rimanere sul mercato perché la concorrenza spinge al rispetto delle scadenze, alla scrupolosa precisione temporale delle operazioni secondo cui non è più possibile improvvisare, arrangiarsi o lavorare in modo mediocre, nel qual caso l'alternativa è la chiusura. Emerge nell'ideologia del ritmo la retorica di una nuova necessità di essere permanentemente attivi [Martinoli 1989] in cui viene svalutata la lentezza come elemento in grado di dare maggior riflessività all'azione.

Passando al terzo confronto, ritroviamo il medesimo atteggiamento espressivo dei giovani stranieri che mostra analogie sia con gli atteggiamenti degli operatori meritocratici e dei datori orientati all'etica della passione, sia con gli atteggiamenti degli operatori universalisti e i datori pedagogici. Ciò significa che mentre la maggior parte dei datori e degli operatori assume come implicita una rappresentazione dei giovani stranieri con un atteggiamento espressivo, dalle interviste emerge che la maggior parte di essi si caratterizza invece per un atteggiamento acquisitivo.

Tab.3 Terzo confronto tra gli atteggiamenti dei tre gruppi di intervistati

	Promozionale universalista degli operatori	Pedagogico dei datori di lavoro	Espressivo dei giovani stranieri
<i> Criterio di relazione</i>	Riflessività	Abilità tecnica	Professionalizzazione
<i> Bisogni espressi</i>	Agency	Innovazione	Need for competence (qualità del posto di lavoro)
<i>Alter significativi per l'atteggiamento al lavoro dei giovani stranieri</i>	-	I datori	Coetanei e operatori
<i>Modello d'inclusione</i>	Pluralista, multiculturalismo quotidiano come adolescente	Assimilazione come adolescente, giovinezza periodo di moratoria sociale	Lavoro autonomo in Italia
<i>Rappresentazione del proprio ruolo</i>	Empowerment	Filiale-affettivo orientamento all'integrazione e alla condivisione delle funzioni	Responsabilizzazione come piacere

<i>Rapporto di lavoro</i>	Percorsi individualizzati per problematiche comuni a italiani e stranieri; valutazione risultati e atteggiamento, capacità come costruzione sociale	Apprendimento-insegnamento	Apprendimento-insegnamento
<i>Gestione del tempo</i>	Progressiva	Progressiva	Flessibile

Nell'ultima triangolazione, gli operatori universalisti e i datori pedagogici condividono l'idea di considerare il lavoro come attività educativa, i primi però ponendo l'accento su dimensioni non strettamente tecniche, ma di atteggiamento, in questo caso la capacità riflessiva, i secondi, invece, puntando sullo sviluppo delle abilità tecniche. Infatti, gli operatori incentivano nei ragazzi l'attitudine a porsi in una condizione di ascolto delle proprie aspirazioni, attitudini, senso dell'opportunità cercando di connettere le esigenze esterne delle imprese e della scuola ad una dimensione interiore. Rendersi conto dei risultati che si producono all'esterno, dei feedback che arrivano dal contesto e contemporaneamente di quello che si sta offrendo e mettendo in campo è ritenuto fondamentale. Pur ritenendo entrambi il lavoro come occasione per formare moralmente e socialmente la personalità dei ragazzi, gli operatori universalisti sono più orientati verso una scolasticizzazione della FP, quindi, attenuando la componente strettamente manuale e pratica per dare spazio alla formazione culturale più ampia. I datori pedagogici, invece, puntano alla qualità delle competenze tecniche richiamando in parte la relazione maestro-discepolo propria delle botteghe artigiane e delle corporazioni d'arte e mestieri del tardo Medioevo e del Rinascimento.

La visione pedagogica si rifà, inoltre, al personalismo pedagogico di ispirazione cristiana costituendo il lavoro come azione in grado di portare il giovane alla maturazione etica del carattere e alla manifestazione operativa della vocazione professionale. Quest'ultimo è concepito come un discepolo recuperando i valori etici che definiscono l'appartenenza ad una comunità di pratiche, in cui i datori si configurano come guardiani di soglia e si occupano di come la conoscenza debba essere trasmessa ai neofiti. I giovani stranieri, dal canto loro, fanno propria sia l'attitudine alla riflessività propria degli operatori, sia la ricerca di qualità nello sviluppo delle abilità tecniche promossa dai datori. Ciò è visibile nella ricerca di professionalizzazione, con cui i giovani realizzano una manualità riflessiva che si concretizza anzitutto nel tentativo di ricercare lavoro nel settore di qualificazione scelto, valorizzando il proprio percorso scolastico e nell'aver una maggior finalizzazione delle proprie azioni rispetto alle opportunità contingenti e contestuali, rifiutando eventualmente lavori stabili ma poco qualificati.

Per quanto riguarda i bisogni espressi dai datori e dagli operatori, entrambi mostrano la necessità di dare ai giovani stranieri un ruolo attivo e propositivo. Gli operatori universalisti, infatti,

promuovono la riflessività come criterio di relazione con i ragazzi per rafforzare in loro la capacità di agency, arrivando quindi ad operare scelte autonome e ritenute significative per sé stessi. I datori pedagogici promuovono la ricerca di maestria tecnica come condizione mediante cui essi possono innovare il lavoro nel settore di impiego scelto. I giovani stranieri in analogia con le visioni di datori e operatori, mostrano un bisogno di sviluppare competenze che si allinea sia al rafforzamento dell'agency sia alla ricerca di abilità tecnica. Soprattutto per i datori la biografia dei giovani correlata alla migrazione e alle difficoltà affrontate creerebbe una maggior disposizione a rischiare, a mettersi in discussione ed essere meno timorosi delle conseguenze, attitudine che favorirebbe un atteggiamento creativo al lavoro, volto ad aggiungere elementi nuovi, proporre alternative, sperimentare applicazioni nuove a regole esistenti o trovare diversi campi di applicazione delle medesime abilità.

Anche in questo caso, come nella triangolazione precedente, gli alter ritenuti significativi per il lavoro risultano i coetanei e gli operatori, in quanto il lavoro si lega maggiormente a motivazioni personali, avvicinando i percorsi dei giovani a quelli dei coetanei italiani e stranieri con cui essi si confrontano sui percorsi intrapresi alla ricerca di tratti comuni e differenze da cui trarre riferimenti per il proprio agire. Inoltre gli operatori costituiscono degli adulti di riferimento con cui confrontarsi per operare scelte importanti soprattutto in ambito lavorativo, proprio per la loro tendenza a sostenere l'agency dei ragazzi. I datori, dal canto loro, percepiscono se stessi come gli alter significativi per guidare i giovani stranieri verso la ricerca di maestria tecnica, mentre per gli operatori l'atteggiamento al lavoro è costruito dai giovani stranieri mediante la loro riflessività nei contesti di interazione, quindi con riferimento a molteplici alter con cui i giovani si trovano contestualmente a negoziare la loro posizione lavorativa.

Per quanto riguarda il modello d'inclusione implicito nelle pratiche di datori e operatori, emerge una evidente differenza. Gli operatori universalisti incorporano nelle pratiche un modello pluralista, quindi tendente a riconoscere e valorizzare le differenze culturali con una sospensione del giudizio, tuttavia, allo stesso tempo riconoscono a tali differenze un carattere costruito e contingente secondo quanto esplicitato dal *multiculturalismo quotidiano* [Colombo, Semi 2007]. Infatti, gli operatori riconoscono l'esistenza di differenze fondamentali tra i ragazzi sia per quanto riguarda le caratteristiche personali che le condizioni esterne, ritenendo la nazionalità un elemento variabile, sia per i ragazzi che per i contesti di azione. La differenza viene spesso utilizzata dai giovani come risorsa per ottenere dei vantaggi e altre volte come criterio per marcare una differenza rispetto ad una situazione mentre in altre circostanze è il contesto di lavoro che si serve della nazionalità come criterio di selezione o di inclusione nell'ambiente di lavoro.

Invece, i datori presuppongono un modello d'inclusione assimilativo orientato all'adattamento alla cultura del lavoro che vige nel contesto d'interazione, la quale non viene messa in discussione e quindi la libertà riconosciuta ai ragazzi riguarda la possibilità di muoversi entro le cornici di quella cultura. Datori e operatori però condividono l'immagine dei ragazzi come adolescenti, quindi come giovani in crescita a cui è necessario fornire supporto e orientamenti per muoversi nel mercato del lavoro con maggior consapevolezza. I ragazzi mostrano, dal canto loro, un desiderio di lavoro autonomo in Italia che da un lato può essere visto come una tendenza ad assimilarsi ad un contesto che concepisce il lavoro autonomo come principale percorso di mobilità sociale ed espressione di capacità e talento, mentre dall'altro lato può essere visto come desiderio di fuoriuscire dalle regole e dalle culture del lavoro a cui i giovani devono sottostare in quanto dipendenti per poter esprimere liberamente le proprie intenzioni e aspirazioni professionali.

Per quanto riguarda la percezione del proprio ruolo, operatori e datori lo interpretano in modo maieutico, come capacità di far emergere e sviluppare in ognuno le proprie capacità e potenzialità, gli operatori facendo riferimento in particolare alla capacità riflessiva e alla più ampia agency, mentre i datori facendo riferimento allo sviluppo di abilità tecniche. La posizione degli operatori riprende, da un lato, la figura dell'insegnante proposta dal modello del pedagogo di Hirschhorn (affrontato nel capitolo due), vale a dire di un insegnante in cui non è il sapere il centro dell'interesse, ma lo studente, per cui l'istruzione è subordinata all'educazione [Pitzalis 2006]. Dall'altro lato, riprende quanto presentato nel capitolo uno e due in riferimento al Capability Approach di Sen e di Nussbaum soprattutto nella consapevolezza che per operare un intervento efficace ed equo verso i giovani stranieri non basta fornire loro mezzi, strumenti e possibilità, quanto lavorare sulle competenze e il potere di cui questi giovani dispongono per convertire i mezzi forniti dalla scuola in risultati, trasformando certe condizioni in risorse funzionali all'attivazione dei comportamenti rilevanti per loro. Seppur tali considerazioni restino a livello di intuizione, mancando di una più strutturata riflessione al riguardo, gli operatori universalisti mostrano, rispetto ai datori pedagogici, una maggiore consapevolezza circa la necessità di favorire nei giovani la capacità di utilizzare le risorse a disposizione, costruendo, in questo modo, abilità effettive e libertà reali di scelta perché connesse alle loro aspirazioni e sistemi di valore [Cottino 2008]. Oltre a questa consapevolezza, esprimono anche maggior capacità di messa in discussione del ruolo, riflettendo sulle proprie modalità d'intervento e sottoponendole a revisione. Infatti, essi arrivano a riconoscere l'uso di stereotipi e pregiudizi con cui si rivolgono ai ragazzi decostruendo i biases che normalmente gli insegnanti compiono nel valutare i ragazzi, in relazione all'inevitabile background di ognuno con aspettative, credenze e rappresentazioni in grado di incidere sulle relazioni coi

giovani stranieri. In questo modo, gli operatori si costituiscono come adulti significativi in grado di aiutare i giovani stranieri a consolidare la propria autostima, a percepirsi persone di valore, mostrando fiducia nella loro capacità d'azione. La funzione sentita maggiormente dagli operatori è pertanto il cosiddetto *empowerment* dei ragazzi, espressamente rafforzare in loro la sensazione di avere potere sulla loro vita, inevitabilmente legato alla dimensione delle relazioni. Per questo gli interventi vengono condotti in una logica individualizzata che tende a non categorizzare i ragazzi stranieri individuando per loro interventi specifici, come nella modalità assistenziale perché in realtà essi presenterebbero le medesime problematiche incontrate dai ragazzi italiani che frequentano i Cfp. La logica universalista che guida questi operatori prevede il recupero di eventuali casi problematici, la garanzia di un livello di base di competenze su cui ognuno possa poi aggiungere la propria distinzione individuale e l'idea di non trascurare nessuno, puntando alla promozione di tutti, ma ognuno secondo le proprie caratteristiche personali. La tendenza universalista prende distanza dall'atteggiamento di chi da appoggio e sostegno solo ai più bravi, a quelli che si impegnano e rispettano le regole, scegliendo invece di sostenere accanto a questi anche coloro che presentano delle difficoltà, che appaiono lenti, che faticano a trasformare certe condizioni in opportunità, coloro che risultano mediocri secondo i canoni scolastici. In questo senso, essi propongono un'idea di capacità come costruzione contestuale e relazionale. Certe abilità, infatti, emergono se sono sollecitate da un contesto di lavoro, la bravura non è sempre un risultato immediato, ma un processo di costruzione in cui assumono rilevanza gli insegnanti, i compagni, i colleghi e datori nel contesto di lavoro. Si costituisce, quindi, una concezione delle capacità non performativa, bensì relazionale, proponendo anche un diverso modello di "bravura", non immediato, non standardizzato sulle aspettative dei datori, non necessariamente performativo, invitando il contesto di lavoro a partecipare alla costruzione della "bravura" insieme al giovane e alla scuola. Ne risulta un non-modello, una costruzione contestuale che ne amplia le possibilità di manifestarsi, ammettendo l'idea implicita che le differenti abilità non necessariamente sono gerarchizzabili e che nel mercato ci sia spazio per tutti secondo le proprie disposizioni. Gli operatori universalisti, quindi, concorrono al superamento delle diffidenze e dei pregiudizi delle aziende, permettendo ai giovani stranieri di farsi conoscere e apprezzare, creando per loro un ampliamento di opportunità nell'accesso al mondo del lavoro sia rispetto al mercato, sia rispetto alle reti informali.

I datori pedagogici, pur in assenza delle intuizioni educative a cui sono giunti gli operatori, e mancando dell'interesse per un orientamento universalista votato al recupero e alla valorizzazione di tutti i ragazzi indistintamente proprio della scuola, mostrano, tuttavia, una certa apertura verso i giovani stranieri visibile nell'atteggiamento filiale affettivo con cui costruiscono la relazione di

lavoro. Essa è finalizzata a far crescere il ragazzo in modo che possa costituirsi come un valido supporto a sostegno del lavoro, negoziando eventualmente un ampliamento degli spazi di riconoscimento che prevedano un maggior potere sul lavoro. In questo senso, si realizza un'integrazione e condivisione delle funzioni che conduce ad una riconsiderazione dei ruoli di potere nella direzione di un maggior bilanciamento nella distribuzione di compiti e responsabilità. I giovani, quindi, in modo speculare accettano la responsabilizzazione del lavoro traendo in ciò piacere e soddisfazione.

I datori condividono coi giovani l'immagine del rapporto di lavoro come legame maestro-discepolo, in cui i processi di apprendimento e insegnamento sono ritenuti centrali, soprattutto per l'educazione alla qualità del lavoro, quindi non tanto efficienza rigorosa, risparmio spasmodico sulla forza lavoro, rendimento quantitativo e ideologia del ritmo, piuttosto educazione ad una condizione artigianale, alla ricerca di una maestria tecnica che impone l'abilità di fare bene le cose. Si tratta, quindi, di centrare la relazione sull'apprendimento a fare bene le cose trovandovi motivi di soddisfazione e piacere [Sennet 2008]. Il senso di appartenenza ad una comunità di pratiche è prodotto sia grazie all'abilità tecnica che allo sviluppo della vocazione, che non è più la passione rappresentata dai datori precedenti come slancio spontaneo e autentico di gratuità e dono di sé al lavoro, ma si tratta di una disciplina rigorosa che ambisce a creare una sinergia tra mente- mano- desiderio-ragione [Sennet 2008]. Per i giovani, la centralità del rapporto insegnamento-apprendimento denota la scarsa disponibilità a costituirsi come manovalanza, cercando piuttosto spazi di autonomia in cui poter sperimentare, mettere alla prova quanto appreso, testare nuove strategie e applicazioni e in questo senso la scelta del lavoro tiene conto delle possibilità di crescita in termini di conoscenze e di scambio/confronto con i datori. Il fine, infatti, resta la professionalizzazione del proprio percorso e il miglioramento della qualità del proprio lavoro.

Per quanto riguarda la gestione del tempo, si costituisce tra i datori e i ragazzi un modo di relazionarsi di tipo filiale-affettivo che crea un ambiente familiare, in cui vengono recuperati valori apparentemente tradizionali come il tempo e la collaborazione, valori funzionali allo sviluppo delle abilità soprattutto in un'ottica di lungo periodo, che bada non tanto al guadagno immediato, alla rendita e all'impiegabilità del lavoratore nell'oggi, quanto al riconoscimento che per lavorare bene e con qualità sono necessari anni. Il riferimento al lungo termine riporta in auge il valore della routine, come ripetizione in grado di sedimentare e consolidare quanto sperimentato come novità. Per questo, i datori prediligono una strategia d'insegnamento progressivo, che parte dall'apprendimento dei gesti più semplici arrivando a quelli via via più complessi. La gestione progressiva del tempo è condivisa anche dagli operatori che riconoscono la necessità di far maturare

e sedimentare nel tempo esperienze e abilità sperimentate a scuola senza fretta, evitando l'atteggiamento di "riempire" di nozioni e sollecitazioni i giovani per dare loro il massimo possibile nei tre anni previsti. La gestione del tempo non è incalzante né finalizzata alla produzione, ma soprattutto alla crescita personale dei ragazzi riconoscendo che ognuno ha tempi diversi di maturazione delle scelte che non possono essere affrettate, ma solo poste loro mediante la riflessività. La gestione del tempo dei ragazzi stranieri è, invece, flessibile, trovandosi a dedicare spazi e tempi dell'extra-lavoro per coltivare gli approfondimenti sul lavoro, rendendosi quindi disponibili a fuoriuscire dagli orari del lavoro pur di fare esperienza nel settore.

8.2 Le due tipologie fuori dalle triangolazioni

L'atteggiamento assistenziale degli operatori e l'atteggiamento strumentale dei giovani stranieri restano fuori dalle triangolazioni precedentemente considerate. In particolare, però l'atteggiamento strumentale si avvicina a quello degli operatori burocratici. Riguardo a questo binomio, essi condividono l'atteggiamento di distanza emotiva rispetto al lavoro, attenendosi semplicemente al ruolo. Tale orientamento porta nei giovani a sostenere un'attività lavorativa che permette di fare "il minimo indispensabile", il lavoro delle otto ore canoniche, in cui dosare le energie, circoscritto ad un tempo e spazio prestabiliti che lo rendano "sostenibile" e prevedibile. Infatti, il lavoro è strettamente legato al compito che è stato loro affidato, senza la tendenza a fuoriuscire dai confini di quel compito. Dal canto loro, allo stesso modo gli operatori tendono a far prevalere il ruolo all'interno di una visione della formazione mezzi-fini. Basandosi sul minimo comun denominatore che accumuna i ragazzi nel raggiungimento della qualifica, gli insegnanti tendono a non farsi carico di problematiche personali-familiari e relazionali che prevedono interventi di accompagnamento, pongono esclusiva attenzione alla trasmissione dei saperi e delle competenze e di fronte agli insuccessi dei ragazzi reagiscono con accettazione, prendendone atto. Tuttavia, tra i due ci sono anche delle differenze, infatti, se dal punto di vista degli atteggiamenti, operatori e giovani si somigliano, dall'altro lato gli operatori hanno un'immagine diversa di giovani, la loro aspettativa viene incarnata dagli acquisitivi mentre gli strumentali vengono criticati soprattutto per la tendenza a "risparmiarsi" evitando gli sforzi di andare incontro alle esigenze dei datori. Inoltre, gli operatori burocratici interpretano il consumo e la fascinazione per i beni materiali, soprattutto legati al divertimento e allo svago, come propri dell'adolescenza e quindi inadatti al modello di lavoratore adulto prefigurato dalle aziende. Gli operatori, quindi, se auspicano nei giovani una tendenza

oltranzista al lavoro, non la applicano a sé stessi, ritenendo il proprio ruolo circoscritto alla trasmissione dei saperi.

In realtà, le culture del lavoro proprie dei giovani stranieri si confrontano con quelle presenti nei contesti lavorativi e dal loro incontro nascono almeno tre atteggiamenti diversi con cui essi fronteggiano le gerarchie di potere e le richieste implicite in quelle culture. Questi atteggiamenti sono trasversali alle tre culture del lavoro individuate per i giovani. Il primo atteggiamento è strategico, il secondo è diretto e il terzo identificativo. In questo modo, ne risulta che in alcuni casi, i giovani stranieri assumono gli atteggiamenti propri di una cultura del lavoro presente nei contesti professionali senza che essi la condividano pienamente, in altri casi ci sarebbe, invece, una convergenza e un'affinità di vedute che porta all'identificazione con la cultura del contesto di lavoro. Infine, emerge anche la voce come modalità di negoziazione di quelle parti della cultura del lavoro che non piacciono, senza necessariamente accettarle in modo strategico, né condividerle in modo identificativo. Se l'atteggiamento *strategico* prevede di regolare la propria azione sulla base di ciò che conviene fare, orientandosi in modo contingente all' "essere pertinente al contesto" implicito nelle situazioni di lavoro, l'atteggiamento *diretto* prevede la negoziazione volta a chiarificare in modo aperto e franco le proprie posizioni e richieste. In questo caso, le norme esterne vengono riconosciute e confrontate con le proprie motivazioni e i propri obiettivi personali impegnandosi in una negoziazione attiva capace di promuovere un cambiamento dello status quo con maggior autodeterminazione. Quindi, l'atteggiamento strategico si basa su un calcolo di costi e benefici individuale, l'atteggiamento di voce si basa sulla ricerca di una connessione tra la propria dimensione interna e le regole esterne, infine l'atteggiamento identificativo si basa sulla fiducia come atto di delega nei confronti di un potere percepito come positivo per sé.

L'atteggiamento assistenziale non trova corrispondenza nei comportamenti rinvenuti dalle interviste ai giovani stranieri e nemmeno ai datori di lavoro. Infatti, gli operatori assistenziali mostrano distanza dai datori in quanto tendono a privilegiare l'atteggiamento più dei risultati scolastici curando poco la dimensione della trasmissione delle competenze di base, elemento invece richiesto e apprezzato dai datori. Tendono poi a ricercare situazioni protette in cui i ragazzi non sempre riescono a sperimentare il lavoro per cui scelgono di formarsi, elemento altrettanto poco apprezzato dai datori e ritenuto poco efficace al fine della strutturazione dell'identità professionale. Inoltre, rispetto ai datori, hanno un'immagine poco costruttiva del mercato, ritenendolo un luogo di perpetuazione degli svantaggi e delle discriminazioni, in cui la velocizzazione della produzione, in seguito all'uso della tecnologia, produce uno sfruttamento dei giovani da impiegare come manovalanza a costo zero. Rispetto ai ragazzi la mancanza di corrispondenza è legata

sostanzialmente ad un'immagine miserabilista dei giovani, come soggetti deprivati e da proteggere dalla vulnerabilità sociale, immagine che i giovani stranieri tendono a rifiutare. Essi, infatti, chiedono riconoscimento e comprensione nel contesto scolastico, ma in modo pragmatico, fornendo contemporaneamente gli strumenti per riuscire a muoversi poi agilmente e in maniera autonoma nel mercato del lavoro. L'appoggio, il sostegno e il supporto richiesto agli insegnanti, è concepito nell'ottica dei giovani, come occasione per chiarificare che cosa è giusto e ottimale per sé, senza che questi prescrivano i comportamenti da adottare, ritenendoli soggetti incapaci di sapere cosa sia effettivamente desiderabile per sé. In questo senso, i ragazzi chiedono sì supporto ma non assistenza sociale, accanto alla gestione di problematiche e disagi personali, relazionali, familiari, chiedono anche socializzazione tecnica, apprendimento di abilità pratiche, di capacità spendibili sul mercato.

Un'ultima considerazione che riguarda gli operatori assistenziali, prevede la chiarificazione della differenza tra questi ultimi e i datori pedagogici. Pur riconoscendo in entrambi un coinvolgimento emotivo che connota la relazione in senso affettivo, ci sono profonde differenze. Anzitutto, il grado di riconoscimento dell'agency. I pedagogici sono disposti a formare società o cedere attività ai giovani stranieri, quindi vi riconoscono maggior capacità d'azione, un ruolo trasformativo e migliorativo del contesto di lavoro, favorito dalle difficoltà affrontate mediante la migrazione che hanno creato una maggior disposizione a rischiare, a mettersi in discussione ed essere meno timorosi delle conseguenze delle proprie azioni. I datori pedagogici pertanto rintracciano nei giovani stranieri una maggior auto-direzione e creatività nel modo di condurre il lavoro. Al contrario, gli operatori assistenziali percepiscono i giovani stranieri con un'agency scarsa, ritenendoli incapaci di finalizzare le proprie azioni secondo dimensioni e aspirazioni interne, di valutare l'adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto, di adattarsi e negoziare i propri comportamenti sulla base delle richieste esterne, di essere pro-attivi e progettuali. Delineano, invece, giovani costantemente da spronare e motivare sia perché trovandosi in un contesto diverso da quello di origine si sentono "*spaesati*" sia perché essendo giovani presentano numerose paure ed esitazioni che ne rendono l'azione incerta e poco finalizzata. Emerge quindi una diversa percezione della relazione, più dipendente per gli assistenziali e invece orientata all'autonomia per i datori pedagogici. Un ulteriore elemento di differenza riguarda il fatto che i pedagogici fanno riferimento ad un ideale di maestria tecnica e qualità del lavoro che gli assistenziali non considerano, in quanto tendono a privilegiare e premiare l'atteggiamento più dei risultati ottenuti dai ragazzi.

8.3 I modelli di genere costruiti nelle interazioni

Per quanto riguarda la costruzione dei modelli di genere, emergono due immagini dominanti di femminilità, rilevate soprattutto nei datori orientati all'etica del sacrificio e orientati all'etica della passione. I primi proiettano sulle ragazze un modello assimilativo previsto anche per i ragazzi, secondo il modello *moderate male breadwinner*, che quindi vede il lavoro femminile come accessorio e integrativo al reddito familiare. In questo senso, il lavoro delle ragazze si configura come più conciliativo rispetto ad esigenze fuori dal mercato, perché si riconosce loro una maggior responsabilizzazione verso la famiglia, e quindi una costruzione identitaria meno dipendente dai contesti lavorativi. Tale modello presuppone che accanto alle ragazze ci siano figure maschili come padri o come mariti-compagni, che in un'ottica protettiva possono provvedere loro. In quest'ottica, però, i datori dell'etica del sacrificio tenderebbero a non selezionare al lavoro le giovani straniere dell'obbligo formativo secondo una visione più protettiva, garantista e tutelativa delle ragazze, associate maggiormente ad un modello d'inclusione adolescenziale, in cui anche in termini di competenze e atteggiamenti vengono definite inappropriate rispetto alle richieste dei contesti lavorativi. La tendenza di questi datori a privilegiare i ragazzi stranieri dell'obbligo formativo secondo un modello adulto, ma di favorire per contro le lavoratrici straniere adulte, uscite dalla formazione serale, anziché le ragazze dell'obbligo formativo, riguarda non solo la questione delle competenze ma anche dell'investimento di lungo periodo per cui la necessità di sopperire al sostentamento proprio e di una eventuale famiglia incentiva la scelta di investire sui giovani stranieri maschi, mentre la rappresentazione delle giovani come orientate a lavori più conciliativi, disponibili a dare priorità ad esigenze fuori dal mercato, quindi a dedicarsi meno al lavoro spingerebbe a preferire le lavoratrici adulte che, in prevalenza vivendo sole, in famiglie monoparentali e nucleari si troverebbero anch'esse nella condizione di sopperire al proprio sostentamento e della famiglia eventuale. Inoltre, in termini di esperienza avrebbero sviluppato maggiori capacità di gestire situazioni di lavoro, risultando in questo modo più finalizzate all'obiettivo dell'inserimento lavorativo.

La seconda immagine di femminilità emersa dei datori orientati all'etica della passione prevede la scelta delle giovani straniere sulla base di qualità caratteriali come la dolcezza, l'umiltà, l'ascolto, i modi educati, la docilità, ma allo stesso tempo anche il coraggio, la risolutezza, la finalizzazione ad uno scopo, quindi in questo caso i datori selezionano le ragazze che agiscono con "*carattere*" ma in un modo che non risulti aggressivo e di carattere, quindi secondo un atteggiamento manipolativo e seduttivo. L'atteggiamento manipolativo è un tentativo di portare a sé, di esercitare influenza sull'altro in modo sottile e sofisticato che prevede un sé non immediato, ma studiato ed elaborato,

adeguatamente regolato da attitudini interne e condizioni esterne. Esso si basa sull'empatia, ossia la capacità di creare un rapporto emozionale di partecipazione, un impegno di comprensione dell'altro sulla base di una previsione, di un'anticipazione del comportamento atteso e desiderato. Quindi, il riconoscimento di questa attitudine in potenza favorisce la scelta per un investimento a lungo termine sulle ragazze, e induce i datori ad un atteggiamento più indulgente e tollerante verso quei comportamenti considerati tipici della giovinezza, come l'incostanza, la disattenzione, la lentezza e la timidezza.

In quest'ottica, i datori riconoscono sia alle ragazze che ai ragazzi stranieri, un modello di autonomia personale raggiunto però in modi diversi. I ragazzi mediante un atteggiamento passionale al lavoro, le ragazze attraverso una capacità di mediazione che con dolcezza e pazienza porta ad ottenere ciò che desiderano. Il modello di autonomia personale supposto dai datori e rivolto alle ragazze straniere, le rappresenta come de-familiarizzate rispetto all'impegno di un eventuale contributo al bilancio familiare e orientate piuttosto all'auto-consumo, alla cura di sé, al tempo libero e allo svago. Invece, per quanto riguarda i ragazzi stranieri, emerge l'aspettativa di una maggior assunzione di responsabilità verso i vincoli familiari. In quest'ottica emergono somiglianze con i datori dell'etica del sacrificio. Anzitutto, entrambi percepiscono le ragazze secondo un modello adolescenziale per cui esse non sono responsabilizzate quanto i ragazzi al sostentamento economico della famiglia, il cui contributo è accessorio. Tuttavia, per la prima immagine il contributo lavorativo risulta secondario perché si presuppone in prospettiva futura una maggior responsabilizzazione domestica e di cura, mentre per la seconda immagine il lavoro risulta secondario perché si presuppone nel presente la sua finalizzazione all'autoconsumo, alla cura di sé, allo svago in quanto adolescenti. Inoltre, entrambe le immagini di femminilità riflettono visioni tradizionali dei ruoli di genere, la prima si rifà ad un modello di madre-moglie, la seconda ad un modello manipolativo-relazionale. In particolare, nel secondo modello, mentre i ragazzi tendono ad essere scelti sulla base di doti inerenti lo svolgimento del lavoro, la passione, la dedizione per lo sviluppo di abilità tecniche che denotano una maggior importanza per l'orientamento al compito, le ragazze tendono ad essere scelte sulla base di doti conciliative e di collaborazione, di comunicazione e mediazione secondo lo sviluppo di abilità sociali che denotano una maggior importanza attribuita loro per l'orientamento alla relazione. In questo modo, alle ragazze è riconosciuto un ruolo maggiore nella costruzione del capitale sociale e della fiducia necessarie per il funzionamento dei contesti lavorativi, mentre ai ragazzi viene riconosciuto un ruolo maggiore nella realizzazione del *core* tecnico e professionalizzante dei medesimi contesti.

I modelli di femminilità proposti implicitamente dai datori sembrano ricevere conferma dalle ragazze anche se in modo diverso tra i due modelli. Il modello della madre-moglie è quello che riceve maggiori conferme. Infatti, le ragazze aspirano a formarsi una famiglia e questo le incentiva alla ricerca di lavori conciliativi che prevedono un'attenuazione delle ambizioni di lavoro e un minor investimento di tempo ed energie da dedicare ad esso, smorzando gli entusiasmi soprattutto nell'intraprendere lunghi anni di gavetta per consolidare le competenze professionali. In questo senso, le giovani donne sentirebbero il carico maggiore della ricerca di strategie conciliative con la famiglia, anche in un orizzonte temporale lungo, per cui la questione del lavoro non è limitata esclusivamente alla scelta di una particolare occupazione ma alla considerazione del più ampio contesto in cui si inserisce l'attività lavorativa. In questa direzione, esse tenderebbero a sperimentare e ad esplorare attivamente il proprio settore di qualifica meno dei coetanei maschi, subendo maggiormente le frustrazioni connesse agli errori. Tuttavia, pur privilegiando quei lavori in grado di dare spazio alla cura della famiglia, non rinunciano ad un lavoro per sé. Il modello manipolativo-relazionale sembra incontrare da parte delle giovani straniere più resistenze, anche se si ritrova in alcune interviste. In relazione a tale modello, le giovani intervistate si proiettano nel futuro come lavoratrici, coltivando anch'esse il mito del lavoro in proprio, soprattutto di piccole dimensioni. Inoltre, esse si sentono più efficaci soprattutto nell'interagire con datori e colleghi e in generale nelle azioni che richiedono capacità di comunicazione e contatto col pubblico, per cui l'atteggiamento *strategico* all' "essere come tu mi vuoi" indotto dalla pertinenza ai contesti sociali, produce l'adesione al suddetto modello. Tuttavia, non sempre le ragazze sono in grado o sono disposte, mediante l'empatia, a sintonizzarsi sui bisogni degli interlocutori (cliente, datore o collega) creando situazioni in cui emergono goffaggine, errori, interpretazioni sbagliate dei bisogni dell'altro preferendo evitare l'atteggiamento *strategico* che presuppone una sicurezza in sé e un'esperienza relazionale che a volte manca alle ragazze. Infatti, esse si percepiscono timide, a volte incerte, non sempre orientate ad accontentare gli altri e a sperimentare forme diverse di sé ma piuttosto ad evitare gli errori e i fallimenti e a proteggersi dalle brutte figure.

8.4 Considerazioni conclusive

Dai confronti effettuati si nota come in prevalenza gli inserimenti lavorativi “riusciti” siano quelli in cui c’è una convergenza o adesione alla medesima cultura del lavoro. Da parte dei datori c’è la tendenza a selezionare i giovani che garantiscano una continuità del proprio modo di lavorare e da parte dei giovani c’è la tendenza a scegliere di restare in quei contesti lavorativi in cui si percepisce maggior aderenza al proprio sistema valoriale. Domina, quindi, l’atteggiamento *identificativo*, basato su una condivisione dei medesimi modelli e valori lavorativi che presuppone una gestione dei conflitti orientata alla *loyalty* [Hirschman 1982]. Tuttavia, la coesistenza di diversi livelli interpretativi dell’esperienza lavorativa definita sia dalle concezioni valoriali, sia dalla storia delle interazioni con soggetti e contesti specifici [Grimaldi 2007] può condurre ad un gap tra valori e desideri più profondi e preferenze e atteggiamenti di superficie [Farnese 2007].

Infatti, soprattutto i percorsi lavorativi difficili tendono ad essere gestiti ricorrendo all’atteggiamento *strategico*, in cui l’adesione alla cultura del lavoro dei datori è contestuale e contingente fintanto ciò risulta utile e conveniente, evitando di porsi in una situazione di aperto conflitto e rivendicazione. L’atteggiamento *diretto*, che corrisponderebbe alla *voce*, viene utilizzato, invece, soprattutto per la gestione delle differenti posizioni all’interno di una relazione lavorativa positiva e costruttiva, fondata sul dialogo e sulla negoziazione delle scelte tra datori e dipendenti. Ci si orienta a chiarificare in modo diretto le proprie posizioni e richieste, cercando di integrare in un’azione comune le norme esterne e le proprie motivazioni e obiettivi personali. Chiarezza e sincerità sono mediate da una capacità di gestione di sé, una comprensione del fatto che non si può dire tutto sempre, impegnandosi quindi in una negoziazione sia sugli aspetti di contenuto che sull’aspetto di relazione della comunicazione [Watzlawick, Beavin, Jackson 1967]. Quindi, appare che là dove si instaurano relazioni di lavoro positive e simmetriche i ragazzi gestiscano le divergenze ricorrendo all’atteggiamento *diretto*, mentre là dove si consolidano relazioni asimmetriche e percepite sbilanciate nella distribuzione del potere, i ragazzi preferiscano gestire le divergenze in modo *strategico*, “fingendo” temporaneamente di aderire a regole in cui non credono o che non condividono. In questo modo, appare che i giovani tendano a muoversi entro le cornici e gli spazi definiti da altri, precisamente dai datori, piuttosto che mettere in discussione tali cornici e rinegoziarne altre. Anche l’atteggiamento diretto quando emerge è legato al riconoscimento che esso riceve dai datori attribuendogli senso e autorevolezza nella gestione delle divergenze, se esso non fosse riconosciuto, probabilmente, i ragazzi attuerebbero un atteggiamento diverso. In quest’ottica, la strategia di inserimento al lavoro dei giovani poggia, in prevalenza, su un adattamento preliminare e preventivo ai contesti piuttosto che sul seguire spinte

interne e istanze personali forti dei ragazzi. Si tratta di una visibilità attenuata, della percezione di sentirsi ancora minoranza e quindi cercare l'inclusione silenziosamente, evitando conflitti e mostrando di dare continuità e adesione alle culture del lavoro dominanti nei contesti d'inserimento. Si coglie, infatti, in modo abbastanza chiaro un forte desiderio di stabilizzazione socio-economica secondo il paradigma delle aspettative crescenti [Cavalli 2007; Rinaldi 2007] alla ricerca di una mobilità verticale e stabile il primo gruppo di intervistati (gli acquisitivi), una mobilità verticale e qualificata il secondo gruppo (gli espressivi), e una mobilità orizzontale legata alla possibilità di consumo il terzo gruppo (gli strumentali). Tuttavia, la predominanza dell'orientamento acquisitivo dimostra il tentativo di un accesso graduale, step by step, a lavori di maggior qualificazione, in cui la qualifica professionale costituisce un vantaggio progressivo, ma non definitivo da negoziare costantemente nei contesti di lavoro. L'atteggiamento acquisitivo, inoltre, allineerebbe le rappresentazioni del lavoro dei giovani con quelle dei genitori caratterizzandole all'insegna della continuità intergenerazionale. Tutte e tre le visioni del lavoro presuppongono, poi, un riferimento al paese d'origine soprattutto come metro di valutazione dei successi ottenuti in Italia. Il paese d'origine costituisce la realtà sociale di partenza e quindi proprio nel riferimento ad esso sta la misura e la visibilità del cambiamento e del miglioramento dello stile di vita. Solo l'etica espressiva mostra una maggior apertura verso una socializzazione alle gerarchie occupazionali italiane, soprattutto nella tendenza ad incrementare il numero e la qualità delle certificazioni e nell'orientamento alla sperimentazione di differenti contesti di lavoro finalizzata al miglioramento della competenza. La qualificazione promuove la ricerca di lavori diversi rispetto a quelli dei genitori, che danno accesso ad un mercato del lavoro maggiormente differenziato, in cui ad esempio nessuna giovane donna qualificata, nemmeno disoccupata ha svolto il lavoro di badante o di colf, ma piuttosto una di quelle che si è realizzata in un settore meno qualificato rispetto al percorso formativo ha aperto una società di pulizie in proprio. Oppure i giovani uomini intervistati, anche se disoccupati, non hanno scelto di svolgere stabilmente il lavoro di muratori, pur facendolo saltuariamente per guadagnare denaro. Nel complesso, quindi, la qualifica costituisce un riferimento in grado di marcare la differenza, seppur minima, rispetto alla condizione dei primomigranti, favorendo una collocazione socio-professionale migliore, a cui i giovani stranieri non vogliono rinunciare.

Dalle interviste è emerso che i giovani stranieri tendono a ricercare situazioni professionali che corrispondono al proprio sistema valoriale e il loro grado di soddisfazione lavorativa dipende dalla concordanza tra i propri valori e quelli che la pratica lavorativa permette di realizzare, favorendo, in questo modo, una positiva immagine di sé. Tra questi valori rientra il prevalere della collaborazione

sulla competizione, la soggettivazione del lavoro e la concezione del potere come servizio. Infatti, i giovani apprezzano un ambiente di lavoro *familiare*, improntato sulla collaborazione, in cui l'errore non venga drammatizzato, ma reso parte del processo di crescita e di sperimentazione di sé. Gli elementi che rendono un ambiente *familiare* sono la possibilità di costruire relazioni di fiducia reciproca tra colleghi e coi datori e la capacità di soggettivare il lavoro, cioè farlo rientrare all'interno del proprio orizzonte di senso. La soggettivazione del lavoro riguarda la possibilità di utilizzarlo come occasione per chiarificare progressivamente aspetti della propria personalità - interessi, attitudini, valori, capacità ed esigenze dell'ambiente di lavoro- arrivando a delineare un percorso in sintonia con le finalità che ognuno intende perseguire e quindi utilizzando le esperienze di lavoro come occasioni di auto-orientamento. Inoltre riguarda la ricerca di elementi personali, di un ambito di distinzione soggettiva che venga trasmessa nel lavoro prevalentemente mediante la negoziazione delle condizioni di lavoro, quindi di spazi di autonomia nella gestione dei modi e dei tempi per la realizzazione dei prodotti o dei servizi, e in misura minore mediante una responsabilizzazione tecnica sui contenuti del lavoro. Per questo, l'atteggiamento pragmatico e razionalizzante dei datori basato rigidamente sull'efficacia e sull'efficienza è vissuto dai ragazzi come fattore di ansia e di stress.

La concezione del potere come servizio prevede uno scarso apprezzamento per gli episodi in cui le gerarchie di potere vengono palesate e rese esplicite attraverso modalità impositive "*prendere o lasciare*" senza nessuna possibilità di negoziazione e riconoscimento del valore personale aggiuntivo dato al lavoro. Il fatto che i ragazzi percepiscano alcune modalità di comportamento come svalorizzanti il proprio sé, rende conto di un'interiorizzazione dell'unicità individuale come valore, di una concezione del potere orientato al servizio e strettamente legato ad un'ideale di giustizia sociale. Secondo tale concezione il potere detenuto da un superiore dovrebbe essere utile, servire cioè al miglioramento del lavoro e della professionalità dei lavoratori. Il potere, in questa prospettiva, si lega strettamente alla capacità di lavoro, necessita della percezione di una distanza in termini di competenze esistente tra i lavoratori e il responsabile, distanza che non viene esacerbata nelle relazioni, ma che è in grado di aiutare chi sa di meno a migliorare, senza atteggiamenti di superiorità. Inoltre, il potere come servizio si basa su un ideale di giustizia che prevede da parte dei responsabili lo stesso assoggettamento alle regole stabilite per i dipendenti. L'autorevolezza, quindi, viene costruita, da una competenza professionale messa a disposizione della squadra di lavoro secondo l'immagine dell'*allenatore*, di una figura in grado di coniugare esigenze della produzione e del lavoro con quelle di sviluppo socio-professionale dei lavoratori.

Le corrispondenze rintracciate in particolare tra gli atteggiamenti dei giovani e dei datori sarebbero frutto di una mutua selezione in cui la creazione di una base valoriale comune servirebbe a lavorare meglio. Tale base si sarebbe costituita già nella fase precedente all'inserimento lavorativo, mediata dagli altri significativi delle relazioni a scuola, in famiglia e nel gruppo dei pari. Quindi, a ben vedere, pur essendo giovani, gli stranieri intervistati non si costituiscono come materia informe, plasmabile secondo i valori lavorativi ritenuti più utili dai datori. Questi ultimi si devono confrontare, invece, con giovani che per quanto mostrino difficoltà a finalizzare le proprie azioni, connotandosi più come tentativi e prove secondo il motto "*vediamo se funziona*", riescono, in ogni caso, a discernere nelle situazioni lavorative ciò che corrisponde al proprio sistema di valori e quindi perseguirlo, e ciò che non vi corrisponde e quindi viverlo come soluzione temporanea alla ricerca di una condizione professionale migliore. In questo caso, se le azioni appaiono incerte e ponderate, i valori di riferimento risultano saldi e stabili. Al riguardo, è emerso come rilevante il costrutto dell'auto-efficacia in relazione soprattutto ai racconti di esperienze lavorative poco positive, di disagio e malessere, in cui le narrazioni degli intervistati hanno prodotto una ristrutturazione dell'esperienza rintracciando in essa gli elementi costruttivi e di crescita, soprattutto legati alla loro capacità di gestire la situazione. Infatti, è apparsa importante la capacità di trarre dalle esperienze negative informazioni rilevanti su di sé, di maggior comprensione e chiarificazione delle proprie priorità orientandosi verso le situazioni ritenute più corrispondenti al proprio sistema valoriale.

Quindi, in realtà sarebbe il sistema valoriale personale a definire progressivamente, mediante l'esperienza, i modi di azione più efficaci secondo un approccio per prove ed errori. Il senso di auto-efficacia e la resilienza risiedono proprio nella capacità di sperimentazione in cui le esperienze o gli episodi negativi sono vissuti in modo pragmatico con distanza guardando a cosa trarre di costruttivo da ciò per finalizzare meglio le azioni successive. L'auto-efficacia è favorita anche dalle visioni positive e ottimistiche del mercato come luogo in cui ognuno può trovare la propria collocazione, spazio di possibilità tra cui poter scegliere. In questo caso, la qualifica è percepita come elemento che aiuta l'inserimento e consolida la sensazione di riuscire a gestire e negoziare maggiormente la propria vita professionale. Essa, inoltre, permette di percepirsi capaci di portare a termine un percorso dimostrando di essere in grado di raggiungere obiettivi ed essere risolutivi. La scelta di obiettivi giudicati facili è legata alla maggior sicurezza di poterli raggiungere, per cui la FP è vista come una meta più alla portata dei ragazzi sia come condizioni di fattibilità nel carico di studio, sia come prospettive più realistiche per il futuro, aiutandoli a costruire in positivo la loro identità. Emerge, quindi, il riconoscimento di un ruolo attivo dei giovani nel fronteggiare situazioni di lavoro

e selezionare il proprio ambiente contestuale, che al momento dell'intervista coincideva soprattutto con l'attivazione di una conversazione interiore mediante cui gli episodi negativi venivano ristrutturati come forme di esplorazione dei possibili percorsi professionali e delle loro implicazioni in modo da finalizzare meglio le azioni successive. In questo caso, i giovani stranieri di fronte ai racconti di episodi di lavoro negativi ricorrono a strategie di coping focalizzate sul problema, piuttosto che sulle emozioni, fornendo risposte allo stress più adattive [Porcelli 2007]. Dall'altro lato, però, essi vivono in modo più stressante le situazioni di errore, presentando un'elevata preoccupazione per le conseguenze dello sbaglio, gestite sia mediante un contesto di relazione che sdrammatizza l'errore secondo una visione collaborativa del lavoro sia mediante una conversazione interiore che poggia sul tentativo di cogliere nell'errore una sfida e un'opportunità di mettere alla prova le proprie capacità.

Negli operatori si registra una scarsa riflessività, ad eccezione dell'atteggiamento universalista, in cui comunque anche in presenza di una maggior riflessività non sempre vi si coglie una capacità d'azione nella direzione riflettuta, legata in parte a come sono strutturati e organizzati i Centri di formazione professionale. Infatti, accade che anche gli operatori universalisti mostrino di avere buoni propositi, intenzioni eccellenti ma una pratica deficitaria, in cui l'efficacia viene lasciata all'iniziativa soggettiva dei singoli operatori. In ciò è possibile vedere un elemento positivo e uno negativo. L'elemento positivo è che, a livello di singoli operatori, la FP possiede persone in grado di sintonizzarsi sui bisogni dei giovani stranieri e aiutarli a far emergere il meglio di sé. L'elemento negativo è rappresentato dal fatto che mancando una progettualità di sistema e a lungo raggio anche gli insegnanti più volenterosi non si sentono supportati finendo essi stessi per percepire la propria azione come "*salvare il salvabile*" in un'ottica di sopravvivenza che fatica a trarre riferimenti stabili al proprio agire anche futuro. Sul fronte dell'atteggiamento meritocratico invece il rischio è quello di riprodurre disuguaglianze sociali esistenti nell'incapacità degli insegnanti di rispondere alle differenze di cui sono portatori i ragazzi in maniera interculturale, ma piuttosto basandosi su un modello di bravura e di merito che riporta in auge il dibattito sulle disuguaglianze di trattamento interne ai sistemi scolastici, prodotte dai rinforzi positivi riservati in prevalenza a chi incarna il modello di talento ricercato. L'atteggiamento burocratico fa rilevare la problematicità del credere di avere un atteggiamento neutro quando nei fatti si applicano continuamente categorizzazione sulla base della nazionalità. Inoltre, la tendenza a misconoscere la soggettività dei giovani alla ricerca di una riduzione della complessità della scuola che si focalizzi esclusivamente sulla trasmissione dei saperi non è più possibile nelle condizioni attuali. Le azioni neutre cioè quelle che distribuiscono le stesse risorse educative a tutti gli allievi indipendentemente dalle loro condizioni iniziali finiscono

per confermare nelle valutazioni degli esiti scolastici, non solo le disparità di origine ma anche i bias valutativi degli operatori che risentono di stereotipi e pregiudizi.

Gli interventi per essere efficaci devono tenere conto del vissuto esperienziale degli alunni, del loro bagaglio culturale non come qualcosa di accessorio, da tenere fuori dalle classi, o da vivere nel privato ma come elemento di partenza su cui costruire le conoscenze scolastiche, come ancoraggio per la costruzione di un'identità aperta, ricca, in grado di innervarsi sulle pieghe della cultura di arrivo. Il punto è partire non da una presunta neutralità e uguaglianza di forma, ma dalla costitutiva differenza di ognuno, monitorando da parte degli operatori le proprie rappresentazioni al punto da osservare quando queste diventano disuguaglianze e possono danneggiare i percorsi scolastici e lavorativi dei ragazzi. Gli insegnanti assistenziali presentano il problema opposto, marcano eccessivamente la differenza culturale nella direzione dello svantaggio, per cui tendono ad una costruzione discorsiva che rende i giovani stranieri vulnerabili all'interno di un mercato percepito come pericolo da cui andrebbero tutelati grazie alla scuola. In questo modo l'agency di tali giovani emerge solo nella loro richiesta o nel loro affidarsi all'aiuto di qualcun altro, ritenendo in modo fuorviante che gli altri, ad esempio gli operatori, sappiano meglio dei ragazzi ciò che è bene per loro. Anche essi dovrebbero riflettere ulteriormente sulle proprie rappresentazioni, soprattutto sulla loro tendenza a qualificare il proprio ruolo come una missione (di aiuto), ma che di fatto non aiuta a costruire nei ragazzi una positiva immagine di sé soprattutto orientata alla *self efficacy*. Esige una revisione in chiave interculturale della formazione degli insegnanti soprattutto nel non considerare i giovani stranieri come una tabula rasa, una materia informe che può essere lavorata a seconda delle esigenze esterne, cercando piuttosto di valorizzare quelle capacità personali che già ci sono e che costituiscono la base fondamentale su cui costruire i nuovi apprendimenti. In questo senso, la FP dovrebbe approcciarsi ai ragazzi guardandoli con uno sguardo più libero, anzitutto da ciò che essi vorrebbero trovarci e valorizzando quello che già c'è. Come abbiamo visto nel capitolo cinque, le tipologie prevalenti riguardano la modalità promozionale meritocratica e quella universalista. Nella prima modalità di promozione il rischio è quello di favorire normativamente un modello di successo in cui la tendenza a misurare i giovani sulla base di standard di eccellenza nella direzione di risultati sempre più complessi e di qualità crescente porta ad escludere di fatto una parte consistente di giovani che non sono orientati in quella direzione, rischiando di definire il proprio intervento in senso elitario aumentando il gap tra i più bravi e il resto degli allievi. Invece, la seconda modalità promozionale caratterizza i centri di formazione professionale come strutture di opportunità più universaliste sia rispetto al mercato che alle reti etniche favorendo per i giovani stranieri un ampliamento delle possibilità d'inserimento in cui la volontà di promuovere tutti, ognuno secondo

le proprie inclinazioni e i propri talenti costituisce un miglioramento delle chance di vita, agendo contemporaneamente sulla promozione dei ragazzi e sul superamento degli stereotipi presenti nei contesti aziendali. Questi ultimi, infatti, non mostrano la medesima capacità riflessiva degli operatori, comprensibile nel differente scopo attribuito al proprio lavoro. Essi non sembrano mettere in discussione le proprie modalità di relazione coi giovani, né tanto meno delle proprie categorie mentali e rappresentazioni sociali ritenendo che questi ultimi debbano mostrare una complessiva accettazione delle condizioni del mercato come inevitabili, senza metterle in discussione. La riflessività dei datori quindi è rivolta a trovare soluzioni a problemi pratici e contingenti continuamente posti dalle condizioni di mercato. Per cui, dal punto di vista delle relazioni con i giovani stranieri, essi cercano in modo pragmatico lavoratori capaci di problem solving, quindi di semplificare i problemi che emergono senza la necessità di complessificare il contesto di lavoro mediante la messa in discussione di convinzioni e credenze che hanno sempre funzionato.

Tutti i datori presuppongono un modello d'inclusione di stampo assimilativo per cui l'apertura verso i ragazzi si basa su una preliminare accettazione-adesione della cultura di arrivo. Sarebbe sbagliato, però, ritenere il comportamento dei datori chiuso a qualsiasi confronto con l'alterità, perché in realtà la disponibilità ad assimilarsi da parte dei giovani stranieri, favorisce un'apertura e una fiducia verso di loro che in modo lento e progressivo, permette spazi di scambio e di confronto con cui gli stessi datori finiscono per modificare le proprie rappresentazioni sociali.

La ricerca trova, quindi, confermata l'immagine dei giovani stranieri come generazione che non si percepisce ancora pienamente inclusa, in cui la scelta della formazione professionale e del rapido inserimento lavorativo assume i connotati di un investimento di valore all'interno di una strategia condotta step by step verso un miglioramento sociale che li vede oggi ancora impegnati a garantirsi le condizioni di stabilità e di permanenza in Italia. In questo modo, scelgono una modalità d'inclusione portata avanti lentamente, in modo silenzioso senza proteste, né pretese volta ad aumentare in modo "*soft*" le loro chance di partenza.

Bibliografia

- Accornero A. 1997 *Era il secolo del lavoro. Più interessanti ma meno tutelati i lavori del futuro?* Bologna, Il Mulino.
- Accornero A. 2000, *La società dei lavori*, in “Sociologia del lavoro”, 80, pp. 49-56.
- Accornero A. 2006 *Il mondo della produzione. Sociologia del lavoro e dell'industria*, Bologna, Il Mulino.
- Aldrich H. e Reiss A.J. 1976, *Continuities in study of Ecological Succession: Changes in the race composition of neighborhoods and their businesses* in American Journal of Sociology, Vol.81, n.4.
- Alter N. (2009), *Donner et prendre. La coopération en entreprise*, Revue du MAUSS permanente, 14 mai 2009 [en ligne] <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article509>.
- Althusser L. (1972), *Ideologia e Apparati ideologici di stato*, in Barbagli M. (a cura di) *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino.
- Amato F. (a cura di) (2009), *Atlante dell'immigrazione in Italia*, Roma, Carocci.
- Ambrosini M. (1995), *Immigrazione dei servizi tra azione della domanda, tendenze evolutive ed esigenze di promozione*, in Ambrosini M., Lodigiani R., Zandrini S., (a cura di) *Integrazione Subalterna. Peruviani, Eritrei, Filippini nel mercato del lavoro milanese*, Milano, in “Quaderni Ismu”, n.3.
- Ambrosini M. (1999), *Utili invasori, l'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini M. (2000), *Un futuro, da formare: verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La scuola.
- Ambrosini M. (2000), *La metropoli e gli immigrati* in Rizza R., (a cura di), *Politiche del lavoro e nuove forme di precarizzazione lavorativa*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini M. (2001), *La fatica di integrarsi. Immigrazione e lavoro in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini M. (2003), *Dopo l'integrazione subalterna: quali prospettive per gli immigrati e i loro figli?*, in “Sociologia del lavoro”, n.89.
- Ambrosini M. (2004), *Gli immigrati nelle attività indipendenti, interpretazioni a confronto*, Working Paper Crocevia presnetanto al Forum internazionale ed europeo di ricerche sull'immigrazione, Genova, Novembre 2004.
- Ambrosini M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino
- Ambrosini M. (2006), *Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni*, Working paper del Dipartimento di Studi Sociali e Politici, Università di Milano.
- Ambrosini M. (2007), “Il mercato del lavoro immigrato” in Regini M., (a cura di), *La sociologia economica contemporanea*, Roma - Bari: Editori Laterza.
- Ambrosini M. (2008), *Intervento al seminario “La formazione professionale regionale e l'utenza straniera: un legame da costruire”*, in Besozzi E., Colombo M. (2008), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale. Rapporto 2008*, Milano, Fondazione Ismu.
- Ambrosini M. (2010), *Richiesti e respinti. L'immigrazione in Italia, come e perché*, Milano, Il Saggiatore.
- Ambrosini M. (2011), *Il multiculturalismo è finito? Le esperienze europee di integrazione degli immigrati*, in “Aggiornamenti sociali”, Vol. 62, n. 5.
- Ambrosini M., Molina S. (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Ambrosini M., Lodigiani R., Zandrini S. (a cura di) (1995), *Integrazione Subalterna: Peruviani, Eritrei e Filippini nel mercato del lavoro milanese*, Milano, Quaderni ISMU n.3.
- Andolfi F. (2004), *Lavoro e libertà. Marx, Marcuse, Arendt*, Reggio Emilia, Diabasis.

- Andolfi M. (a cura di) (2005), *Adolescenti stranieri e mondo del lavoro: studio transculturale dei valori inerenti il lavoro*, Fondazione Silvano Andolfi per CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro).
- Archer M. (1988), *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer M. (2000), *Being Human. The problem of Agency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer M. (2006), *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Centro Studi Erikson.
- Archer M. (2009), *Riflessività umana e percorsi di vita*, Centro Studi Erikson.
- Avallone F. (2011), *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni. Costruire e gestire relazioni nei contesti professionali e sociali*, Roma, Carocci.
- Bagnasco A. (1999), *Tracce di Comunità*, Bologna, Il Mulino.
- Ballantine, J. (1990), *The sociology of education: a systematic analysis*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Baldisseri M. (2005), *Relazioni familiari nell'immigrazione delle peruviane a Firenze*, in Caponio T., Colombo A. (a cura di) *Stranieri in Italia. Migrazioni globali, integrazioni locali*. Bologna, Il Mulino.
- Balsamo F. (2003), *Famiglie di migranti*, Roma, Carocci.
- Bandura, A. (1989), *Human agency in social cognitive theory* in "American Psychologist", n.44.
- Bandura, A. (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni* Tr. it. Trento, Edizioni Erickson, (2000).
- Bandura A. (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di se e azione*, Trento, Edizioni Erickson.
- Barbagli M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barban N. e White M.J. (2011), *Immigrants' children's transition to secondary school in Italy*, in "International Migration Review", Vol.45, n.3.
- Barberis E. (2008), *Imprenditori immigrati, tra inserimento sociale e partecipazione allo sviluppo*, Roma, Ediesse.
- Barone C. (2005), *E' possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?* in "Polis" n.2 Bologna, Il Mulino.
- Barone C. (2007), *E' possibile spiegare le disparità scolastiche in base al genere ed alle origini sociali attraverso il merito individuale?* Consultabile al sito: <http://www.soc.unitn.it/ais-trento2007/papers/Barone.pdf>
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Beck U. (2000), *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*, Torino, Einaudi.
- Beck U. (2001), *I rischi delle libertà*, Bologna, Il Mulino.
- Beck U. (2005), *Lo sguardo Cosmopolita*, Roma, Carocci.
- Beck U. (2008), *Costruire la propria vita*, Bologna, Il Mulino.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2008), *Il normale caos dell'amore*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Beck U., Giddens, A., Lash, S. (1999), *Modernizzazione riflessiva*, Trieste, Asterios.
- Becker H.S. (1952), *Social-Class Variations in the Teacher-Pupils Relationship*, Journal of Educational Sociology, vol.25, n.8 pag. 450-461.
- Benadusi L., Consoli F. (a cura di) (2004), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, Bologna, Il Mulino.
- Berger P. e Berger B. (1977), *Sociologia. La dimensione sociale della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- Berger P.L. e Luckmann T. (1969), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Bertozi R., Santagati M. (2006), *Le politiche socio-educative per i minori stranieri in Italia* in Colombo M., Giovannini G., Ladri P., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini e Associati.
- Besozzi E. (1993), *Elementi di Sociologia dell'Educazione*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci.

- Besozzi E. (a cura di) (1999), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, FrancoAngeli.
- Besozzi E. (2005), *I progetti di educazione interculturale in Lombardia. Dal monitoraggio alle buone pratiche*, Milano, Fondazione ISMU.
- Besozzi E. (2005b), *Percorsi lineari e discontinui dei giovani di seconda generazione nella transizione dalla formazione al lavoro*, Milano, Fondazione Ismu.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (2006) *Scenari della formazione, politiche di certificazione e di riconoscimento* in Colombo M., Giovannini G., Ladri P., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini e Associati
- Besozzi E. (2008), *La scuola secondaria superiore e la formazione professionale*, Milano, Fondazione ISMU.
- Besozzi E. (2009), *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, presentato al Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità. Il contributo dei cattolici" Roma, 11-14 febbraio 2009 consultabile al sito: http://www.cnoscuola.it/newsletter/allegati/aprile/07_CEI/07_b_Besozzi.pdf
- Besozzi E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2006), *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia. Rapporto 2005*, Milano, Fondazione ISMU.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2007), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze ed aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Milano, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione ISMU.
- Besozzi E., Colombo M. (a cura di) (2009), *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della Formazione Professionale regionale*, Osservatorio regionale per l'integrazione e la Multietnicità, Milano, Fondazione Ismu.
- Besozzi E., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli/ISMU.
- Besozzi E., Rinaldi E (a cura di) (2005), *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro*, Milano, Fondazione ISMU.
- Bianchi F. (2005), *Formare al cambiamento. Dal sapere alle nuove competenze*, Roma, Carocci.
- Blumer H., (1962), *La società come interazione simbolica* in *Rassegna italiana di Sociologia*, XIII, 2.
- Bordignon F., Marini D. (2001), *Gli immigrati visti dagli imprenditori: pericolo o risorsa?* Quaderni FNE Collana Osservatori, n. 4 – ottobre 2001
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli.
- Boudon R. (1981), *Effetti perversi dell'azione sociale*, Milano, Feltrinelli.
- Boudon R., Bourricaud F. (1982), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.
- Bourdieu P., Passeron C. (1971), *I delfini. Gli studenti e la cultura*, Firenze, Guarraldi.
- Bourdieu P. (1972), *La riproduzione*, Firenze, Guarraldi.
- Bourdieu P. (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di) 1978, *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, pp.283-313.
- Bowels S., Gintis H. (1979), *L'istruzione nel capitalismo maturo*, Bologna, Zanichelli.
- Bowels S., Gintis H. (1982), *La scuola come luogo di contraddizioni nella riproduzione del rapporto capitale-lavoro: riflessioni sul principio di corrispondenza*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982).
- Bowles, S., Gintis, H., Osborne, M. (2001), *The determinants of earnings: a behavioural approach*, in *Journal of Economic Literature*, 39, pp.1137-1176.
- Brint S. (2004), *Scuola e Società*, Bologna, Il Mulino.

- Brown, D., Brooks, L. (a cura di), (1996), *Career choice and development*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Brubaker R. (2001), *The return of Assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States*, in *Ethnic and racial studies*, n 24 pp. 530-545.
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza.
- Burroughs W. (2001), *Geografia del controllo. Saperi, corpi, territori*, Milano, Mimesis.
- Buzzi C., Cavalli A., e De Lillo A. (1997), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., e De Lillo A. (2002), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., e De Lillo A. (2007), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cappello F.S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982), *L'immobilità sociale. Stratificazione sociale e sistemi scolastici*, Bologna, Il Mulino.
- Caprara G.V. (a cura di) (2001), *La valutazione dell'autoefficacia*, Trento, Erickson.
- Cardano M. (2011), *La ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.
- Castells M. (2003), *Il potere delle identità*, Milano, Università Bocconi.
- Cavalli A. (1997), *La lunga transizione all'età adulta*, in Buzzi, Cavalli e De Lillo (1997).
- Cavalli A. (2007), *Giovani non protagonisti*, in "Il Mulino" n.3
- Cavarero A. (2001), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cesareo V. (2004), *L'altro: identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano, Vita e Pensiero.
- Chiesi A.M., Zucchetti E. (a cura di) (2005), *Immigrati imprenditori: Il contributo degli extracomunitari allo sviluppo della piccola impresa in Lombardia*, Milano, Egea.
- Coleman J.S. (1968), *The Concept of Equality of Educational Opportunity*, in "Harvard Educational Review", XXXVIII, 1.
- Coleman J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of human capital*, in "American Sociological Journal", vol.94, pag.95-120.
- Coleman J.S. (1990), *Foundation of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Coleman J.S. (2005), *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Coleman J.S., Hoffer T.B. (1987), *Public and Private high schools: the impact of communities*, New York, Basic.
- Collins R. (1978), *Sistemi educativi e tipi di stratificazione* in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino (1978).
- Collins R. (1979), *The Credential Society*, Academic Press, New York.
- Collins R. (1982), *Fluttuazioni e crisi delle credenziali educative*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982).
- Colombo E. (2002), *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.
- Colombo E. (2005), *Generazione in movimento*, in Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini *Stranieri e italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli.
- Colombo E. (2009), *Cittadinanza, uguaglianza e partecipazione*, in Colombo, Romaneschi, Marchetti (2009) *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo E., Domaneschi L., Marchetti C. (2009), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo E. e Semi G. (2007), *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*, Milano, FrancoAngeli.

- Colombo A., Sciortino G. (a cura di) (2002), *Stranieri in Italia. Assimilati ed esclusi*, Bologna, Il Mulino.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Trento, Erikson.
- Colombo M. (2011), *Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults*, n.1 in Italian Journal of Sociology of Education.
- Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di) (2006), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini Editore.
- Colussi E., Marzulli M. (2009), *Condizioni di lavoro e progetti per il futuro dei giovani stranieri in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), Tra Formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.*
- Colussi E. (2009), *Il percorso formativo e le competenze maturate dai giovani stranieri in Besozzi E., Colombo M. (a cura di), Tra Formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale, Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità, Fondazione Ismu, Milano.*
- Comitato oltre il razzismo (2006), *Concentrazione e differenziazione degli allievi stranieri nelle scuole torinesi*, Rapporto di Ricerca, Torino.
- Comitato oltre il razzismo (2008), *Gli adolescenti immigrati tra integrazione, differenziazione, contrapposizione*, Rapporto di ricerca, Torino.
- Commissione Europea (di Édith Cresson) (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione- Insegnare e apprendere- Verso la società conoscitiva* COM(95) 590, On line: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_it.htm oppure http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf Cottino P. 2008 *Capability approach e politiche integrate di quartiere in "Territorio" (FrancoAngeli) n.44.*
- Crocker D.A. (1992), *Functioning and Capability. The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic*, in Political Theory, vol. 20 n. 4.
- Crocker D.A. (2008), *Ethics of Global Development: Agency, Capability, and Deliberative Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dahrendorf R. (1995), *La libertà che cambia*, Roma-Bari, Laterza.
- Dahrendorf R. (2009), *Quadrare il cerchio ieri e oggi*, Bari, Laterza.
- Dahrendorf R. (2005), *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Bari, Laterza.
- Dalla Zuanna G. (2001), *Popolazione e Sviluppo* in Diamanti I. e Marini D. (a cura di), Nord Est 2001. Rapporto sulla società e l'economia, Venezia, Fondazione Nord Est.
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009), *I nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- Decimo F. (2006), *Quando emigrano le donne*, Bologna, Il Mulino.
- Deleuze G. (1990), *Pourparlers*, Paris, Minuit, pp. 240-247.
- Donatelli P. (2001), *Valore e possibilità di vita: Martha Nussbaum*, Rivista di filosofia, vol. CXII, n.1.
- Donzelli A., Fasulo A. (a cura di) (2007), *Agency e linguaggio. Etnoteorie della soggettività e della responsabilità nell'azione sociale*, Meltemi Editore.
- Dubet F., Martucelli D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil.
- Faist T. (1997), *The crucial meso level*, in Hammar T., Brochmann G., Tamas K e Faist T. (a cura di) *International migration, Immobility and Development: Multidisciplinary Perspectives*, Oxford, Berg.
- Farnese M.L. (2007), *Significati del lavoro, valori e bisogni* in Grimaldi A. (a cura di) *Bisogni, Valori e Autoefficacia nella scelta del lavoro, nella collana "Temi e Strumenti" dell'Isfol n.41.*

- Favaro G. (2004), *Le ragazze e i ragazzi delle terre di mezzo*, in Favaro G. e Napoli M. *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini Associati
- Favaro G. (2008), *Contesti multiculturali e pratiche delle differenze*, in Favaro G., Luatti L. *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G. e Napoli M. (2002), *Come un pesce fuor d'acqua*, Milano, Guerini e Associati.
- Favaro G. e Napoli M. (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini Associati.
- Fischer L. (2003), *Sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Fischer L. e Fischer M.G. (a cura di) (2002), *Scuola e società multietnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Foner N. (1997), *The immigrant family: cultural legacies and cultural change*, in *International Migration Review*, vol.31, n. 4, pp.964-972.
- Fornari Luvarà G. (a cura di) (2005), *Filosofia e Politica*, Catanzaro, Rubbettino Editore.
- Foucault M. (2005), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- Foucault M. (2006), *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli.
- Foucault M. (2011), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)* Milano, Feltrinelli.
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003), *Classi Meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- Freeman E.R., Phillips R., (2003), *Stakeholder Theory and Organizational Ethics*, Berrett-Koehler Publishers.
- Frega R. (2009), *Le voci della ragione. Teorie della razionalità nella filosofia americana contemporanea*, Macerata, Quodlibet Studio.
- Frega R. (2009), *Agency, soggettività e articolazione. L'epistemologia politico-morale di Charles Taylor* dal sito <http://paris-iea.academia.edu>.
- Freud S. (2010), *Il Disagio della civiltà*, Torino, Piccola Biblioteca Einaudi.
- Galimberti U. (1999), *Enciclopedia di Psicologia*, Milano, Garzanti.
- Gambuzza M., Rasera M. (2011), *Il lavoro. Occupati e Disoccupati, dinamiche generali*, in Osservatorio regionale immigrazione (a cura di), *Immigrazione straniera in Veneto. Rapporto 2011* dal sito http://www.venetoimmigrazione.it/Portals/0/pdf/normativa/Rapporto_2011_Sito_FINALE_Corretto.pdf
- Gans H.J. (1992), *Second Generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, in "Ethnic and Racial Studies", a.15, n.2 pp. 169-195.
- Giddens A. (1990), *La Costituzione della Società*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Gilli D. (a cura di) (1992), *Ricerca e formazione in Italia*, Isfol, Milano, FrancoAngeli.
- Giovannini G., Morgagni E. (a cura di) (2000), *A partire dai figli...Da Senegal, Marocco, Ghana, Egitto, Albania.. all'Emilia Romagna: strutture, relazioni e bisogni educativi delle famiglie immigrate*, Regione Emilia Romagna, Centri per le famiglie di Ravenna.
- Giovannini G. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze didattiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glick Schiller N., Basch L. e Blanc Szanton C. (1992), *Towards a transnationalization of migration: Race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*, in "The annals of the New York Academy of Sciences".
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- Gobbo F. (2008), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Roma, Carocci.
- Goldthorpe, J.H. (2004), *Education-based meritocracy: the barriers to its realisation*, Nuffield College, working paper 3/04.

- Gori E. (2000), *La Valutazione del servizio di istruzione: il caso dell'università*, in CRISP, I servizi di pubblica utilità alla persona, Milano, FrancoAngeli.
- Gozzoli C. e Regaglia C. (2005), *Migrazioni e famiglie*, Bologna, Il Mulino.
- Grimaldi A. (a cura di) (2007), *Bisogni, Valori e Autoefficacia nella scelta del lavoro*, in "Temi e Strumenti" Isfol n.41.
- Guarneri A., Natale L., Simone M. (2009), *Le reti sociali degli studenti al di fuori della scuola e in classe*, in Casacchia O., Natale L., Guarneri A. (a cura di), *Tra i banchi di scuola. Alunni stranieri e italiani a Roma e nel Lazio*, Milano, FrancoAngeli.
- Guichard, J., Huteau, M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hall C.I. (1992), *Please Choose One: Ethnic Identity Choices for Biracial Individuals*, in M.P. Root (a cura di), *Racially Mixed People in America*, Newbury Park, Cal. Sage.
- Hirschman A. O. (1982), *Lealtà, defezione e protesta*, Milano, Bompiani.
- Heckman J., Stixrud J., Urzua S. (2006), *The effects of cognitive and non-cognitive skills on labour market outcomes and social behaviour*, NBER Working Paper n.12006, Cambridge, National Bureau of Economic Research. Disponibile al sito: <http://ssrn.com/abstract=881240>.
- Hirschorn M. (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.
- Jackson M. (2001), *Meritocracy, education and occupational attainment: what do employers see as merit?*, Sociology Working Paper 2001/03, disponibile all'indirizzo: www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-03.html.
- Jedlowsky P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore.
- Jervis G. (2002), *Individualismo e cooperazione: psicologia della politica*, Roma-Bari, Laterza.
- Isfol (2008), *Rapporto Isfol 2008*, Catanzaro, Rubbettino.
- Isfol (2009), *Rapporto Isfol 2009*, Catanzaro, Rubbettino.
- Isfol (a cura di D'Arcangelo A.) (2011), *Indagine Isfol sugli esiti formativi e occupazionali dei percorsi triennali*.
- Inglehart R. (1983), *La rivoluzione silenziosa*, Milano, Rizzoli.
- Istat (2011), *Rapporto Annuale. La situazione del paese nel 2010*, Roma, consultabile al sito: http://www3.istat.it/dati/catalogo/20110523_00/rapporto_2011.pdf
- La Rosa M. (a cura di) (2002), *Sociologia dei lavori*, Milano, FrancoAngeli.
- La Rosa M., Méda D. (a cura di) (1998), *Il problema del lavoro, il lavoro come problema. Un confronto italo-francese sui temi del futuro del lavoro, dell'occupazione e della partecipazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Lewis J., Ostner I. (1994), *Gender and the Evolution of European Social Policies*. Arbeitspapier No. 4, Zentrum für Sozialpolitik der Universität Bremen, Bremen.
- Mayo E. (1969), *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*, Torino, Utet.
- Mantovani D. (2008), *Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna*, Bologna, Istituto Cattaneo.
- Marini D., (2001), *Imprenditori con tre "I": inquieti, internazionalizzati e innovatori*, Quaderni FNE, Collana Osservatori, n. 2 Gennaio, Venezia, Fondazione Nord Est.
- Marini D., Bordignon F. (2001), *Gli immigrati visti dagli imprenditori. Pericolo o risorsa?*, Quaderni FNE, Collana Osservatori, n.4 Ottobre, Venezia, Fondazione Nord Est.
- Marini D. (a cura di) (2002), *Formare una professione o educare al lavoro? I fabbisogni professionali degli immigrati secondo gli imprenditori del Nord Est*, in "Quaderni FNE" Collana Ricerche n. 4.
- Marini D. (a cura di) (2011), *La società veneta e le sue rappresentazioni*, in Quaderni FNE Collana Osservatori n. 137.
- Marzano M. (2009), *Estensione del dominio della manipolazione. Dall'azienda alla vita privata*. Milano, Mondadori.
- Maslow A. (2007), *Motivazione e personalità*, Milano, Fabbri.

- Massey D.S. (1988), *Economic development and international migration in comparative perspective*, in "Population and Development Review", n.14.
- Masson P. (1999), *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquete sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF.
- Mauss M. (2002), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, Torino, Einaudi.
- McClelland D. (1967), *Achieving society*, New York, The free press.
- Mead G.H. (1966), *Mente, sè e società*, Firenze, Barbera.
- Mehan H. (1992), *Understanding Inequality in Schools: The contribution of Interpretative Studies*, Sociology of Education, vol.65 n.1.
- Melucci A. (1996), *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Melucci A. (2000), *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Milano, Ledizioni.
- Mezzadra S. (2004), *I confini della libertà*, Roma, Edizione DeriveApprodi.
- Mingione E. (1997), *Sociologia della vita economica*, Roma, Nis.
- Morgagni E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica*, Roma, Carocci.
- Murphy J. (1990), *A most respectable prejudice: inequality in educational research and policy*, in British Journal of Sociology, 32, pp. 11-32.
- Nussbaum M. (1988), *Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution*, in Oxford Studies in Ancient Philosophy (suppl. vol.).
- Nussbaum M. (1992), *Human Functioning and social Justice. In Defense of Aristotelian Essentialism*, in Political Theory, vol. 20, n. 2.
- Nussbaum M. (1996), *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M. (1996), *Virtù non relative: un approccio aristotelico*, in L'etica delle virtù e i suoi critici.
- Nussbaum M. (2008), *Giustizia sociale e dignità umana*, Bologna, Il Mulino
- Osservatorio sulle differenze (2006), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della regione Emilia Romagna*, Bologna, Comune di Bologna.
- Osservatorio regionale immigrazione (a cura di) (2011), *Immigrazione straniera in Veneto, Rapporto 2011*.
- Miola G., Pretto A. (a cura di) (2008), *Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta, anno 2008*, Venezia, Osservatorio regionale sulla dispersione scolastica.
- Parsons T. (1970), *Equality and inequality in modern society*, in Lauman, D. (a cura di) Stratification: theory and research for the 70's, New York, Prentice Press.
- Parsons T. (1972), *La classe scolastica come sistema sociale*, in Cesareo V. (a cura di) (1972), Sociologia dell'educazione, Milano, Hoepli.
- Passeron J.C. (1982), *L'inflazione dei titoli scolastici sul mercato del lavoro e il mercato dei beni simbolici*, in Cappello F.S., Dei M., Rossi M. (a cura di) (1982).
- Pepe S. (2007), *Percezione del mercato del lavoro*, in Grimaldi A. (a cura di) Bisogni, Valori e Autoefficacia nella scelta del lavoro, nella collana "Temi e Strumenti" dell'Isfol n.41.
- Perino M., Eve M., Bonapace W. (2008), *Gli spazi degli adolescenti*, Torino, Zamorani.
- Perone E. (2006), *Una dispersione al plurale. Storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità*, Milano, FrancoAngeli.
- Piccardo C. (1995), *Empowerment*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Pitzalis M. (2006), *Gli insegnanti di fronte all'evoluzione dei processi formativi*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di), Sociologia delle politiche e dei processi formativi, Milano, Guerini Editore.

- Pizzorno A. (2000), *Interventi*, in Della Porta D. et al. (a cura di), *Identità, Riconoscimento, Scambio*, Roma-Bari, Laterza.
- Porcelli R. (2007), *Ruolo dell'autoefficacia percepita nella ricerca del lavoro*, in Grimaldi A. (a cura di) Bisogni, Valori e Autoefficacia nella scelta del lavoro, nella collana "Temi e Strumenti" dell'Isfol n.41.
- Portera A. (2000), *L'educazione interculturale nella teoria e nella prassi: stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*, Padova, Cedam.
- Portes A. (1995), *Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A conceptual overview*, in Portes A. (ed) *The Economic Sociology of Immigration*, New York, Russel Sage Foundation pp.1-41.
- Portes A. (1996), *The new second generation*, New York, Russel Sage Foundation.
- Portes A. (1998), *Social Capital: Its Origin and applications in Modern Sociology*, in *Annual Review of Sociology*, n.24 pp.1-24.
- Portes A. (2004), *For the Second Generation, one step at a time*, in Jacoby T. (a cura di), *Reinventing the Melting pot*, New York, Basic Books, pp. 150-164.
- Portes A. e Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant Second Generation*, Berkeley, University of California Press, Russel Sage Foundation.
- Portes A. e Zhou M. (1993), *The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post 1965 immigrant youth*, in *Annual of the American Academy of Political and Social Science* n.530 pp. 75-96.
- Queirolo Palmas L. (2002), *Etnicamente diversi? Alunni di origine straniera e scelte scolastiche*, in *Studi di Sociologia* n.2 pp. 198-212.
- Queirolo Palmas L. (2005), *Banchi di prova. Migranti e minoranze etniche in Europa tra riuscita e segregazione scolastica*, in *Studi di Sociologia*, n.4 pp. 503-522.
- Queirolo Palmas L. e Chaloff J. (a cura di) (2006), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci.
- Queirolo Palmas L. e Torre A. (a cura di) (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova, Fratelli Frilli.
- Rea A., Wrench J. e Ouali N. (a cura di) (1999), *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*, London, Macmillan.
- Reyneri E. (2002), *Sociologia del mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- Ribolzi L. (2000), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, Brescia, La Scuola.
- Ribolzi L. (2006), *Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Milano, Guerini Editore.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino.
- Riesman D. (1950), *La folla solitaria*, Bologna, Il Mulino
- Rinaldi E. (2007), *Giovani e denaro. Percorsi di socializzazione economica*, Milano, Unicopli.
- Rosenthal R., Jaacobson L. [1968], *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi.*, Milano, FrancoAngeli.
- Rozzi R. (1997), *Costruire e Distruggere. Dove va il lavoro umano?*, Bologna, Il Mulino.
- Santagati M. (2011), *Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Santagati M. (2011), *The transmission of cultural resources as basis for young people's school choices*, n.1 *Italian Journal of Sociology of Education*.
- Sassen S. (1997), *Le città globali*, Torino, UTET.
- Saunders, P. (1995), *Might Britain be a meritocracy?* in *Sociology*, 29, pp. 12-34.
- Saunders, P. (1997), *Social mobility in Britain: an empirical evaluation of two competing theories*, in *Sociology*, 31.

- Scanagatta S. (2002), *Socializzazione e Capitale Umano*, Padova, Cedam.
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino (Biblioteca Beato Pellegrino).
- Schutz A. (1979), *Saggi sociologici*, Torino, UTET.
- Sen A. (1985), Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984, in *Journal of Philosophy*, 82, 4 pp. 168-222.
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori.
- Sennet R. (1992), *Gli usi del disordine: identità personale e vita nella metropoli*, Milano, Costa e Nolan.
- Sennet R. (1998), *The Corrosion of character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York-London, W.W. Norton & Company.
- Sennet R. (2001), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli.
- Sennet R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
- Signorini L.F.(a cura di) (2000), *Lo sviluppo locale. Un'indagine della Banca d'Italia sui Distretti Industriali*, Donzelli-Meridiana.
- Sorokin P.A (1965), *La mobilità sociale*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Taylor F.W. (1976), *I Criteri scientifici di direzione e organizzazione aziendale*, Milano, Franco Angeli.
- Taylor C. (1985), *Human Agency and Language*, Philosophical Papers vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press.
- Taylor C. (1993), *Le radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Milano, Feltrinelli.
- Taylor C. (2006), *Il disagio della modernità*, Roma-Bari, Laterza.
- Taylor C. (1977), *What is Human Agency?* in *The Self: Psychological and Philosophical Issues*, Oxford, Blackwell.
- Taylor C. (1985), *Human Agency and Language*, Cambridge, Philosophical Papers vol.1.
- Taylor C. (1989), *Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Taylor C. (1992), *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, Harvard University Press.
- Thompson E. (1967), *Time, Work Discipline, and Industrial Capitalism*, in *Past and Present*, n.36, p. 60
- Touraine A. (1993), *Critica della modernità*, Milano, il Saggiatore, 1993.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, forme, modalità dei ricongiungimenti familiari in Italia*, Milano, FrancoAngeli.
- Ufficio scolastico regionale Veneto (a cura di) (2008), *Quinto rapporto regionale sulla dispersione scolastica nella scuola veneta*, Padova, Cleup
- Vertovec S. (1999), *Conceiving and researching Transnationalism*, in *Ethnic and Racial Studies* a. 22, n. 2 pp. 445-460.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio.
- Woods P. (1977), *Teaching for survival*, in Woods P., Hammersley M., *School Experience. Exploration in the Sociology of Education*, London, Croom Helm.
- Zanfrini L. (2004), *Sociologia della migrazioni*, Bari-Roma, Laterza.
- Zanfrini L. (2006), *Introduzione*, in Zanfrini, Asis (2006).
- Zanfrini L. (2007), *Cittadinanze. Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione*, Bari-Roma, Laterza
- Zanfrini L., Asis M.B. (a cura di) (2006), *Orgoglio e pregiudizio*, Milano, FrancoAngeli.
- Zhou M. (1997), *Segmented Assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation*, in *International Migration Review*, vol.31, n. 4 pp. 970-1003.

- Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Bologna, Il Mulino.
- Zoletto D. (2007), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Zuolo F. (2004), *Spinoza tra etica e politica: l'idea di sviluppo umano*, pubblicazione on line
http://www.fogliospinoziano.it/sviluppo_zuolo.pdf <http://www.spaziofilosofico.it/wp-content/uploads/2011/01/Labate1.pdf>

Allegato A. Tabella Interviste

Numero	Gruppo	Provenienza	Età (anni)	Genere	Area di Qualifica	Condizione attuale	Fascia età d'arrivo in italia
1 CR	Giovane Straniero	Albania	19	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo determinato (operaio in una cooperativa di smaltimento rifiuti)	da 10 a 15 anni
2 CR	Giovane Straniero	Moldavia	19	Uomo	Industria	Lavoro a tempo indeterminato (meccanico d'auto da corsa)	da 10 a 15 anni
3 CR	Giovane Straniero	Perù	19	Uomo	Industria	Lavoro a tempo determinato (magazziniere in una ditta di occhiali)	da 5 a 10 anni
4 CR	Giovane Straniero	Moldavia	21	Uomo	Industria	Lavoro saltuario (giardiniere)	da 10 a 15 anni
5 CR	Giovane Straniero	Romania	19	Uomo	Industria	Lavoro saltuario (non specificato)	da 10 a 15 anni
6 CR	Giovane Straniero	Marocco	19	Uomo	Industria	Lavoro a tempo determinato (operaio in azienda di minuteria metallica)	da 10 a 15 anni
7 CR	Giovane Straniero	Romania	18	Uomo	Industria	Disoccupazione	da 0 a 5 anni
8 CR	Giovane Straniero	Bangladesh	19	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro autonomo (titolare di pizzeria)	da 5 a 10 anni
9 CR	Giovane Straniero	Bangladesh	19	Uomo	Industria	Lavoro a tempo determinato (consegna pizze)	da 5 a 10 anni
10 CR	Giovane Straniero	India	19	Uomo	Industria	Lavoro saltuario (consegna pizze)	da 5 a 10 anni
11 AFL	Giovane Straniero	Nigeria	19	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro a tempo indeterminato (parrucchiera)	da 10 a 15 anni
12 AFL	Giovane Straniero	Macedonia	19	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro saltuario (parrucchiera)	da 5 a 10 anni
13 AFL	Giovane Straniero	Cina	20	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro saltuario (parrucchiera)	da 10 a 15 anni
14 AFL	Giovane Straniero	Somalia	20	Donna	Servizi alla Persona	Disoccupazione	nato in Italia
15 AFL	Giovane Straniero	Argentina	21	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro autonomo (titolare ditta di pulizie)	da 10 a 15 anni
16 AFL	Giovane Straniero	Macedonia	19	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro a tempo indeterminato (estetista)	da 0 a 5 anni
17 AFL	Giovane Straniero	Macedonia	21	Uomo	Servizi alla Persona	Disoccupazione	da 0 a 5 anni
18 AFL	Giovane Straniero	Macedonia	19	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro a tempo indeterminato (parruchiera)	da 5 a 10 anni
19 AFL	Giovane Straniero	Bosnia Erzegovina	19	Donna	Servizi alla Persona	Lavoro saltuario (parruchiera)	da 0 a 5 anni
20 AFL	Giovane Straniero	Moldavia	24	Donna	Servizi alla Persona	Disoccupazione	da 15 a 20 anni
21 SG	Giovane Straniero	Romania	20	Uomo	Industria	Lavoro a tempo indeterminato (operaio meccanico)	da 10 a 15 anni
22 SG	Giovane Straniero	Marocco	23	Uomo	Industria	Lavoro a tempo indeterminato (operaio meccanico)	da 10 a 15 anni
23 SG	Giovane Straniero	Albania	23	Uomo	Industria	Lavoro a tempo indeterminato (operaio meccanico)	da 10 a 15 anni

24 SG	Giovane Straniero	India	24	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo indeterminato (operaio meccanico)	da 5 a 10 anni
25 SG	Giovane Straniero	Moldavia	20	Donna	Turistico-Alberghiero	Disoccupazione	da 10 a 15 anni
26 SG	Giovane Straniero	Moldavia	19	Donna	Turistico-Alberghiero	Disoccupazione	da 10 a 15 anni
27 SG	Giovane Straniero	Serbia	20	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo indeterminato (meccanico d'auto)	da 10 a 15 anni
28 SG	Giovane Straniero	Costa d'Avorio	22	Uomo	Servizi alle Imprese	Lavoro a tempo indeterminato (grafico)	da 10 a 15 anni
29 SG	Giovane Straniero	Moldavia	21	Uomo	Turistico-Alberghiero	Lavoro a tempo indeterminato (barista)	da 10 a 15 anni
30 SG	Giovane Straniero	India	24	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo indeterminato (meccanico d'auto)	da 10 a 15 anni
31 EN	Giovane Straniero	Perù	21	Uomo	Elettrotecnico	Inoccupazione (studente)	da 5 a 10 anni
32 EN	Giovane Straniero	Costa d'Avorio	23	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo indeterminato (operario in un'azienda termoidraulica)	da 10 a 15 anni
33 EN	Giovane Straniero	Romania	21	Uomo	Servizi alle Imprese	Lavoro a tempo determinato (operaio in un'azienda di pollame)	da 10 a 15 anni
34 EN	Giovane Straniero	Perù	19	Uomo	Elettrotecnico	Disoccupazione	da 0 a 5 anni
35 EN	Giovane Straniero	Brasile	21	Donna	Servizi alle Imprese	Disoccupazione	da 10 a 15 anni
36 EN	Giovane Straniero	Sri Lanka	19	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro saltuario (informatico)	da 5 a 10 anni
37 EN	Giovane Straniero	Ghana	19	Uomo	Elettrotecnico	Disoccupazione	nato in Italia
38 EN	Giovane Straniero	Romania	19	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro a tempo indeterminato (cartongessista)	da 5 a 10 anni
39 EN	Giovane Straniero	Moldavia	19	Uomo	Elettrotecnico	Lavoro saltuario (informatico)	da 10 a 15 anni
40 EN	Giovane Straniero	Ghana	21	Donna	Servizi alle Imprese	Disoccupazione	da 10 a 15 anni
41 CR	Operatore	Italia	54	Uomo	Industria	Tutor di stage settore meccanica	
42 CR	Operatore	Italia	53	Uomo	Industria	Insegnante di meccanica	
43 CR	Operatore	Italia	49	Uomo		Preside	
44 CR	Operatore	Italia	46	Uomo	Elettrotecnico	Insegnante di autoriparazione	
45 AFL	Operatore	Romania	35	Donna	Servizi alla Persona	Insegnante di Acconciatura	
46 AFL	Operatore	Italia	45	Donna	Servizi alla Persona	Insegnante di Estetica	
47 AFL	Operatore	Italia	42	Donna	Servizi alla Persona	Insegnante di Estetica	
48 AFL	Operatore	Italia	32	Donna		Tutor di stage tutti i settori	
49 SG	Operatore	Italia	62	Uomo	Servizi alle Imprese	Insegnante settore grafico	
50 SG	Operatore	Italia	36	Uomo	Turistico-Alberghiero	Insegnante settore ristorazione	
51 SG	Operatore	Italia	36	Uomo	Industria	Insegnante settore meccanica	
52 SG	Operatore	Italia	51	Uomo	Elettrotecnico	Insegnante settore autoriparazione	
53 EN	Operatore	Italia	32	Donna	Servizi alle Imprese	Tutor di stage settore informatico/elettrico e contabile-segretariale	

54 EN	Operatore	Italia	49	Donna	Servizi alle Imprese	Tutor di stage settore contabile-segretariale	
55 EN	Operatore	Italia	36	Donna		Tutor tirocini post-qualifica	
56 EN	Operatore	Italia	56	Donna		Tutor tirocini post-qualifica	
57 CR	Datore di lavoro	Italia	54	Uomo	Elettrotecnico	Titolare di un'officina meccanica	
58 CR	Datore di lavoro	Italia	45	Uomo	Elettrotecnico	Titolare di un'azienda di impianti elettrici	
59 CR	Datore di lavoro	Italia	25	Uomo	Industria	Figlio del titolare di un'azienda di minuteria metallica	
60 CR	Datore di lavoro	Italia	63	Uomo	Industria	Titolare di un'azienda meccanica	
61 AFL	Datore di lavoro	Italia	32	Donna	Servizi alla Persona	Titolare di un centro di acconciatura	
62 AFL	Datore di lavoro	Italia	42	Donna	Servizi alla Persona	Responsabile di un centro estetico	
63 AFL	Datore di lavoro	Italia	37	Donna	Servizi alla Persona	Titolare di un centro di acconciatura	
64 AFL	Datore di lavoro	Italia	40	Donna	Servizi alla Persona	Titolare di un centro estetico	
65 SG	Datore di lavoro	Italia	76	Uomo	Elettrotecnico	Titolare di un'azienda di impianti elettrici	
66 SG	Datore di lavoro	Italia	62	Uomo	Industria	Titolare di un'azienda di meccanica industriale	
67 SG	Datore di lavoro	Italia	58	Uomo	Industria	Responsabile di un'officina meccanica	
68 SG	Datore di lavoro	Italia	31	Uomo	Turistico-Alberghiero	Titolare di un ristorante	
69 EN	Datore di lavoro	Italia	36	Donna	Turistico-Alberghiero	Titolare di un albergo	
70 EN	Datore di lavoro	Italia	36	Donna	Servizi alla Persona	Tutor aziendale di societa' prodotti multimediali	
71 EN	Datore di lavoro	Italia	41	Donna	Industria	Responsabile stage di azienda produttrice di bottoni	
72 EN	Datore di lavoro	Italia	43	Uomo	Servizi alle Imprese	Responsabile ufficio amministrativo	

Allegato B. Traccia di Intervista

Traccia Intervista giovani stranieri qualificati

A chi: giovane straniero qualificato

Tema di conversazione: il suo percorso di transizione scuola-lavoro

Come:

1) Presentazione della ricerca

Ciao....., ti ringrazio di questa conversazione, grazie a te mi è possibile capire di più le scelte e i percorsi di vita della vostra generazione. Io sto facendo una ricerca per l'università di Padova, i cui protagonisti siete proprio voi giovani e il modo di ciascuno di voi di inserirsi nel mondo del lavoro. Vorrei capire com'è avvenuto il passaggio dalla formazione al lavoro, come hai trovato lavoro, quali esperienze hai fatto e come ti trovi al lavoro. Ti chiedo di raccontarmi delle situazioni, dei piccoli aneddoti che ti ricordi con particolare intensità. L'intervista è anonima e ti chiedo il consenso a registrare in modo da poter ricordare ciò che ci diciamo.

2) Domande centrali (di approfondimento e articolazione del tema)

PRIMA DOMANDA: *Mi racconti una situazione in cui tutto filava liscio e ti sentivi a tuo agio nell' ambiente di lavoro?*

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Che cosa ti piaceva di quella situazione?
- Chi era presente del tuo staff di lavoro?
- Come erano i rapporti coi tuoi colleghi? E con il tuo capo?
- Che cosa ti rendeva a tuo agio?
- Come si è prodotta quella situazione? Come si è creata? Chi l'ha voluta? E tu al suo interno [come ci sei arrivato]?
- E tu, sempre in quella situazione com'eri operativamente? Che cosa facevi? E gli altri? [Chi faceva che cosa]
- Ci sono state opinioni diverse su un certo problema [da definire, se pertinente]? Come è stato prodotto l'accordo(visto che tutto è filato liscio)?
- C'è qualcuno che ha contribuito più di altri affinché tutto andasse liscio?
- C'erano pareri diversi sulla riuscita del lavoro? Da parte di chi?
- Chi gestiva la situazione in quel momento?
- C'è stato un confronto e un ascolto di voi colleghi su come doveva essere condotto il lavoro?
- Ti ricordi una battuta o un suggerimento di quel confronto e ascolto che ti ha colpito?
- Quando hai sentito che filava tutto liscio e ti sei sentito a tuo agio?
- Il sentirti a tuo agio può significare sentirti parte dell'ambiente di lavoro, accolto?
- E' una sensazione che hai provato altre volte nel tuo lavoro?

SECONDA DOMANDA: *Mi descriveresti una situazione in cui eri incerto e in tensione, non a tuo agio nell'ambiente di lavoro?*

- Che cosa non ti piaceva di quella situazione?
- Chi era presente del tuo staff di lavoro?
- Come erano i rapporti coi tuoi colleghi? E con il tuo capo?
- Che cosa ti rendeva a disagio?
- Come si è prodotta quella situazione? Come si è creata? Chi l'ha voluta? E tu al suo interno [come ci sei arrivato]?
- E tu, sempre in quella situazione com'eri operativamente? Che cosa facevi? E gli altri? [Chi faceva che cosa]
- Ci sono state opinioni diverse su un certo problema [da definire, se pertinente]? Se sì, come è stato gestito il conflitto?
- C'è qualcuno che ha contribuito più di altri a creare questo stato di tensione [valutare se il termine è pertinente in relazione al racconto del giovane]?
- C'erano pareri diversi sulla riuscita del lavoro? Da parte di chi?
- Chi gestiva la situazione in quel momento?
- C'è stato un confronto e un ascolto di voi colleghi su come doveva essere condotto il lavoro?
- Ti ricordi una battuta o un suggerimento di quel confronto e ascolto che ti ha colpito?
- In quale momento della situazione hai preso coscienza della sensazione di incertezza e disagio?
- Il sentirti a disagio può significare non sentirti accolto dall'ambiente di lavoro?
- E' una sensazione che hai provato altre volte nel tuo lavoro?

TERZA DOMANDA: *Se dovessi prendere il posto del tuo capo per un giorno cosa faresti?*

- Con che sensazione, secondo te, cominceresti la giornata di lavoro?
- Come organizzeresti il lavoro?
- Chi chiameresti come collaboratore?
- Valorizzeresti in modo diverso alcuni tuoi colleghi? E tu?
- Cosa cambieresti?
- Ti piacerebbe essere al posto del tuo capo? Perché?
- In quale altra posizione ti piacerebbe essere? Vorresti prendere il posto di qualche altro collega?
- Con quale altro collega ti sentiresti più affine? Per quali aspetti?

3) **Domande conclusive (informative e di opinione)**

Formazione ⇔ Lavoro ⇔ Famiglia

- Come hai scelto la formazione professionale? Ti ha aiutato qualcuno nella scelta? Chi? [Amici, familiari, parenti, insegnanti, preti, altro..]
- Pensi che la scuola che hai frequentato sia stata utile per inserirti nel mondo del lavoro? Perché secondo te?
- Credi che il tuo titolo di studi sia attinente al lavoro attuale?

- Vedi delle differenze tra te o altri ragazzi stranieri che conosci e i ragazzi italiani nel trovare lavoro?
- Hai fatto qualche lavoro mentre andavi a scuola?
- Che atteggiamento hanno, secondo te, le aziende verso i ragazzi stranieri che cercano lavoro?
- Senti che c'è una buona corrispondenza tra quello che vuoi tu dal lavoro e quello che ti viene offerto fuori?
- Dopo che ti sei qualificato, come ti sei mosso per cercare lavoro? Ti ha aiutato qualcuno nella ricerca? Chi? Quale canale hai utilizzato in prevalenza per trovare il tuo lavoro attuale? [Amici, familiari, parenti, insegnanti, preti, altro..]
- Che cosa ti piace del tuo lavoro? E cosa, invece, non ti piace?
- Cosa vorresti cambiare?
- Hai svolto altri lavori in precedenza o contemporaneamente? Che tipo di lavori? Come è avvenuto il cambio di lavoro?
- Come sono i rapporti coi tuoi colleghi? E col tuo capo?
- Come ti vedi tra 10 anni? Che cosa vorresti aver già fatto?
- Quale sarebbe la tua più grande ambizione dal punto di vista lavorativo?
- Attraverso il tuo lavoro, puoi dire di aver migliorato le tue condizioni di vita rispetto ai tuoi genitori?
- Come sono i rapporti con la tua famiglia? In quanti siete? Chi lavora, di cosa si occupa?
- Quando sei arrivato in Italia? Come ci sei arrivato, se ti va di dirmelo?

Dati anagrafici

- Età*
- Provenienza*
- Stato civile*
- Genere*

Traccia Intervista operatori della FP

A chi: Operatori della Formazione Professionale

Tema di conversazione: Inserimento lavorativo giovani stranieri, percorsi di transizione scuola-lavoro

Come:

1) Parte I: Presentazione della Ricerca

Buongiorno, voglio ringraziarla per la disponibilità a fare questa conversazione. Il suo contributo, come quello dei suoi collaboratori, è molto importante per la ricerca che sto realizzando. Come ha potuto vedere nella copia del progetto che le ho inviato, ritengo importante raccogliere sia l'esperienza formativa dei giovani stranieri, sia la percezione degli operatori, che in prima persona, si occupano di orientamento professionale e

avviamento al lavoro. In particolare le chiederei, facendo riferimento all'inserimento professionale dei ragazzi stranieri, di raccontarmi le sue esperienze, delle situazioni o aneddoti che ricorda con particolare intensità. L'intervista è anonima e le chiederei il consenso a registrare ciò che diremo in modo da poter ricordare meglio quanto detto.

2) **Parte II: Domande centrali (di approfondimento e articolazione del tema)**

PRIMA DOMANDA

Per iniziare, le chiederei di soffermarsi su un inserimento lavorativo di un giovane straniero, di cui è a conoscenza, che si ricorda... che l'ha colpita... Prendiamo ad esempio l'ultimo o uno degli ultimi inserimenti... Mi racconta?

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Quali sono i motivi specifici che l'hanno indotta a mandare in stage presso quell'azienda, allo scopo di assunzione, quel ragazzo in particolare? [nel caso in cui sia stata l'azienda a richiedere stagisti]
- Ha avuto la possibilità di confrontarsi con qualcuno prima di sceglierlo? Con chi si è confrontato per la decisione?
- Si ricorda un aneddoto o una circostanza di questo confronto che l'ha colpita?
- Ci sono state opinioni diverse al proposito da parte di colleghi?
- Chi e come sono stati presi i contatti con l'azienda? [Lo studente ha fornito il nome dell'azienda dove desiderava fare lo stage perché aveva già contatti con essa o l'azienda stessa ha richiesto al Cfp manodopera specifica?]
- Quando ha rivisto il ragazzo a metà stage, si ricorda com'è andato l'incontro? Come ha visto il ragazzo?
- Come è avvenuto il contatto con il datore di lavoro?
- Come sono stati i rapporti col datore? Chi ha avuto diretti contatti col proprietario dell'azienda?
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione in particolare al riguardo?
- Si ricorda di essere rimasto particolarmente impressionato una volta tornato dal monitoraggio dell'allievo in sede aziendale? [positivamente se il caso iniziale è+; negativamente se caso iniziale -]
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione particolare di contatto con i genitori del ragazzo durante gli anni di iscrizione al CFP?
-

SECONDA DOMANDA

E ricorda, invece, un'esperienza di inserimento di uno studente straniero poco riuscita? [o riuscita in base alla prima narrazione]

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Quali sono stati i motivi per cui è stato mandato in stage proprio quel ragazzo?
- Ha avuto la possibilità di confrontarsi con qualcuno prima di sceglierlo?
- Con chi si è confrontato per la decisione?
- Si ricorda un aneddoto o una circostanza in cui ha parlato col giovane del suo inserimento lavorativo? Che cosa ne è emerso? Mi racconta?
- Mi può raccontare se ci sono state opinioni diverse riguardo alla valutazione del suo stage da parte del datore, tutor aziendale e tutor di stage? Come si sono sviluppati i diversi punti di vista? Come ha saputo delle diversità?
- Chi e come sono stati presi i contatti con l'azienda? [Lo studente ha fornito il nome dell'azienda dove desiderava fare lo stage perché aveva già contatti con essa o l'azienda stessa ha richiesto al Cfp manodopera specifica?]
- Quando ha rivisto il ragazzo a metà stage, si ricorda com'è andato l'incontro? Come ha visto il ragazzo?
- Come è avvenuto il contatto con il datore di lavoro?
- Come sono stati i rapporti col datore? Chi ha avuto diretti contatti col proprietario dell'azienda?
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione in particolare al riguardo?
- Com'è venuto a sapere che il contatto era stato poco riuscito? [se poco riuscito, altrimenti il contrario]
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione particolare di contatto con i genitori stranieri durante il percorso di formazione del giovane?

TERZA DOMANDA

Mi racconta di una delle ultime feste di consegna delle qualifiche di cui ha un vivo ricordo? [ove possibile o altra circostanza collettiva legata alla storia del Centro]

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Come è nata l'idea di fare una festa per la consegna delle qualifiche?
- Chi vi ha partecipato?
- Come è avvenuta la consegna?
- Ha avuto l'occasione di approfondire alcune situazioni lavorative di ragazzi stranieri a un anno dalla qualifica?
- Mi può raccontare un aneddoto, una circostanza in cui rivedendo uno studente già qualificato è rimasto soddisfatto?
- Dopo la conclusione degli studi, sono stati realizzati altri interventi di accompagnamento dei ragazzi al lavoro?

3) **Parte III: Domande conclusive (informativa e di opinione)**

- Secondo lei, quali sono i punti di debolezza e di forza della vostra offerta d'inserimento?

- Cosa andrebbe cambiato?
- Mi può indicare le principali diversità, se ce ne sono, dell'inserimento lavorativo tra stranieri e italiani?
- Trovate più difficoltà a far assumere un ragazzo straniero o italiano?
- Che atteggiamento hanno le aziende verso l'inserimento dei ragazzi stranieri?
- Secondo lei, i ragazzi stranieri oggi, attraverso il lavoro, riescono a migliorare le proprie condizioni di vita rispetto ai genitori? E rispetto ai coetanei italiani con lo stesso livello di qualificazione?
- A suo parere, c'è una buona corrispondenza tra i bisogni e le aspettative dei ragazzi nel mondo del lavoro e le esigenze di professionalità delle aziende?
- Come sono i rapporti tra il Cfp e le famiglie straniere? Quali sono gli aspetti di forza e aspetti di debolezza?
- E tra i Cfp e le aziende locali? Quali sono gli aspetti di forza e aspetti di debolezza?
- Come sono i rapporti tra i ragazzi stranieri e italiani? Quali sono gli aspetti di forza e aspetti di debolezza?
- E i rapporti all'interno del Cfp, tra colleghi? Quali sono gli aspetti di forza e gli aspetti di debolezza?
- Fate attività di monitoraggio dopo la qualifica? Come viene realizzata?
- Come avviene il monitoraggio in azienda? E' un utile strumento per valutare la condotta lavorativa dello studente?
- Se dovesse spiegare ai genitori stranieri di un allievo che cosa fate affinché i ragazzi trovino lavoro, come lo spiegherebbe?

Traccia Intervista datori di lavoro

A chi: datori di lavoro in convenzione di stage con gli Enti di formazione professionale

Tema di conversazione: Inserimento lavorativo giovani stranieri, percorsi di costruzione delle competenze professionali, rappresentazioni degli stranieri e del lavoro.

Come:

4) Parte I: Presentazione della Ricerca

Buongiorno, voglio ringraziarla per la disponibilità a fare questa chiacchierata. Il suo contributo è molto importante per la ricerca che sto realizzando. Ritengo importante raccogliere sia l'esperienza degli studenti stranieri, ma anche delle aziende che avviano i giovani al lavoro. In particolare le chiederei, facendo riferimento all'inserimento professionale dei giovani stranieri, di raccontarmi le sue esperienze, delle situazioni o aneddoti che ricorda con particolare intensità. L'intervista è anonima e le chiederei il consenso a registrare questa intervista in modo da poter ricordare ciò che ci diciamo.

5) **Parte II: Domande centrali (di approfondimento e articolazione del tema)**

PRIMA DOMANDA

Per iniziare, le chiederei di soffermarsi su un inserimento lavorativo di un giovane straniero, di cui è a conoscenza, che si ricorda... che l'ha colpita... Prendiamo ad esempio l'ultimo o uno degli ultimi inserimenti... Mi racconta?

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Quali sono i motivi specifici che l'hanno indotta a prendere in stage presso la sua azienda quel ragazzo in particolare?
- Ha avuto la possibilità di confrontarsi con qualcuno prima di sceglierlo? Con chi si è confrontato per la decisione?
- Ci sono state opinioni diverse al proposito da parte di colleghi?
- Chi e come sono stati presi i contatti con la sua azienda? [Lo studente ha fornito il nome dell'azienda dove desiderava fare lo stage perché aveva già contatti con essa o l'azienda stessa ha richiesto al Cfp manodopera specifica o ancora il CFP ha contattato l'azienda attraverso il suo database?]
- Quando ha visto il ragazzo a inizio stage, si ricorda com'è andato l'incontro? Come ha visto il ragazzo?
- Si ricorda se un tutor di stage veniva a fare il monitoraggio dell'allievo in sede aziendale?
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione particolare di contatto con i genitori del ragazzo?

SECONDA DOMANDA

E ricorda, invece, un'esperienza di inserimento di uno giovane straniero poco riuscita? [o riuscita in base alla prima narrazione]

Dimensioni esplicitate: Avvertenze e rilanci

- Quali sono stati i motivi per cui ha scelto in stage proprio quel ragazzo?
- Ha avuto la possibilità di confrontarsi con qualcuno prima di sceglierlo?
- Con chi si è confrontato per la decisione?
- Si ricorda un aneddoto o una circostanza in cui ha parlato col giovane del suo inserimento lavorativo? Che cosa ne è emerso? Mi racconta?
- Mi può raccontare se ci sono state opinioni diverse riguardo alla valutazione del suo stage da parte sua del tutor aziendale e tutor di stage? Come si sono sviluppati i diversi punti di vista? Come ha saputo delle diversità?

- Chi e come sono stati presi i contatti con l'azienda? [Lo studente ha fornito il nome dell'azienda dove desiderava fare lo stage perché aveva già contatti con essa o l'azienda stessa ha richiesto al Cfp manodopera specifica?]
- Quando ha visto il ragazzo a inizio stage, si ricorda com'è andato l'incontro? Come ha visto il ragazzo?
- Com'è venuto a sapere che il contatto era stato poco riuscito? [se poco riuscito, altrimenti il contrario]
- Si ricorda qualche aneddoto o situazione particolare di contatto con i genitori stranieri durante il percorso di stage del giovane?

6) Parte III: Domande conclusive (informative e di opinione)

- Di cosa si occupa la sua azienda? Il lavoro in cosa consiste?
- Ha mai assunto stagisti stranieri? Come si è trovato?
- Che cosa fa fare agli stagisti quando arrivano? In relazione a quali criteri distribuisce le attività da svolgere? Cosa, secondo lei, è utile che imparino?
- Secondo lei, quali sono i punti di debolezza e di forza dell'inserimento lavorativo condotto dall'Ente?
- Cosa andrebbe cambiato?
- Mi può indicare le principali diversità, se ce ne sono, dell'inserimento lavorativo tra stranieri e italiani?
- Trovate più difficoltà ad assumere un ragazzo straniero o italiano? Quali sono i suoi criteri di scelta di un ragazzo da assumere?
- Secondo lei, i ragazzi stranieri oggi, attraverso il lavoro, riescono a migliorare le proprie condizioni di vita rispetto ai genitori? E rispetto ai coetanei italiani con lo stesso livello di qualificazione?
- A suo parere, c'è una buona corrispondenza tra i bisogni e le aspettative dei ragazzi nel mondo del lavoro e le esigenze di professionalità di voi aziende?
- Come sono i rapporti tra voi e il Cfp? Quali sono gli aspetti di forza e aspetti di debolezza?
- Come sono i rapporti tra i ragazzi stranieri e italiani in azienda? [se ce ne sono]
- Come avviene il monitoraggio in azienda? E' un utile strumento per valutare la condotta lavorativa del giovane?
- Secondo lei cosa è cambiato con la crisi economica degli ultimi anni in fatto di occupazione? E di lavoro?

Allegato C. Enti di Formazione

Provincia di Rovigo

Numero	Nome	Sede	Qualifica	Appartenenza
1	En.A.I.P. Veneto Rovigo	Rovigo	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore agricolo: indirizzo professionale orto/floricoltura - aree verdi	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore meccanico di sistemi	
			Operatore del benessere: acconciatore	
2	En.A.I.P. Veneto Porto Viro	Porto Viro	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore alla promozione e accoglienza turistica: indirizzo professionale accoglienza e ricevimento nelle strutture del tempo libero	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore meccanico di sistemi	
3	Assistedil - Ente Comitato Paritetico Territoriale e di Formazione Maestranze Edili	Rovigo	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese

Provincia di Treviso

Numero	Nome	Sede	Qualifica	Appartenenza
1	Istituto "S.E.G.R.A." Sas	Castelfranco Veneto	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
2	Cfp Ficiap	Castelfranco Veneto	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale segreteria	Congregazioni Religiose
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del punto vendita	
3	E.N.gi.M. Veneto Istituto Turazza C/o Ist. Brandolini	Oderzo	Operatore del benessere: acconciatore	Congregazioni Religiose
4	En.A.I.P. Veneto Treviso Sede Staccata Conegliano	Conegliano	Operatore alla promozione e accoglienza turistica	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
5	I.P. per l'Agricoltura e l'Ambiente (St.) Domenico	Castelfranco Veneto	Operatore agricolo	Istituto Statale

	Sartor di CASTELFRANCO VENETO			
6	Accademia "La Parigina" Srl	Treviso	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
7	En.A.I.P. Veneto Treviso	Treviso	Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
8	Associazione Lepido Rocco	Motta di Livenza	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Altri enti privati
			Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale segreteria	
			Operatore grafico: indirizzo professionale comunicazione multimediale audiovisiva	
			Operatore meccanico di sistemi	
9	C.F.P. Vittorio Veneto	Vittorio Veneto	Installatore e manutentore di impianti elettrici	CFP Provinciale
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore alla autoriparazione	
10	Cfp Madonna del Grappa Casa Primaria Ist. F.C.C.	Treviso	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale contabilità	Congregazioni Religiose
			Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	
11	Scuola di Ristorazione Dieffe	Valdobbiadene	Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	Altri enti privati
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
12	Fondazione Opera Monte Grappa	Fonte	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	
			Montatore meccanico di sistemi	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale carrozziere	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del punto vendita	
Operatore meccanico di sistemi				
13	La Nostra Famiglia Cfp Don L.Monza	Conegliano	Operatore agricolo: indirizzo professionale orto/floricoltura - aree verdi	Congregazioni Religiose
			Operatore del legno e dell'arredamento	
			Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale legatoria artigianale	

14	E.N.gi.M. Veneto Istituto Turazza	Treviso	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore dell'abbigliamento	
			Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	
15	Centro Formazione Professionale	Villorba	Operatore agroalimentare: indirizzo professionale pasticcere/panificatore	CFP Provinciale
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale ceramica	
			Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale legatoria artigianale	
			Operatore grafico: indirizzo professionale pre stampa	
			Operatore grafico: indirizzo professionale stampa	
16	Cpipe C/o Cfp Lancenigo	Villorba	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
17	C.I.O.F.S./F.P. - Veneto Don Bosco	Conegliano	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale segreteria	Congregazioni Religiose
			Operatore del punto vendita	

Provincia di Venezia

Numero	Nome	Sede	Qualifica	Appartenenza
1	CFP I.P.E.A.	San Dona' di Piave	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
			Operatore del benessere: estetista	
2	C.F.P. Marghera	Mestre	Operatore del benessere: acconciatore	CFP Provinciale
3	En.A.I.P. Mirano	Mirano	Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore alla promozione e accoglienza turistica	
			Operatore del benessere: estetista	
4	Fondazione Cavanis	Chioggia	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose

			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del benessere: estetista	
5	Coop Dieffe Scuola Padre Egidio	Mestre	Operatore della ristorazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
6	En.A.I.P. Veneto Dolo	Dolo	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
7	C.I.F. Centro Italiano Femminile Mestre	Venezia	Operatore alla promozione e accoglienza turistica	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore amministrativo segretariale	
			Operatore del benessere: estetista	
8	Associazione Lepido Rocco - Cfp "Giovanni XXIII"	Caorle	Operatore della ristorazione	Altri enti privati
9	Endo-Fap Istituto Berna	Mestre	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi	
			Operatore alla autoriparazione	
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore della ristorazione	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
10	Cfmea Sede di Mestre	Mestre	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
11	Associazione Lepido Rocco - CFP Turistico Alberghiero	Pramaggiore	Operatore della ristorazione	Altri enti privati
12	C.F.P. S. Dona' di Piave	San Dona' di Piave	Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	CFP Provinciale
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
13	Cfp S. Luigi	San Dona' di Piave	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale contabilità	Congregazioni Religiose
			Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale segreteria	
			Operatore del benessere: acconciatore	
14	Federazione Cnos-Fap Veneto Cfp "Don Bosco"	San Dona' di Piave	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi	

			Operatore alla autoriparazione	
			Operatore meccanico di sistemi	
15	C.F.P. Chioggia	Chioggia	Operatore della ristorazione	CFP Provinciale
16	I.P. Alberghiero (St.) Cornaro di JESOLO	Jesolo	Operatore della ristorazione	Istituto Statale
17	E.N.gi.M. Veneto Istituto G. Costantino	Mirano	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del legno e dell'arredamento	
			Operatore del punto vendita	
18	CFP I.P.E.A. Portogruaro	Portogruaro	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
			Operatore del benessere: estetista	
19	Associazione CFP CNOS-FAP "San Marco"	Venezia	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
			Operatore grafico	
			Operatore meccanico di sistemi	
20	En.A.I.P. Veneto Noale	Noale	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore amministrativo segretariale	

Provincia di Padova

1	Cooperativa Dieffe	Padova	Operatore agroalimentare: indirizzo professionale pasticcere/panificatore	Associazioni di Ispirazione Cristiana
2	Cooperativa Dieffe	Noventa Padovana	Operatore della ristorazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
3	C.F.P. della Provincia "E.Bentsik"	Padova	Installatore e manutentore di impianti elettrici	CFP Provinciale
4	CPIPE - Centro Provinciale di Istruzione Professionale Edile	Padova	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
5	Associazione Pavoniana Istituto Sacchieri C.F.P. "L.PAVONI"	Montagnana	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	

			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore dell'abbigliamento	
			Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale legatoria artigianale	
6	I.R.P.E.A. - C.F.P. CAMERINI-ROSSI	Padova	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	
			Montatore meccanico di sistemi	
			Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
7	Cooperativa Sociale FRANCESCO D'ASSISI	Cadoneghe	Operatore agricolo	Congregazioni Religiose
8	Associazione C.F.P. CNOS-FAP MANFREDINI	Este	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore della ristorazione	
			Operatore grafico: indirizzo professionale pre stampa e stampa	
			Operatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale saldocarpiere	
9	C.F.P. Centro Nuove Opportunità Coop. "LA DIMORA"	Padova	Operatore agroalimentare: indirizzo professionale pasticciere/panificatore	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
10	A.F.L. Estetica & Turismo - Agenzia Formazione Lavoro	Padova	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
			Operatore del benessere: acconciatore	
11	Associazione Scuola "PRIMIA" Istituto e Scuola di Estetica	Padova	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
12	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP Veneto	Padova	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	

			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale carrozziere	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
13	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP Veneto	Piove di Sacco	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del punto vendita	
14	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP Veneto	Conselve e Monselice	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
15	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP	Cittadella	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del punto vendita	
16	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP Veneto	Piazzola sul Brenta	Operatore amministrativo segretariale	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione	
17	Centro Formazione Professionale Regionale ENAIP Veneto	Piombino Dese (Sede distaccata di Enaip Treviso)	Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	Associazioni di Ispirazione Cristiana
18	Istituto Fondazione IREA C.F.P. "Morini Pedrina Pelà- Tono	Este	Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo ceramica	Congregazioni Religiose
19	Istituto Professionale CIOFS F.P. Veneto "Don Bosco"	Padova	Operatore amministrativo segretariale	Congregazioni Religiose
			Operatore del punto vendita	
20	Cpipe C/o Istituto Comprensivo di Stanghella	Padova	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
21	Istituto professionale alberghiero (St) P. D'Abano	Abano Terme	Operatore della ristorazione	Istituto Statale
22	Istituto professionale alberghiero (St.) J. Da Montagnana	Montagnana	Operatore della ristorazione	Istituto Statale

Provincia di Belluno

Numero	Nome	Sede	Qualifica	Appartenenza
1	CFPME	Mel	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
2	Enaip Veneto	Longarone	Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore alla autoriparazione	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
3	Istituto Leonardo Da Vinci	Belluno	Operatore del benessere: acconciatore	Istituto Statale
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore grafico: indirizzo professionale comunicazione multimediale audiovisiva	
4	Enaip Veneto	Feltre	Operatore del benessere: acconciatore	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione	
5	Centro Formazione Piccola Impresa	Sedico	Operatore del benessere: estetista	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
			Operatore del legno e dell'arredamento	
6	Enaip Veneto	Calalzo di Cadore	Operatore della ristorazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
7	I.P. per l'agricoltura e l'ambiente	Feltre	Operatore agricolo	Istituto Statale

Provincia di Vicenza

Numero	Nome	Sede	Qualifica	Appartenenza
1	C.F.P. Bassano del Grappa	Bassano del Grappa	Installatore e manutentore di impianti elettrici	CFP Provinciale
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
2	Cfp Cnos Fap Salesiani Schio	Schio	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
			Operatore agricolo	
			Operatore del punto vendita	
3	Ente di Formazione I.ri.Gem Soc. Coop. a R.L.	Rosa'	Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	Altri enti privati
			Operatore grafico: indirizzo professionale comunicazione multimediale audiovisiva	
4	I.P. Industria e Artigianato (St.) Andrea Scotton di BREGANZE	Breganze	Operatore grafico	Istituto Statale
5	C.F.P. Chiampo	Chiampo	Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	CFP Provinciale
			Operatore amministrativo segretariale	
6	En.A.I.P. Veneto Vicenza Sede Staccata Bassano del	Bassano del Grappa	Operatore del benessere: acconciatore	Associazioni di Ispirazione Cristiana

	Grappa		Operatore del punto vendita	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
7	Scuola d'Arte e Mestieri	Vicenza	Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale oreficeria	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
8	Associazione Victory TNG	Vicenza	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
			Operatore del benessere: estetista	
9	C.F.P. Lonigo	Lonigo	Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	CFP Provinciale
10	En.A.I.P. Veneto Vicenza	Vicenza	Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
11	Dieffe Liceo Pavoni Lonigo	Lonigo	Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
12	Anna Rossi Ved. Saugo	Thiene	Operatore alla autoriparazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore del benessere: acconciatore	
13	Cfpme "A. Palladio"	Vicenza	Operatore edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
14	Casa di Carita' Arti e Mestieri	Bassano del Grappa	Operatore del punto vendita	Congregazioni Religiose
15	E.N.gi.M. Veneto Patronato S. Gaetano	Thiene	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore del legno e dell'arredamento	
			Operatore del punto vendita	
16	Pia Societa' San Gaetano	Vicenza	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del benessere: estetista	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	

			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
			Operatore grafico: indirizzo professionale prestampa	
			Operatore grafico: indirizzo professionale stampa	
			Operatore meccanico di sistemi	
			Operatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale saldocarpentiere	
17	E.N.gi.M. Veneto - Cfp E. Reffo	Tonezza del Cimone	Operatore agroalimentare: indirizzo professionale pasticcere/panificatore	Congregazioni Religiose
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
18	Associazione Casa della Gioventu'	Trissino	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del benessere: acconciatore	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore meccanico di sistemi	
19	CFP I.P.E.A. Rosà	Rosa'	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
20	E.N.gi.M. Veneto Patronato Leone XIII	Vicenza	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	
			Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	
			Operatore meccanico di sistemi	

Provincia di Verona

1	Associazione Cfp Cnos/Fap 'San Zeno'	Verona	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
---	--------------------------------------	--------	--	-------------------------

			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	
			Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	
			Operatore grafico	
			Operatore meccanico di sistemi	
2	Associazione CFP CNOS/FAP Istituto Salesiani "Tusini"	Bardolino	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	
			Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore meccanico di sistemi	
3	Centro Polifunzionale DON CALABRIA	Verona e Cerea	Installatore e manutentore di impianti elettrici	Congregazioni Religiose
			Operatore del legno e dell'arredamento	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
			Operatore grafico	
			Operatore meccanico di sistemi	
4	Congregazione Piccole Figlie S.Giuseppe	Verona	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale segreteria	Congregazioni Religiose
5	C.F.P. Istituto Canossiano Filiale Casa Madre F.C.C.	Verona	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale contabilita'	Congregazioni Religiose
			Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	
6	CFP PROVINCIALE di Verona	Verona	Operatore grafico: indirizzo professionale lavorazione di prodotti grafici e multimediali	CFP Provinciale
7	CFP PROVINCIALE di Bovolone	Bovolone	Operatore del legno e dell'arredamento	CFP Provinciale
			Operatore del legno e dell'arredamento: indirizzo professionale laccatura doratura	
8	CFP PROVINCIALE di ZEVIO	Zevio	Operatore meccanico di sistemi	CFP Provinciale
9	ESEV Ente Scuola Edile Veronese	Verona	Operatore Edile	Organizzazioni del Lavoro e di Imprese
10	Ente di Formazione Professionale ENAIP Veneto	Verona	Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore amministrativo segretariale	

11	Istituto LUNIK snc	Verona	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
			Operatore del benessere: estetista	
12	LE GRAND CHIC - LA SCUOLA DELLA MODA	Verona	Operatore dell'abbigliamento	Altri enti privati
13	Cfp Sacro Cuore- Stimmatini	Verona	Operatore della ristorazione	Congregazioni Religiose
			QUALIFICA GENERICA per i CFP classi 2 e 3	
			Operatore grafico	
14	Scuola Style Italiano società cooperativa	Verona	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
			QUALIFICA GENERICA per i CFP classi 2 e 3	
15	Scuola TRENTO Srl	Verona	Operatore del benessere: acconciatore	Altri enti privati
16	Suore della Compagnia di Maria Istituto "F. Gresner"	Verona	Operatore agricolo: indirizzo professionale orto/floricoltura - aree verdi	Congregazioni Religiose
			Operatore amministrativo segretariale	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	
			Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale ceramica	
17	Istituto CATERINA BON BREZZONI	Verona	Confezionista modellista	Istituto Statale
18	Istituto A. PROVOLO - Centro Servizi Formativi	Chievo	Operatore autoriparazione e carrozziere	Congregazioni Religiose
19	Istituto A. Provolo	Verona	Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	Congregazioni Religiose
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale carrozziere	
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
20	CFP Istituto Ficiap Veneto CFP "T. Dal Zotto"-	Cologna Veneta	QUALIFICA GENERICA per i CFP classi 2 e 3	Congregazioni Religiose
21	Istituto Casa Nazareth	Mozzecane	Operatore agricolo: indirizzo professionale orto/floricoltura - aree verdi	Congregazioni Religiose
22	Istituto Casa Nazareth	Negarine	Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cuoco	Congregazioni Religiose
23	Centro di Formazione Professionale Enaip Veneto	Isola della Scala	Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	Associazioni di Ispirazione Cristiana
			Operatore ai sistemi elettronici informatici e di telecomunicazione	
			Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale contabilità	
24	Centro di Formazione Professionale Enaip Veneto	Legnago	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici di automazione	Associazioni di Ispirazione Cristiana

			Operatore dell'abbigliamento	
			Operatore meccanico di sistemi	
25	Associazione SAN GAETANO - Centro Servizi Formativi	San Bonifacio	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Montatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili a controllo numerico	
			Operatore del punto vendita	
			Operatore dell'abbigliamento	
			Operatore della ristorazione: indirizzo professionale cameriere	
			Operatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale saldocarpiere	
26	Cnos S. Zeno Cfp Marmo	Sant' Ambrogio di Valpollicella	Operatore delle lavorazioni artistiche: indirizzo professionale materiali lapidei	Congregazioni Religiose
			Operatore meccanico di sistemi: indirizzo professionale macchine utensili per la lavorazione di marmi e graniti	
27	Istituto A. Provolo - SEDE CFP "L. Tosoni"	Villafranca	Installatore e manutentore di impianti elettrici: indirizzo professionale impianti elettrici civili e industriali	Congregazioni Religiose
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
			Operatore del punto vendita	
28	Istituto A. Provolo - Sede CFP "S. Tubini"	Verona	Installatore e manutentore di impianti termoidraulici	Congregazioni Religiose
			Operatore alla autoriparazione: indirizzo professionale manutenzione e riparazione di veicoli a motore	
29	S.C.F. Scuola Centrale Formazione - Istituto Madri Orsoline	Cologna Veneta	Operatore amministrativo segretariale: indirizzo professionale contabilita'	Congregazioni Religiose
30	Scuola Professionale ESPERIA	Mozzecane	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
31	CFP Verona	Verona	Operatore grafico	CFP Provinciale
32	Assestetica ANTOS	Verona	Operatore del benessere: estetista	Altri enti privati
33	I.P. Alberghiero (St.) L.Carnacina	Valeggio sul Mincio	Operatore della ristorazione	Istituto Statale
34	I.P. Alberghiero (St.) Angelo Berti (sezione associata)	Soave	Operatore della ristorazione	Istituto Statale