

**IRPET**

Istituto  
Regionale  
Programmazione  
Economica  
Toscana

# L'occupazione femminile

## Regione Toscana - Rapporto 2010



**POR FSE**  
2007-2013  
Fondo Sociale Europeo  
Programma Operativo  
Regione Toscana



Unione europea  
Fondo sociale europeo



Firenze, Aprile 2011

## RICONOSCIMENTI

Questo studio è stato affidato all'Irpet dalla Direzione Generale Competitività del sistema regionale e sviluppo delle competenze. Alessandra Pescarolo, Lara Antoni e Francesca Ricci hanno coordinato la ricerca. La responsabilità della stesura dei singoli capitoli è suddivisa come segue:

Introduzione: Alessandra Pescarolo;

Capitolo 1: Francesca Ricci;

Capitolo 2: Lara Antoni;

Capitolo 3: Lara Antoni (§ 3.3) e Francesca Ricci (§ 3.1 e § 3.2);

Capitoli 4 e 5: Francesca Ricci;

Capitolo 6: Federica Pacini (eccetto § 6.5) ed Elisabetta Rossi (§ 6.5);

Capitolo 7: Stefania Gatti;

Capitolo 8: Stefania Gatti.

Valentina Patacchini è responsabile delle elaborazioni statistiche dei capitoli 1-3 sui dati individuali delle rilevazioni ISTAT ed EUROSTAT sulle forze di lavoro.

Elena Zangheri ha curato l'allestimento finale del Rapporto.

Ringraziamo Regione Toscana per aver reso disponibile la versione dei microdati ISTAT sulle forze di lavoro che include la variabile relativa alla provincia di residenza. Un ringraziamento va inoltre alle persone che hanno contribuito all'indagine della seconda parte del volume, e in particolare ai dirigenti scolastici intervistati: a Firenze Luciano Rutigliano, Stefano Gemmi, Anna Maria Barbi; a Prato Francesco Rossi, Roberto Paganelli, Grazia Maria Tempesti; a Massa Carrara Fiorella Fambrini, Ruggiero Di Pace, Anna Rosa Vatteroni. Ringraziamo inoltre per la preziosa collaborazione i docenti che hanno partecipato ai *focus group*: a Firenze Silvana Tesser, Giovanna Pieroni, Elisabetta Tosi, Filippo Tosi, Franco Camilli, Fulvio Infante, Maria Rosaria Ghiggi, Elvira Valleri; a Prato Ileana Parrini, Andrea Mazzoni, Maria Grazia Dauria, Luciano Luongo, Anna Gargini, Susanna Longo; a Massa Carrara, Anna Mariottoni, Maria Barberi, Corrado Menconi, Laura Rubini. Siamo grati, infine, alle insegnanti di Firenze, Prato e Massa Carrara che hanno accettato di essere intervistate.

## Indice

INTRODUZIONE	5
Parte Prima	
<b>LA TOSCANA E L'EUROPA IN TEMPO DI CRISI</b>	
1.	
L'OCCUPAZIONE E LE VARIABILI STRUTTURALI	15
1.1 Premessa	15
1.2 Dal 2000 ad oggi. I ritmi di crescita dell'occupazione femminile	16
1.3 I tratti della crescita dell'occupazione femminile	18
1.4 Il lavoro delle donne toscane fra rischi e opportunità	21
1.5 Il lavoro autonomo	28
1.6 Per concludere	32
2.	
ISTRUZIONE E MERCATO DEL LAVORO	35
2.1 Le opportunità di impiego per livello di istruzione	35
2.2 Diplomi e laureati nel sistema produttivo: un'analisi per età	42
2.3 Le opportunità di occupazione per campo di studio	46
2.4 Per concludere	49
3.	
LA CRISI	51
3.1 Premessa	51
3.2 Le recenti dinamiche del mercato del lavoro regionale: donne e uomini nella crisi	52
3.3 Il quadro europeo	55
3.4 La crisi e il territorio toscano	60
3.5 Per concludere	73
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	77
Parte Seconda	
<b>UN MESTIERE FEMMINILE: L'INSEGNAMENTO</b>	
4.	
GLI INSEGNANTI: NUMERI E PROPENSIONI CULTURALI	81
4.1 L'Italia nel contesto internazionale	81
4.2 Il quadro regionale	88
4.3 Gli insegnanti, il lavoro e i valori: orientamenti e propensioni	91
5.	
PROFILI, PERCORSI E MOTIVAZIONI DELLE INSEGNANTI	95
5.1 Disegno della ricerca e profilo delle intervistate	95
5.2 Come si diventa insegnanti? Il percorso scolastico e formativo delle intervistate	98
5.3 L'approdo all'insegnamento: percorsi interni ed esterni alla scuola	100
5.4 Perché si diventa insegnanti?	102
5.5 Considerazioni conclusive	105

6.		
	IL LAVORO DELLE INSEGNANTI: ELEMENTI DI CAMBIAMENTO E INNOVAZIONE NELLA TRASMISSIONE DEI SAPERI	107
6.1	Le difficoltà dell'insegnamento	107
6.2	La scuola media: uno spazio ambiguo del sistema educativo italiano	110
6.3	Diverse le età e i diversi i ruoli	111
6.4	Il metodo di insegnamento nelle scuole: nuovi linguaggi e nuovi strumenti	112
6.5	Il valore del diploma e dell'istruzione	114
6.6	Considerazioni di sintesi	117
7.		
	IL SISTEMA SCOLASTICO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO: I NODI CRITICI PERCEPITI DAGLI INSEGNANTI	119
7.1	Premessa	119
7.2	La riforma scolastica in Italia: a che punto siamo?	120
7.3	Il sistema di reclutamento e di selezione dei docenti	124
7.4	Il sistema di retribuzione degli insegnanti e la valutazione del lavoro svolto	127
7.5	La visione della scuola da parte dei dirigenti scolastici	132
7.9	Conclusioni	136
8.		
	IL RENDIMENTO DEGLI ALLIEVI: VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E DELL'OCSE A CONFRONTO	139
8.1	Comparazioni sul rendimento degli allievi	139
8.2	La composizione delle classi	144
8.3	Caratteristiche dei tre indirizzi	148
8.4	Conclusioni	152
	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	155
	<i>Allegati</i>	
	INTERVISTA PER I DIRIGENTI SCOLASTICI	157
	INTERVISTA PER LE INSEGNANTI	161

## INTRODUZIONE

Il *Rapporto 2011 sull'occupazione femminile* si divide in due parti. La prima aggiorna lo studio del mercato del lavoro femminile; la seconda presenta i risultati di un'indagine dedicata alle insegnanti, un mestiere tipicamente femminile, soprattutto in Italia, che è oggi sottoposto a forti tensioni, nel quadro delle trasformazioni in atto nel mondo della scuola. Un'attività, peraltro, sempre più centrale, in un'economia terziaria che voglia evolversi, assorbendo una quota crescente di figure dotate di un rilevante capitale culturale, siano esse produttori o consumatori di servizi sofisticati e di conoscenza. E al tempo stesso una premessa indispensabile di uno sviluppo della cittadinanza attiva, che permetta alle persone e agli attori collettivi di condividere e discutere le scelte politiche.

L'analisi delle motivazioni e degli elementi di disagio vissuti dalle insegnanti toscane, e l'attenzione ai loro suggerimenti per un miglioramento della qualità della scuola, acquistano inoltre un maggior spessore se, come abbiamo fatto in questo *Rapporto*, sono basate su una prospettiva di genere, che permette di capire in quale misura le caratteristiche, positive e negative, del mestiere di insegnante si collegano, oltre che ad altri tratti intrinseci, ad un grado di femminilizzazione particolarmente elevato.

Riassumiamo in queste pagine, per punti, i principali risultati del Rapporto.

- *Le conseguenze dalla crisi: più attutite che altrove, ma più concentrate sulle donne*  
Per la prima volta dagli Settanta la crisi ha determinato una significativa battuta d'arresto nel trend di crescita della partecipazione femminile. L'inversione ciclica ha avuto infatti, sia in Toscana che in Italia, una connotazione negativa per le donne, con un profilo opposto a quello che ha prevalso nel resto d'Europa.

Dal 2000 al 2008 il tasso di occupazione femminile è aumentato rapidamente, con un ritmo medio superiore a un punto all'anno, passando dal 48 al 56,2%. Nel 2009 è sceso invece di 0,8 punti, fermandosi al 55,4%, e nel 2010 ha perso ancora un punto, raggiungendo il 54,5 %. L'occupazione maschile nel primo anno della crisi è scesa in misura inferiore, di 0,3 punti. Nel resto d'Europa, al contrario, la perdita di occupazione, nella crisi, è stata più ampia per gli uomini che per le donne. Il vantaggio comparato delle donne si è verificato in tutte le aree, dal Nord Europa (-3,1 al maschile e -1,1 al femminile), all'Europa Centrale (-1,4 e -0,3) al Sud Europa (-3,5 e -1,3).

Di per sé, nel primo anno della crisi, la diminuzione osservata in Toscana, anche se maggiore rispetto al dato maschile, non è stata più grave di quella media dell'EU15 (-0,9), ed è stata minore di quella rilevata nei paesi dell'Europa mediterranea (-1,3) e nei paesi del Nord (-1,1). Un elemento esplicativo del coinvolgimento attutito e ritardato della nostra regione nella crisi, in termini di occupazione formale, è legato alla maggiore debolezza del mercato del lavoro italiano: le donne meno istruite sono infatti più spesso, in Italia e in Toscana, inattive (fuori dal mercato del lavoro). Anche nella crisi la Toscana si caratterizza in questo quadro proprio per una maggiore tendenza delle donne a passare dal lavoro formale all'inattività. La diminuzione dell'occupazione femminile fra il 2008 e il 2009 si è infatti tradotta non solo in un incremento della disoccupazione (+7,1% le donne disoccupate), ma anche in aumento dell'area dell'inattività (+2,0% le donne inattive). Tale aumento è in controtendenza rispetto alle traiettorie rilevate nel resto d'Europa, inclusi i paesi dell'area mediterranea, dove la diminuzione ha determinato incrementi a due cifre delle disoccupate (+29,1% nel Nord Europa, +16% nel

Centro, +27,8% nel Sud) e una stabilità o una diminuzione delle donne inattive (+0,6% nel Nord Europa, -2,1% nel Centro, -0,7% nel Sud).

Il nostro modello di risposta alla crisi consiste, di fatto, nel ritardare un impegno stabile, intenso e contrattualmente formalizzato nel mercato del lavoro. L'articolazione per età riflette infatti riduzioni più significative nei livelli occupazionali fra le 20-24enni (-3,8 punti), fra le 30-34enni (-4,3 punti) e fra le 35-39enni (-2,5 punti). Anche nel resto d'Europa le cadute occupazionali hanno interessato soprattutto le giovani generazioni, ma il fenomeno è in Toscana più preoccupante, dato che i livelli iniziali erano già bassi, e lo svantaggio si estende alle 30-39enni. Anche il rischio di scivolare nella condizione di NEET (persone uscite dal sistema educativo senza entrare nel lavoro) è in Toscana più concentrato sulla componente femminile. Nel confronto con il resto d'Europa, infatti, il *gender gap* nel rischio di essere in questa condizione è in Toscana è più marcato: oltre 8 punti percentuali, rispetto ai 5 dell'Europa Centro-Settentrionale e ai 6,7 dell'Europa del Sud.

- *La convergenza con l'Europa e la persistenza di difficoltà strutturali*

Il decennio appena trascorso, segnato da un'intensa crescita della partecipazione femminile al lavoro, aveva invece accorciato la distanze della Toscana rispetto ai paesi del Centro e del Nord Europa, dove i livelli di occupazione sono elevati (con tassi di occupazione pari al 62,1% e al 65,6%) e la componente femminile è meno discriminata. Le dinamiche di crescita, le modalità di partecipazione e il profilo dell'occupazione femminile, se letti nel confronto con livelli e caratteristiche dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, evidenziano tuttavia, anche negli anni di maggior dinamismo, alcune criticità strutturali.

L'aumento dei tassi di occupazione è stato particolarmente consistente per le cittadine toscane di età compresa fra i 40 e i 60 anni, per le quali nell'arco del decennio 2000-2009 si osservano incrementi a due cifre. Ma il rafforzamento della partecipazione in età adulta, seppure intenso, non è stato sufficiente a raggiungere gli obiettivi fissati dal Consiglio di Lisbona, secondo cui il tasso di occupazione dei 55-64enni doveva raggiungere, entro il 2010, il 50%. Il ritardo della Toscana è in gran parte imputabile alla componente femminile: le cittadine toscane di età compresa fra i 55 e i 64 anni, infatti, hanno un tasso di occupazione pari al 29,5%, con un divario rilevante rispetto ai valori dell'Europa Centrale (40%) e, soprattutto, dell'Europa Settentrionale (51%). Occorre sottolineare che il processo di convergenza, per questa classe di età, è un obiettivo difficile da realizzare, poiché è sovrapposto a profili e percorsi nazionali diversi sia dal punto di vista della domanda che da quello dell'offerta di lavoro. In Toscana, in particolare, le lavoratrici mature hanno livelli di istruzione bassi, coerenti con un profilo di lavoratrici manuali, maturato, sia nell'industria che nei servizi, all'interno di un tessuto produttivo tradizionale e poco qualificato. Per queste donne proseguire la loro attività è molto più difficile e faticoso che per le loro coetanee del Nord Europa, più scolarizzate, e attive in attività terziarie di profilo più elevato.

Un elemento anche più significativo nel ritardare la convergenza con l'Europa è rappresentato da un ulteriore arretramento, rispetto a livelli già in partenza contenuti, dei livelli di partecipazione al lavoro delle giovani generazioni. Fra il 2000 e il 2009 il tasso di occupazione delle ragazze toscane di età compresa fra i 20-24enni è sceso di oltre 8 punti. Il fenomeno, riscontrabile anche nel resto d'Europa, assume tuttavia nella nostra regione dimensioni più ampie, con il risultato che le giovani toscane hanno oggi probabilità di occupazione più contenute rispetto a quelle delle loro coetanee che vivono nell'Europa Centro-Settentrionale.

- *Il lavoro atipico fra allineamento all'Europa e ridimensionamento congiunturale*

La crisi, almeno nella fase iniziale, ha colpito la componente meno stabile dell'occupazione femminile: la contrazione registrata in Toscana fra il 2008 e il 2009 (-0,5%) è interamente da imputare alla componente precaria (-14,2% per le occupate con contratti a termine). Il dato rilevato per la Toscana è in questo caso coerente con quanto accaduto nel resto d'Europa, dove le occupate a termine hanno subito le maggiori penalizzazioni.

Il fenomeno del lavoro temporaneo non costituisce una peculiarità del mercato del lavoro regionale e i valori toscani (il 13,8% nel 2009) sono allineati con la media europea (13,9%). Nel confronto con gli altri paesi europei la Toscana si distingue tuttavia da un lato per il rapidissimo trend di crescita del fenomeno, dall'altro per il diverso impatto dell'età. Il declino congiunturale del lavoro temporaneo ha infatti seguito una fase di veloce convergenza del dato toscano con quello medio europeo, la cui crescita è stata più diluita nel tempo: le cittadine occupate con contratti a termine sono passate da circa 47 mila nel 2000 a 72 mila nel 2009, con un incremento percentuale del 53,4%. Per quanto riguarda, invece, la curva per età, l'incidenza del lavoro a termine è ovunque più intensa fra le giovani generazioni, ma nella nostra regione il fenomeno assume, nella fase giovanile di accesso, dimensioni 'patologiche'. Il confronto fra il peso del lavoro atipico sulle occupate, che raggiunge in Toscana il 48,9% fra le 20-24enni, e il 27,3% fra le 25-29enni, è particolarmente stridente rispetto al 15,9% e al 10% delle coetanee del Nord Europa.

Quanto al lavoro part time, la sua dinamica, nella crisi, ha avuto nel quadro europeo una forte specificità. In Toscana, infatti, fra il 2008 e il 2009 il numero delle occupate a tempo parziale è aumentato (+0,9%), mentre si è ridotto quello delle donne impiegate a tempo pieno (+1,1%). Nel resto dell'Europa, per contro, l'occupazione femminile a tempo parziale ha subito ovunque una battuta d'arresto. La crescita delle cittadine toscane occupate a tempo parziale – a cui si accompagna un incremento significativo delle *part timers* involontarie- sembra suggerire che, almeno nella prima fase della crisi, nella nostra regione il lavoro *part time* stia funzionando più come strumento di ammortizzazione rispetto alla crisi (e a volte, forse, di risparmio contributivo) che come modalità di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro.

Anche l'incremento del *part-time* si inserisce in un rapidissimo trend di crescita, sviluppatosi nell'arco degli anni Duemila. Fra il 2000 e il 2009 la quota di *part-timers* sul totale delle occupate è salita dal 18,8% del 2000 al 30,3% del 2009, portando la nostra regione a emergere nel quadro italiano e a collocarsi in una posizione intermedia nel quadro europeo, con valori in linea con la media EU15 e con quelli dei paesi dell'Europa settentrionale (27,3%), intermedi fra il 39,2% del Centro Europa e il 23,4% dell'Europa meridionale.

Nella nostra regione, tuttavia, la quota di donne che lavorano a tempo parziale perché non sono riuscite a trovare un lavoro a tempo pieno risultava, anche prima della crisi, particolarmente elevata, nel confronto con il dato relativo all'Europa Centro-Settentrionale. Nel 2009, la percentuale di cittadine toscane occupate involontariamente con un contratto di lavoro a tempo parziale risulta pari al 40,7% rispetto all'11,6% del Centro e al 12,9% del Nord Europa, evidenziando un'ampia area di disagio.

- *La polarizzazione dei profili professionali*

L'aumento dell'occupazione femminile si è tradotto anzitutto in una intensa crescita del peso delle occupate nelle professioni 'alte', in particolare nella posizione di 'legislatori, dirigenti e imprenditori'. La loro incidenza percentuale sul totale degli occupati è passata dal 17,8% del 2000 al 39,5% del 2009. Significativa è stata tuttavia, all'estremo opposto della gerarchia professionale, anche la crescita del personale femminile non qualificato, il cui tasso di femminilizzazione è salito dal 45,3% del 2000 al 63% del 2009. Il processo di polarizzazione

delle professioni è in gran parte dovuto alla terziarizzazione, e non è particolarmente sviluppato nella nostra regione. E il *sex typing* della Toscana non si discosta da quello dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, con una tendenziale parità nella presenza dei due sessi nelle professioni tecniche, nell'area del lavoro impiegatizio e nelle professioni relative alle vendite. Due, tuttavia, sono oggi i tratti caratteristici della nostra regione: da un lato la maggiore presenza di donne fra 'dirigenti e imprenditori', riconducibile alla maggiore diffusione del lavoro autonomo; dall'altro l'alto grado di femminilizzazione del lavoro non qualificato, che supera in Toscana, con il dato già segnalato del 63%, la media EU15 (52,2%)

Nel corso degli anni Duemila, infine, l'occupazione femminile autonoma in Toscana si è ridimensionata e qualificata. Il peso delle coadiuvanti familiari -che rappresentano la componente meno autonoma, legata alle piccole e piccolissime imprese a carattere familiare- si è ridotto; allo stesso tempo, la percentuale di cittadine toscane che lavorano come autonome e possiedono un diploma di laurea è aumentata, passando dall'11,3% del 2000 al 20,8% del 2009.

Nel confronto con i dati europei, la quota di lavoratrici autonome -il 21,2% del totale delle occupate toscane- si mantiene su livelli decisamente alti, confermando come il lavoro autonomo rappresenti un tratto caratteristico dei paesi dell'Europa mediterranea.

All'interno dell'occupazione femminile autonoma, le libere professioniste hanno rappresentato la componente più dinamica: fra il 2004 e il 2009 sono cresciute del 14,3%, e oggi la loro incidenza percentuale sul totale dell'occupazione autonoma supera il 21%.

L'analisi per livello di istruzione evidenzia come nel mondo delle libere professioniste toscane si concentri la percentuale più consistente di donne con titoli di studio elevati. Nel 2009, infatti, le laureate pesano per il 66% fra le libere professioniste, rispetto al 13,7% delle imprenditrici e al 6% delle altre lavoratrici autonome.

Il mondo delle libere professioniste, dunque, rappresenta un fenomeno da indagare con maggiore attenzione, soprattutto in un contesto produttivo come quello toscano, avaro di opportunità qualificate, in particolare per le giovani generazioni.

- *Istruzione e lavoro*

Negli ultimi decenni si è assistito a un forte e generalizzato aumento del numero di laureati, che ha riguardato soprattutto le donne. Il divario a favore delle donne si manifesta in modo acuto: mediamente in Europa il numero di laureate supera quello dei laureati di 6,5 punti percentuali, che diventano 11 per la Toscana. In Toscana il gap di genere a favore delle ragazze è più ampio che altrove, ma i livelli medi di scolarizzazione sono, ancora, più bassi di quelli raggiunti in Europa.

All'aumentare del titolo di studio cresce il tasso di occupazione, soprattutto al femminile: in Toscana venticinque punti percentuali separano le meno istruite (39,5%) dalle diplomate (64,5%) e tredici punti queste ultime dalle laureate (78%). La partecipazione al mercato del lavoro delle donne istruite e delle meno istruite è influenzata in modo diverso dall'età. Le meno scolarizzate hanno infatti tassi di occupazione piuttosto bassi in tutte le classi di età ed escono precocemente, mentre le più istruite si attivano secondo una curva per età a forma di campana, simile a quella degli uomini anche se spostata verso il basso. Per le laureate le difficoltà di ingresso si manifestano attraverso tassi di disoccupazione elevati nelle età giovanili, seguiti da alti tassi di occupazione nell'età adulta. Tali difficoltà iniziali, però, in Toscana sono più durature che altrove; i tassi di disoccupazione di diplomate (6,5%) e laureate (5,6%) sono poco distanti tra loro: più elevati quelli delle laureate rispetto al dato medio europeo (5,4%), più contenuti rispetto alla media EU15 (6,8%) quelli delle diplomate. Le differenze tra i tassi di disoccupazione per titolo di studio sono dunque in Europa più marcate, suggerendo la presenza



di un mercato del lavoro più attrattivo per la forza lavoro istruita e più penalizzante per i poveri di istruzione.

- *L'influenza del campo di studi*

Non tutti i percorsi hanno uguale rilievo all'ingresso nel mercato del lavoro: avere conseguito un titolo di studio in discipline sociali e giuridiche e, in minor misura, in quelle tecniche, indipendentemente dal livello di istruzione (diploma di istruzione secondaria o terziaria) è più proficuo. Per le laureate permane la debolezza dei percorsi umanistici, una specializzazione femminile tradizionale che tuttavia, non a caso, sta da tempo ridimensionando la sua attrattività: il tasso di occupazione di coloro che hanno una formazione letterario-linguistica si attesta su livelli decisamente bassi, sia in Toscana, sia in Europa, anche se superiori a quelli raggiunti dalle diplomate che hanno seguito un percorso analogo, di tipo generalista. I migliori esiti occupazionali li garantiscono, invece, i percorsi di studio medici.

Anche se il campo di studio gioca un ruolo di primo piano nel determinare il successo occupazionale, permane lo svantaggio delle donne nei confronti dei coetanei maschi: nonostante il successo, l'efficienza negli studi e l'elevata motivazione (si laureano più in fretta e con votazioni più elevate), le donne sono, ancora oggi, più disoccupate, meno pagate e più segregate degli uomini.

- *La crisi e il territorio toscano*

L'analisi dei tassi di occupazione nelle province toscane fa emergere, nella crisi, il persistere di un'elevata partecipazione maschile, nella maggior parte delle province, e un consistente *gap* a svantaggio delle donne. Parziale eccezione a questa tendenza è costituita da Massa Carrara e, in misura maggiore, da Livorno, dove la crisi ha penalizzato soprattutto gli uomini. Pur manifestando effetti negativi in tutti i settori dell'economia toscana, infatti, essa ha colpito in particolare l'apparato manifatturiero, mettendo a rischio una quota rilevante di posti di lavoro nell'industria. Mentre nel sistema moda questo trend crea uno svantaggio per le donne, nell'area costiera il rischio ricade soprattutto sui settori pesanti, tradizionalmente maschilizzati.

Il tasso di occupazione femminile, in ogni caso, resta ovunque più contenuta di quella maschile: a soffrire maggiormente, in linea con il *trend* degli anni precedenti, è la provincia costiera di Massa Carrara (51,9%), affiancata però da Lucca (50,3%) e Pistoia (53,1%). Se Firenze (59,7%) e Siena (57%) continuano a essere le aree in cui il tasso di occupazione femminile è più elevato, le ripercussioni della crisi economica hanno ridotto la polarizzazione tra le province della costa -tradizionalmente contraddistinte da una minore presenza femminile nel mercato del lavoro- e quelle del quadrante interno, caratterizzate da un'elevata partecipazione e una bassa disoccupazione femminile.

- *Un mestiere femminile: l'insegnamento*

La seconda parte del *Rapporto* è dedicata all'esposizione dei risultati di una ricerca sulle insegnanti condotta fra il novembre 2010 e il marzo 2011. Perché abbiamo scelto questo tema? L'insegnamento, in Italia, è un mestiere femminile. Se pensiamo alle insegnanti si delinea nel nostro immaginario lo stereotipo di un mestiere quasi "naturalmente" femminile, relativamente privilegiato rispetto ad altre professioni esercitate da donne, tipico della classe media. L'alto grado di femminilizzazione non è tuttavia ovvio e, come vedremo, è più presente in Italia che in altri casi nazionali. Un grado di femminilizzazione così elevato rivela in realtà un equilibrio delicato fra insegnanti e datore di lavoro pubblico, fondato sull'accettazione, da parte delle insegnanti, di bassi stipendi, in cambio di una organizzazione del lavoro *family friendly*, basata su routine di lavoro standardizzate, compatibili con la "doppia presenza" fra famiglia e lavoro.

Nello stesso tempo i cambiamenti intervenuti nel nostro sistema sociale e produttivo, e le nuove aspirazioni delle lavoratrici della scuola, caricano la scuola di nuove e più complesse aspettative.

Nel primo capitolo abbiamo raccolto una serie di informazioni statistiche, di fonte OCSE, ISTAT, Banca d'Italia, Fondazione Agnelli e Ministero del Tesoro, che permettono di rendere meno ovvia, banale, e in un certo senso "a-storica", la figura dell'insegnante italiana.

Anche se la presenza femminile nel mestiere di insegnante è elevata, nei principali paesi OCSE (65,1%), il modello italiano presenta una sorta di record nel tasso di femminilizzazione (76,4%), rendendo opportuno collocare l'insegnamento, nel nostro paese, nel novero dei mestieri "iperfemminilizzati". In questo i profili dei paesi dell'Asia orientale, dal Giappone alla Corea, appaiono diversi: il mestiere di insegnante ha presumibilmente mantenuto in questi luoghi un prestigio sociale che ne ha preservato l'appetibilità per gli uomini. Più simile al nostro è invece il grado di femminilizzazione in alcuni paesi dell'Europa ex socialista, dalla Polonia all'Ungheria.

La maggiore femminilizzazione si intreccia ad altre specificità del profilo dell'insegnante, basato in Italia sul contenimento della remunerazione, su orari formali più brevi (a scuola), che fanno dell'insegnamento un mestiere più isolato e "casalingo" che altrove. Vi sono inoltre un elevato numero di insegnanti e un ridotto numero medio di allievi per classe. Il livello medio di istruzione è, infine, più basso che in altri paesi, soprattutto fra le insegnanti della scuola primaria, che assumono nella scuola italiana un più spiccato profilo materno, oltre che didattico. Si intravede, dunque, un processo di costruzione della figura dell'insegnante che ne ha enfatizzato la funzionalità alle esigenze di lavoro delle donne delle classi medie (Soldani 1997). L'età media delle insegnanti italiane è alta, a causa della collocazione storica, negli anni Settanta, della prima ondata di scolarizzazione di massa, e della scarsa mobilità fra questo e altri mestieri. Il percorso di carriera delle insegnanti si traduce, invece, in una mobilità fra scuole e territori, che ha la conseguenza negativa di interrompere frequentemente la continuità didattica, soprattutto nelle scuole meno richieste. Emerge, infine, la buona conciliabilità del mestiere di insegnante con la doppia presenza e con l'impegno familiare.

I dati dell'indagine IRPET sui valori consentono di delineare un profilo culturale delle insegnanti che appare coerente con questi dati (Pescarolo, Pacini, 2009). Un tratto peculiare degli insegnanti intervistati è dato dalle loro risposte in merito alla domanda su quali siano gli aspetti importanti del lavoro. Quasi la metà (il 45,9%) mette al primo posto la possibilità di esprimere le proprie capacità; il 39,2% indica come aspetto importante la sicurezza del posto di lavoro. Le preferenze in termini di orario si concentrano sugli orari brevi, fra le 20 e le 39 ore.

- *Una vocazione forte ma sfidata dal cambiamento*

La ricerca si è sviluppata nelle aree di Firenze, Prato e Massa Carrara. Oltre a un folto gruppo di insegnanti sono stati intervistati i dirigenti scolastici delle scuole selezionate, e sono stati organizzati, nelle tre aree prescelte, tre focus group con altri insegnanti -maschi e femmine, giovani e maturi- composto in modo da favorire un confronto fra i loro sguardi incrociati.

Nel campione delle insegnanti intervistate vi è una chiara prevalenza di percorsi universitari, soprattutto di tipo umanistico, che hanno come sbocco "fisiologico" l'insegnamento. A questo itinerario corrisponde, nella maggior parte dei casi, la percezione di una forte vocazione. Sono, invece, le insegnanti che provengono da percorsi universitari più tecnologici e professionalizzanti, quelle che, più spesso, sono arrivate a insegnare in seconda battuta, o per l'aumento dei compiti familiari, sia per la difficoltà di trovare un lavoro nel privato.

Persistono comunque, nella scuola, forti vocazioni che aiutano le insegnanti a sostenere un impegno sempre meno gratificante. La crisi della scuola è percepita dalle intervistate, in primo

luogo, come esito di un mutamento sociale che mina la loro autorità. Quali sono gli elementi costitutivi di un tale logoramento? L'autorevolezza delle insegnanti è messa in difficoltà dai messaggi edonistici dei media, dalle troppe attività extrascolastiche dei ragazzi, e dalla gerarchia di valori delle famiglie, che, secondo le intervistate, non condividono il principio dello sforzo necessario all'istruzione. Le insegnanti si sentono, dunque, sole, nell'affrontare lo sviluppo cognitivo dei ragazzi. Vi è inoltre uno scarso riconoscimento delle competenze degli insegnanti, e la loro scarsa remunerazione contribuisce ad eroderne il prestigio presso le famiglie. Il valore della scuola, della concentrazione, della riflessione, sarebbe posti in secondo piano soprattutto dai genitori che hanno avuto un percorso di mobilità sociale poco legato all'istruzione, i quali costituirebbero un gruppo numeroso, e puntano, che alla scuola chiede strumenti di mobilità sociale per i figli. Una richiesta la cui legittimità è posta sullo sfondo in un mondo scolastico distante dal mondo del lavoro.

Emerge inoltre la sensazione che la scuola abbia più difficoltà che in passato nello svolgere una funzione didattica, e resti appiattita su una funzione di supplenza rispetto alle criticità sociali che si profilano al suo interno. La scuola fungerebbe dunque da "contenitore", sviluppando soprattutto capacità di assistenza sociale, di recupero di soggetti svantaggiati.

In questa cornice, emerge il progressivo declino nel rendimento degli alunni, trasversale agli indirizzi scolastici. Ma il rendimento è molto condizionato da variabili di contesto. La scuola sembra amplificare, invece che attutire, la correlazione fra i profili sociali degli allievi e i risultati scolastici: l'influenza del livello di istruzione delle famiglie di origine, già evidente nel voto riportato nelle scuole medie, si riflette sulla scelta della scuola secondaria, che produce ulteriori disuguaglianze, come del resto è stato dimostrato da numerosi studi (Checchi, 1997). Anche la debolezza del mercato del lavoro locale si traduce in una demotivazione dei ragazzi.

Le interviste riflettono, in modo indiretto, un'immagine problematica della scuola secondaria di primo grado. Una definizione che ricorre, a questo proposito, è quella di "anello debole della catena educativa". Sulla scuola elementare il giudizio è sempre positivo, ma alcuni intervistati ritengono che molte conoscenze qui acquisite vengano poi disperse durante gli anni della scuola superiore di primo grado.

A causa dei tagli e della diminuzione della spesa pubblica, la scuola è, secondo la maggior parte degli intervistati, sempre meno in grado di fronteggiare queste difficoltà. Dagli anni '90 in poi i sistemi scolastici dei paesi sviluppati si sono modificati, adattandosi ai cambiamenti della società. Nel caso italiano c'è tuttavia la percezione che il sistema scolastico sia rimasto "ingessato", e che le riforme abbiano condotto ad una continua ridefinizione del suo ruolo, senza una chiara riformulazione di strumenti e competenze. La riforma del sistema scolastico è avvenuta, in Italia, in un quadro segnato dall'emergere di nuove esigenze di contenimento della spesa pubblica. Il mondo della scuola, attraverso l'autonomia scolastica, ha assunto maggiori responsabilità, e ha dovuto fronteggiare un forte mutamento dell'utenza, legata alla scolarizzazione di massa e all'immigrazione. Tutto questo in un quadro di stabilità economica decrescente.

Dalla ricerca emergono valutazioni, alcune positive e altre negative, dell'attuale riforma Gelmini. La necessità di un serio sistema di selezione e valutazione degli insegnanti è fortemente condivisa, ma gli intervistati non credono che l'autonomia scolastica, e l'applicazione su basi individuali del criterio meritocratico, siano la giusta soluzione, sia perché pensano che il sistema scolastico italiano sia già distorto da una scarsa condivisione degli obiettivi da parte degli insegnanti, sia perché ritengono che nel nostro contesto, un sistema di assunzioni più flessibile rischi di accrescere gli elementi particolaristici e i "favoritismi".

Un forte disagio è stato espresso di fronte ai dati internazionali OCSE che, secondo gli intervistati, sottovaluterebbero il lavoro svolto dagli insegnanti, distorcendo sia il rapporto tra

numero di insegnanti e numero di allievi, sia il conteggio delle effettive ore lavorate dagli insegnanti italiani. E' oggetto di forti critiche, di conseguenza, la scelta dell'attuale Ministero di aumentare il numero di allievi per classe, e di diminuire il numero di insegnanti.

Gli insegnanti chiedono invece una riforma del sistema scolastico che conduca a un maggiore riconoscimento della figura dell'insegnante, anche attraverso forme di maggiore selettività e controllo sul loro lavoro, e ponendo come fondamento dell'assunzione e delle verifiche la capacità di insegnare e di comunicare con i ragazzi.

In conclusione, le trasformazioni in atto nel mondo della scuola stanno sfidando, e rischiano di logorare, equilibri consolidati, comprimendo il sistema scolastico fra spinte diverse. Segnato ancora da un modello originario elitario, che enfatizzava il valore dei saperi astratti e umanistici, il sistema scolastico ha dovuto affrontare insieme la scolarizzazione di massa, l'ingresso a scuola delle seconde generazioni migranti e il superamento del modello produttivo manifatturiero. Da un lato i giovani hanno maturato la diffusa aspettativa di una carriera di libero professionista, a contrasto con la ristrettezza effettiva di questo tipo di sbocco. Dall'altro sono aumentate le figure sociali problematiche, che richiedono alla scuola integrazione e sostegno sociale. L'esigenza di trasformare il mondo produttivo chiede, infine, alla scuola, la ricerca di nuovi standard educativi, di una nuova qualità, in grado di fare evolvere le capacità cognitive nella direzione di una maggiore formalizzazione dei saperi, richiesta dalla società della conoscenza. In questo quadro le insegnanti, con i loro bassi stipendi, dovrebbero svolgere funzioni sempre più complesse e, necessariamente, assumere una nuova autorevolezza agli occhi delle famiglie e degli allievi, proprio mentre le difficoltà finanziarie si fanno più pressanti.

Parte Prima  
**LA TOSCANA E L'EUROPA IN TEMPO DI CRISI**



# 1. L'OCCUPAZIONE E LE VARIABILI STRUTTURALI

## 1.1 Premessa

Il decennio appena trascorso è stato segnato da un'intensa crescita della partecipazione femminile al lavoro. Il fenomeno è stato particolarmente rilevante in Toscana dove, fra il 2000 e il 2009, le occupate sono aumentate di quasi 100 mila unità, per un incremento percentuale del 18%. Il tasso di occupazione femminile, pari al 55,4% nel 2009, si avvicina all'obiettivo del 60% posto dal Consiglio Europeo di Lisbona all'inizio del decennio, traguardo che alcuni gruppi di cittadine toscane hanno già raggiunto.

Oggi, tuttavia, gli elementi e i segnali positivi si intrecciano con aree di criticità e di debolezza, che rischiano di interrompere -o di rallentare fortemente- il percorso virtuoso che ha caratterizzato la nostra regione negli ultimi anni. In particolare, ciò che desta maggiore preoccupazione sono gli effetti di un *mix* pericoloso fra difficoltà strutturali ed effetti della crisi occupazionale, che rischiano di inibire la partecipazione e la tenuta nel tempo delle componenti più deboli dell'offerta di lavoro.

La partecipazione femminile, ormai consistente nelle fasi centrali della vita, risulta debole fra le giovani da un lato e fra le donne mature dall'altro: in entrambi i casi, il ritardo rispetto ai livelli occupazionali dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale è evidente. Le giovani cittadine toscane, sempre più scolarizzate, faticano ad accedere al mercato del lavoro regionale -che continua ad esprimere una domanda contenuta di lavoro qualificato- e vedono diminuire il loro tasso di occupazione. Dall'altro lato, la partecipazione delle 55-64enni, seppure in aumento, risulta ancora troppo contenuta, se l'obiettivo è quello di sostenere, attraverso l'aumento dell'offerta aggregata di lavoro, il modello di welfare e la crescita dell'intero sistema.

Le aree di criticità individuate a livello regionale non si limitano al tema della partecipazione, ma toccano quegli elementi che da sempre condizionano la tenuta dell'occupazione e che attengono alla qualità del lavoro in termini stabilità, corrispondenza fra inquadramento contrattuale e livello di professionalità e, più in generale, fra aspirazioni e opportunità offerte dal mercato.

L'analisi proposta nelle pagine che seguono analizza il rapporto delle donne toscane con il lavoro, leggendone le caratteristiche e le dinamiche nel più ampio contesto europeo. I dati utilizzati sono quelli rilevati dall'indagine Eurostat *Labour Force Survey* e il periodo posto sotto osservazione è compreso fra il 2000 e il 2009.

I paesi europei rispetto ai quali è proposto il confronto sono gli Stati dell'Europa a 15 (EU15), ad eccezione della Germania, per la quale non è disponibile la serie storica relativa al periodo indagato. I paesi sono raggruppati in tre macroaree, scegliendo fra i diversi criteri quello della prossimità geografica, ma tenendo conto che, per alcuni degli aspetti esaminati, le caratteristiche dei sistemi di *welfare* e di regolamentazione del mercato del lavoro possono produrre differenze, anche significative, fra paesi limitrofi<sup>1</sup>.

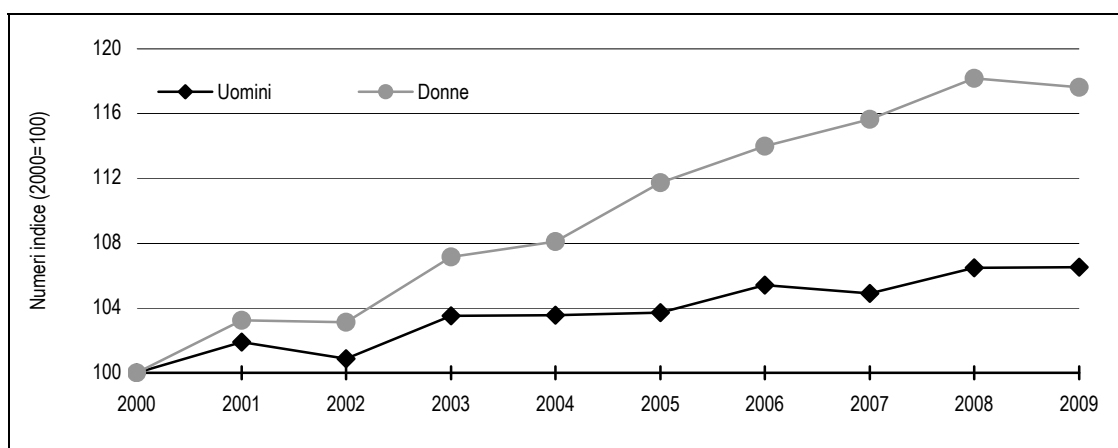
<sup>1</sup> L'area del Nord Europa comprende Danimarca, Finlandia, Regno Unito, Irlanda, Svezia; quella del Centro Europa Lussemburgo, Olanda, Austria, Belgio, Francia; quella del Sud Europa Grecia, Italia, Portogallo, Spagna.

## 1.2

### Dal 2000 ad oggi. I ritmi di crescita dell'occupazione femminile

L'innalzamento della partecipazione e della presenza femminile sul mercato del lavoro spiega larga parte della crescita occupazionale complessiva dell'ultimo decennio, sia a livello nazionale che regionale (ISFOL, 2009; ISTAT, 2008; IRPET, 2009a). Fra il 2000 e il 2009 le donne occupate in Toscana sono aumentate di quasi 100 mila unità, per un incremento percentuale del 18%. Nello stesso intervallo di tempo, la crescita della componente maschile si è attestata intorno al 6% pari, in termini assoluti, a poco meno di 60 mila unità.

Grafico 1.1  
OCCUPATI PER GENERE IN TOSCANA. 2000-2009  
Numeri indice (2000=100)



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

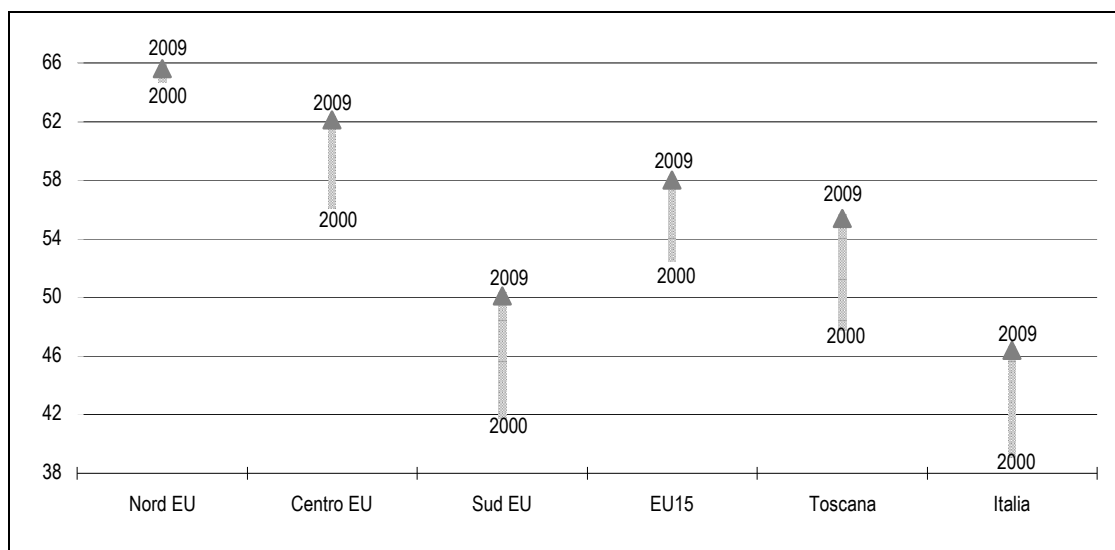
Anche nella nostra regione la crescita dell'occupazione femminile è riconducibile a quell'insieme di fattori che ovunque hanno stimolato e incoraggiato la partecipazione delle donne al lavoro: le trasformazioni economiche da un lato; i cambiamenti sociali e culturali dall'altro (Del Boca e Saraceno, 2005; Ferrera, 2008; IRPET, 2009a; Reyneri, 2005).

In Toscana, il rafforzamento della presenza femminile nei contesti produttivi è evidente: il tasso di occupazione femminile è salito dal 48% del 2000 al 55,4% del 2009, per un incremento di oltre 7 punti, a fronte di un trend meno dinamico della componente maschile, il cui tasso di occupazione è cresciuto di soli 3 punti -pur collocandosi stabilmente, ormai da diversi anni, al di sopra del 70%.

L'aumento del tasso di occupazione femminile registrato negli anni Duemila ha consentito alla nostra regione di accorciare le distanze rispetto ai paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, anche se il distacco rimane: 10 punti dalla media dei paesi del Nord Europa; 6 punti dall'Europa centrale. La partecipazione femminile al lavoro è cresciuta in Toscana più intensamente che in Italia, accentuando il divario rispetto alla media del Paese (46,4% il tasso di occupazione femminile nel 2009) che, come sintetizzato nel grafico riportato di seguito, si colloca ormai al di sotto dei valori già contenuti dell'Europa meridionale (48,9%).



Grafico 1.2  
TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILE (15-64 ANNI). TOSCANA, ITALIA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU15<sup>2</sup> A CONFRONTO. 2000 E 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

L'aumento dell'occupazione femminile ha contribuito ad attenuare il gender gap, almeno per quanto concerne l'accesso alle opportunità occupazionali. Nella nostra regione, il vivace incremento del tasso di occupazione delle donne da un lato e la crescita più debole della componente maschile dall'altro hanno determinato infatti un aumento nel rapporto fra i due tassi, che è salito dallo 0,68 del 2000 allo 0,75 del 2009.

Nel confronto con i paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, tuttavia, ancora nel 2009 il ritardo della Toscana è evidente: il valore rilevato nella nostra regione (0,75) risulta inferiore a quello del Nord (0,89) e del Centro Europa (0,87). Ancora oggi, dunque, le donne toscane appaiono penalizzate più delle cittadine che risiedono nei Paesi dell'Europa Centro-Settentrionale già nella fase di accesso al mercato del lavoro. E le disparità di genere, come avremo modo di approfondire più avanti, si estendono alle condizioni di lavoro e alla qualità dell'occupazione.

Tabella 1.3  
TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILE E MASCHILE (15-64 ANNI) E GENDER GAP\*. TOSCANA, ITALIA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU15 A CONFRONTO. 2000 E 2009

	2000			2009		
	Tasso di occupazione femminile	Tasso di occupazione maschile	Gender gap	Tasso di occupazione femminile	Tasso di occupazione maschile	Gender gap
Toscana	48,0	70,8	0,68	55,4	74,3	0,75
Italia	39,3	67,8	0,58	46,4	68,6	0,68
Nord EU	64,9	76,6	0,85	65,6	73,9	0,89
Centro EU	56,3	71,8	0,78	62,1	71,6	0,87
Sud EU	42	70	0,60	48,9	67,9	0,72
EU15	52,7	72,4	0,73	58,0	70,8	0,82

(\*) Rapporto fra tasso di occupazione femminile e tasso di occupazione maschile

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

<sup>2</sup> Si ricorda che la serie storica non comprende i dati relativi alla Germania.

### 1.3

#### I tratti della crescita dell'occupazione femminile

L'incremento del tasso di occupazione delle cittadine toscane, pari complessivamente a 7 punti percentuali fra il 2000 e il 2009, si declina diversamente al variare del loro profilo socio anagrafico da un lato e del contesto territoriale di appartenenza dall'altro<sup>3</sup>. Il fatto che la crescita dell'occupazione femminile sia avvenuta a velocità diverse sul territorio regionale conferma la tesi secondo cui nei contesti in cui la partecipazione femminile al lavoro è più recente, il mercato agisce in maniera selettiva (Scherer e Reyneri, 2008; Reyneri, 2009). E suggerisce come ancora oggi le caratteristiche socio anagrafiche e il territorio di appartenenza condizionino le *chance* di occupazione delle donne.

Il primo elemento su cui soffermare l'attenzione riguarda la variabile età. L'aumento dell'occupazione femminile ha interessato le donne adulte e mature, mentre i gruppi più giovani hanno registrato un arretramento significativo. Fra il 2000 e il 2009, il tasso di occupazione delle ragazze toscane di età compresa fra i 15 e i 19 anni è sceso di 5,6 punti e quello delle 20-24enni di oltre 8 punti. La diminuzione dei livelli di occupazione delle giovani donne risente di due elementi, che hanno agito combinandosi fra loro: da un lato l'innalzamento dei livelli di istruzione (e il conseguente allungamento dei tempi di permanenza nei circuiti di istruzione e formazione); dall'altro le caratteristiche strutturali e congiunturali del mercato del lavoro regionale che, a differenza di quanto avviene altrove, risultano particolarmente penalizzanti per i gruppi di età più giovani (Pescarolo, 2010).

La partecipazione al lavoro delle donne toscane è cresciuta in corrispondenza delle classi di età comprese fra i 40 e i 60 anni. Particolarmente consistente risulta l'innalzamento dei tassi di occupazione delle 50-54enni (19 punti in più) e delle 55-59enni (17 punti in più). Il fenomeno, naturalmente, si inserisce all'interno delle recenti riforme del sistema previdenziale, che hanno aumentato il numero degli anni di lavoro richiesti per ottenere una pensione. Ma il rafforzamento della partecipazione al lavoro delle donne adulte è riconducibile anche ad altri fattori: la maggiore presenza, rispetto al passato, di donne non più giovani con elevati livelli di istruzione; il diffondersi di opportunità di lavoro *part-time* o *short full time*; il modificarsi dei comportamenti e delle strategie di partecipazione delle donne separate e divorziate in età adulta.

L'andamento del tasso di occupazione femminile per età e il confronto con i valori rilevati nel più ampio contesto europeo suggeriscono come il modello di partecipazione al lavoro delle donne toscane, pur mantenendo ancora forti tratti di "mediterraneità", si stia modificando. In particolare, le cittadine toscane adulte hanno modalità e livelli di occupazione non molto distanti dai valori rilevati nei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, con tassi di occupazione che si collocano al di sopra del 70%. Il divario dai livelli europei, per contro, risulta particolarmente accentuato per le under 30 e le over 50.

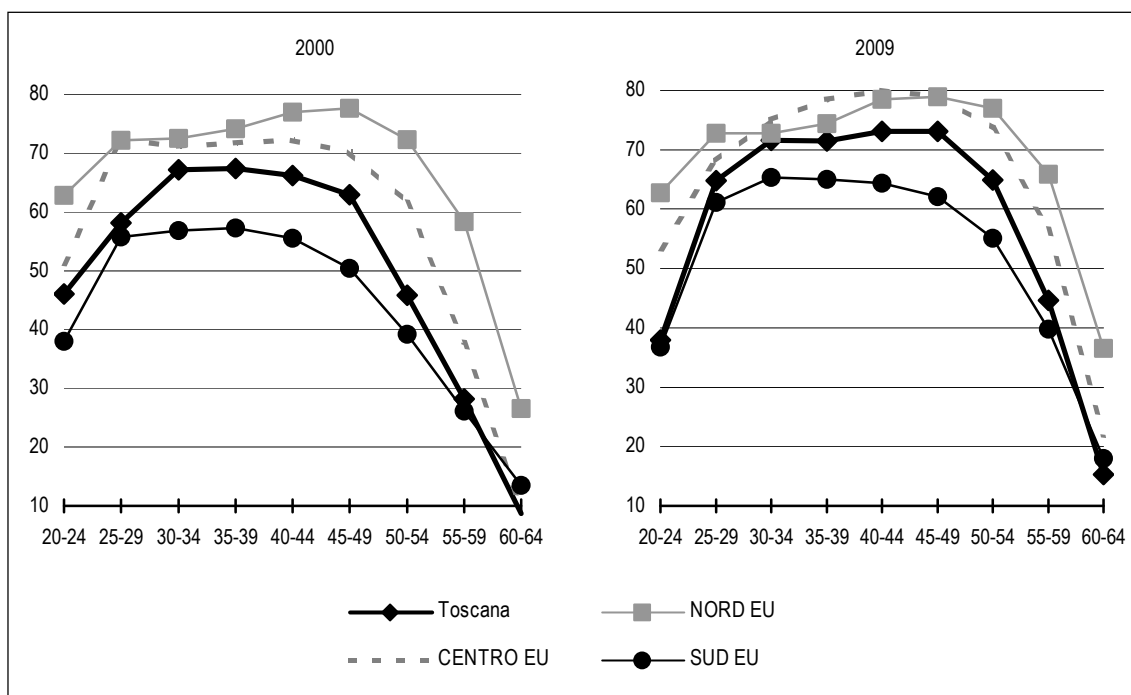
Per quanto concerne le giovani generazioni, il fenomeno è riconducibile alle difficoltà di accesso al lavoro delle ragazze toscane rispetto alle loro coetanee che vivono nei paesi dell'Europa Centrale e, soprattutto, Settentrionale (Pescarolo, 2010). Le 20-24enni che risiedono in Toscana hanno un tasso di occupazione del 37,9%, rispetto al 53,4% delle ragazze del Centro Europa e al 62,7% delle ragazze del Nord Europa. Le cittadine toscane di età compresa fra i 25 e i 29 anni hanno un tasso di occupazione del 64,8%, rispetto al 68,1% del Centro e al 72,8% del Nord.

<sup>3</sup> Per una lettura del fenomeno dell'occupazione femminile in relazione alle dinamiche territoriali sub regionali si rimanda al terzo capitolo del Rapporto.

I livelli occupazionali più contenuti delle over 50enni toscane sono in parte condizionati dal sistema pensionistico italiano che, nonostante le recenti riforme, prevede un'uscita anticipata rispetto a quanto avviene in altri paesi europei, soprattutto quelli del Nord.

È probabile inoltre che su una quota tutt'altro che irrilevante di cittadine toscane continui a pesare il modello *male breadwinner*, a cui si sommano le necessità funzionali di coloro che si trovano nella condizione sempre più diffusa di assistere genitori e parenti anziani non più autosufficienti la cui cura, in assenza di adeguati strumenti di welfare, grava quasi esclusivamente sulle donne.

Grafico 1.4  
TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILE (20-64 ANNI) PER CLASSI DI ETÀ. TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2000 E 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Il rafforzamento della partecipazione al lavoro in età adulta costituisce un obiettivo irrinunciabile poiché, come noto, la sostenibilità dei modelli di *welfare* dei paesi sviluppati non può prescindere dall'allungamento della vita lavorativa. In merito, fra gli obiettivi del Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 vi era che l'occupazione relativa al gruppo di età 55-64 anni raggiungesse entro il 2010 il 50%.

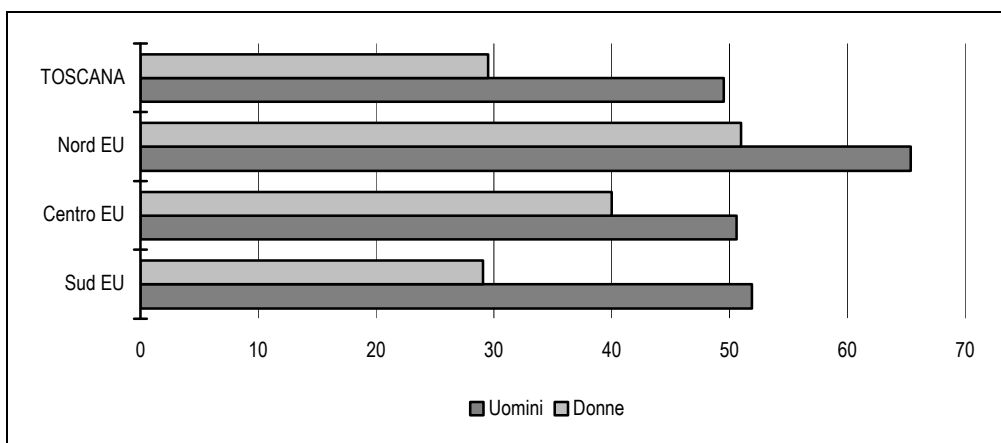
Come si posiziona la nostra regione rispetto a tale obiettivo? E qual è la dimensione delle differenze di genere nella partecipazione al lavoro dei gruppi di età più maturi? Nel 2009 il tasso di occupazione dei 55-64enni residenti in Toscana si attesta al 39,2%, valore questo in linea con la media dei paesi dell'Europa mediterranea (40,1%), ma più contenuto del valore del Centro (45,1%) e, soprattutto, del Nord Europa (58,1%).

Una lettura di genere del dato evidenzia come nel caso della Toscana il ritardo nella partecipazione al lavoro delle coorti più mature sia imputabile in larga parte alla componente femminile. Se infatti il tasso di occupazione dei toscani 55-64enni (pari al 49,5% nel 2009) è in linea con gli obiettivi di Lisbona (50%), quello delle cittadine toscane di età compresa fra i 55 e

i 64 anni si ferma al 29,5%, registrando un ritardo enorme rispetto ai valori dell'Europa Centrale (40%) e, soprattutto, dell'Europa Settentrionale (51%).

Se, dunque, nel corso degli anni Duemila le over 50enni toscane hanno notevolmente rafforzato la loro presenza sul mercato del lavoro (con incrementi a due cifre), la strada da percorrere per colmare il *gender gap* e raggiungere i tassi di occupazione delle 55-64enni che risiedono nei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale è ancora lunga.

Grafico 1.5  
TASSI DI OCCUPAZIONE (55-64 ANNI) PER GENERE. TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

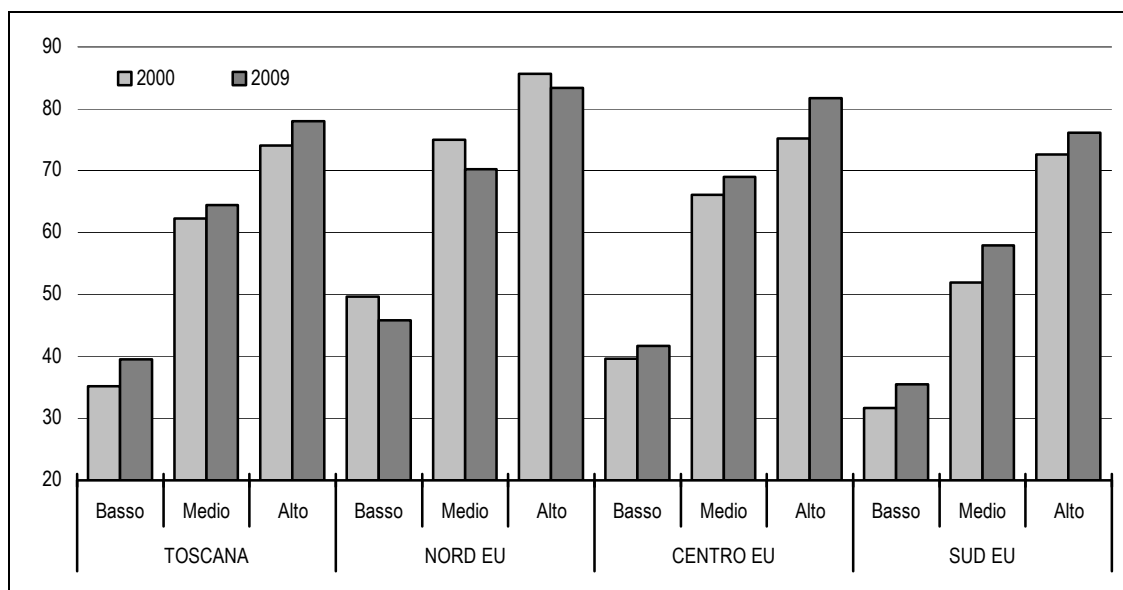
Oltre che per età e contesto territoriale, la crescita dell'occupazione femminile in Toscana è stata selettiva anche in relazione al livello di istruzione. Tuttavia, a differenza di quanto è avvenuto altrove, l'effetto prodotto dal titolo di studio sembra aver agito in Toscana in maniera più morbida. Il tasso di occupazione delle cittadine toscane laureate è aumentato di 3,8 punti, passando dal 74,1% del 2000 al 78% del 2009. L'incremento, certamente più ampio rispetto a quello delle diplomate (solo due punti in più nell'arco del decennio), risulta più contenuto di quello delle donne con bassi livelli di istruzione, il cui tasso di occupazione è cresciuto di oltre quattro punti fra il 2000 e il 2009.

Del fenomeno si possono dare due diverse chiavi di lettura. Da un lato, è stato ampiamente dimostrato che i paesi con dinamiche particolarmente segreganti si caratterizzano per ampi differenziali nei tassi di crescita occupazionale fra donne con livelli di istruzione bassi ed elevati (Reyneri, 2009). Pertanto, il fatto che ciò non sia avvenuto in Toscana –almeno nel decennio appena trascorso– potrebbe suggerire l'esistenza di un contesto sociale e produttivo che esprime una discriminazione di genere contenuta. Il fenomeno, tuttavia, può essere letto come conseguenza della dequalificazione del sistema produttivo regionale che, come noto, esprime strutturalmente una scarsa domanda di lavoro qualificato (IRPET, 2009b; Pescarolo, 2009). L'assenza di differenze significative nella crescita dei tassi di occupazione femminili in relazione ai livelli di istruzione potrebbe dunque dipendere dalle caratteristiche della domanda di lavoro espressa dal sistema produttivo regionale.

Il grafico riportato di seguito fotografa la Toscana nel più ampio contesto europeo nel 2000 e nel 2009. Ovunque, a qualsiasi latitudine e qualunque sia il modello di partecipazione, la probabilità di avere un'occupazione aumenta al crescere del livello di istruzione, sia dieci anni fa che oggi.

Rispetto agli inizi degli anni Duemila, il ritardo della Toscana per tutti i gruppi di donne si è notevolmente attenuato. Nel 2000, il tasso di occupazione delle donne toscane con livelli di istruzione elevati si collocava 15 punti al di sotto di quello delle cittadine residenti nel Nord Europa con il medesimo livello di istruzione. E le cose non andavano meglio né per le diplomate (13 punti), né per le donne con la scuola dell'obbligo (12 punti). La fotografia scattata al 2009 rileva come il ritardo delle donne toscane si sia notevolmente ridimensionato: per tutti i gruppi di donne il divario rispetto al Nord Europa non supera i 6 punti percentuali.

Grafico 1.6  
TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILE PER LIVELLO DI ISTRUZIONE (15-64 ANNI). TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2000 E 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

#### 1.4 Il lavoro delle donne toscane fra rischi e opportunità

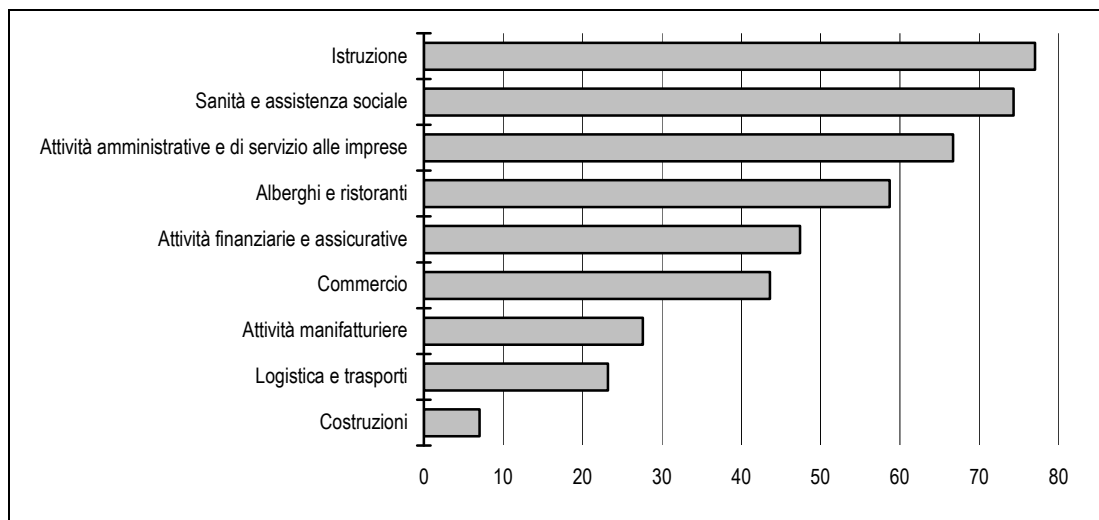
- *Settori e professioni dell'occupazione femminile*

La crescita dell'occupazione femminile dell'ultimo decennio si è indirizzata verso l'area dei servizi che, almeno fino all'inizio della crisi, ha offerto sul territorio regionale le maggiori *chance* occupazionali. Nel corso degli anni Duemila, l'occupazione femminile è aumentata in tutte le aree del terziario: dai servizi alla persona a quelli alle imprese; dal commercio al turismo. L'occupazione femminile è invece diminuita nelle attività connesse con l'agricoltura e, naturalmente, nel comparto manifatturiero, coerentemente con le dinamiche di settore degli ultimi anni.

Ancora oggi, la presenza femminile continua a concentrarsi all'interno di quei settori e di quelle aree di attività che nel corso del tempo hanno esercitato maggiore *appeal* sulle donne.

Nel 2009, in Toscana, la presenza di donne sul totale degli occupati risulta maggioritaria nell'istruzione (il 77%), nella sanità e nell'assistenza sociale (il 74,3%), nelle attività amministrative e di servizio alle imprese (il 66,7%), negli alberghi e ristoranti (il 58,7%).

Grafico 1.7  
TASSI DI FEMMINILIZZAZIONE\* PER SETTORE DI ATTIVITÀ ECONOMICA. TOSCANA. 2009



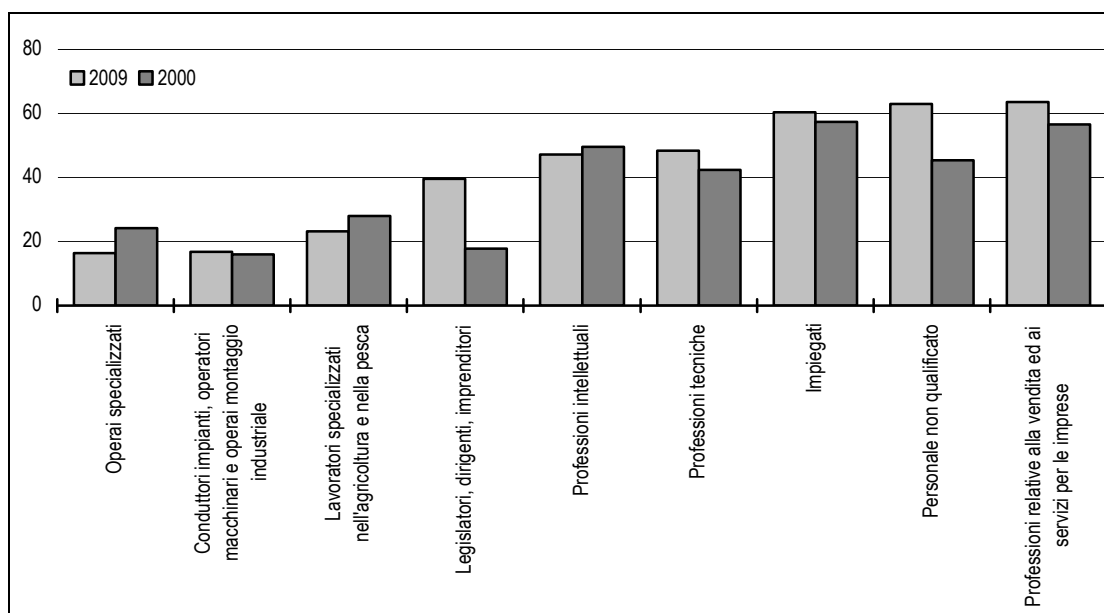
\* Percentuale di donne sul totale degli occupati  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

L'aumento dell'occupazione femminile che ha caratterizzato la Toscana nel corso degli anni Duemila si è indirizzato verso due aree professionali, molto diverse fra loro: le professioni 'alte' da un lato (imprenditrici e libere professioniste, professioni tecniche ed intellettuali); il lavoro non qualificato dall'altro. Per quanto concerne le altre professioni, l'area del lavoro impiegatizio è rimasta stabile, mentre sono diminuite le occupate nelle professioni relative alla vendita ed ai servizi per le imprese e, naturalmente, le operaie, conseguentemente alla crisi del manifatturiero toscano e di quelle attività verso cui tradizionalmente si indirizzava l'occupazione femminile.

I processi descritti hanno in parte modificato i tassi di femminilizzazione delle professioni, come emerge confrontando la situazione al 2000 con quella al 2009. Ancora oggi la presenza femminile continua ad essere prevalente in quegli ambiti che tradizionalmente hanno esercitato, per le ragioni più diverse, maggiore *appeal* sulle donne: le professioni relative alla vendita e ai servizi (63,6%); il lavoro impiegatizio (60,4%); l'area del lavoro non qualificato (63%). La presenza nelle altre professioni risulta minoritaria anche se, naturalmente, il distacco fra le professioni tecniche -con una quota di donne ormai vicina al 50%- e quelle operaie -dove le donne si fermano al 15%- è assai ampio.

Nel corso del decennio appena trascorso, due sono stati i cambiamenti più significativi: il primo è rappresentato dalla crescita delle donne fra i 'legislatori, dirigenti e imprenditori', la cui incidenza percentuale sul totale degli occupati è passata dal 17,8% del 2000 al 39,5% del 2009. Allo stesso tempo, tuttavia, le donne sono aumentate nell'area del lavoro non qualificato, dove il tasso di femminilizzazione è salito di quasi 20 punti, dal 45,3% del 2000 al 63% del 2009.

Grafico 1.8  
TASSI DI FEMMINILIZZAZIONE\* PER PROFESSIONE. TOSCANA. 2000 E 2009



\* Percentuale di donne sul totale degli occupati  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

L'aumento della presenza femminile nelle professioni 'alte' non ha eliminato, naturalmente, il problema della segregazione professionale. Nella nostra regione, ancora nel 2009, donne e uomini con ugual livello di istruzione occupano posizioni lavorative diverse per livello di qualificazione professionale. I cittadini toscani laureati raggiungono posizioni dirigenziali (8,3%) e intellettuali (54,5%) molto più frequentemente delle donne con lo stesso livello di istruzione (rispettivamente il 3,8% e il 42,7%). Le laureate, per contro, si fermano più spesso degli uomini alle posizioni tecniche (il 34,3% contro il 22,4%) e impiegate (il 10,9% rispetto al 7,2%).

Tra coloro che sono in possesso di un diploma, i maschi sono sovra rappresentati fra i dirigenti (il 9,9% rispetto al 6,6%) e nei lavori operai specializzati e qualificati (il 20,2% rispetto al 4,2%), mentre le donne si concentrano tra le impiegate (il 24,8% rispetto al 12,1%) e fra le addette alle vendite e ai servizi alla persona (il 17,4% rispetto all'8,2%).

Infine, per quanto concerne gli occupati che possiedono la licenza media o quella elementare, le donne sono sovra rappresentate tra le addette alle vendite (il 25,5% rispetto all'8,2%), fra le impiegate (il 9,4% rispetto al 5,5%) e, naturalmente, nell'area del lavoro non qualificato (il 23,6% rispetto all'8,7% degli uomini).

Prima di concludere, è interessante soffermare l'attenzione sulla presenza di dirigenti e imprenditori fra i cittadini toscani che possiedono bassi livelli di istruzione. La percentuale tutt'altro che irrilevante - l'11,2% per le donne e il 7,6% per gli uomini - è probabilmente da ricondurre alle caratteristiche delle imprese toscane, in molti casi di piccole o piccolissime dimensioni. La sovra rappresentazione femminile potrebbe essere spiegata dal fatto che per molte donne non più giovani -e, dunque, con bassi titoli di studio- la strada del lavoro indipendente appare l'unica percorribile per rientrare o rimanere sul mercato o anche dal fatto che spesso risultano intestatarie di un'attività che è gestita in realtà dal *partner*.

Tabella 1.9  
COMPOSIZIONE % DEGLI OCCUPATI PER PROFESSIONE<sup>4</sup>, PER GENERE E PER LIVELLO DI ISTRUZIONE. TOSCANA. 2009

	Basso		Medio		Alto	
	Donne	Uomini	Donne	Uomini	Donne	Uomini
Dirigenti e imprenditori	11,2	7,6	6,6	9,9	3,8	8,3
Professioni intellettuali	0,3	0,9	3,4	4,0	42,7	54,5
Professioni tecniche	5,9	6,7	30,6	31,1	34,3	22,4
Impiegati	9,4	5,5	24,8	12,1	10,9	7,2
Professioni relative alle vendite	25,5	8,2	17,4	8,2	4,9	3,4
Lavoratori specializzati agricoltura e pesca	2,2	4,7	1,2	3,0	0,5	0,3
Artigiani, operai specializzati e agricoltori	15,4	40,7	4,2	20,2	0,3	2,7
Conduuttori di impianti	6,4	17,0	1,7	7,5	-	0,2
Personale non qualificato	23,6	8,7	10,2	4,1	2,7	1,1
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Nonostante che la nostra regione abbia livelli di partecipazione più contenuti dei paesi del Centro e del Nord Europa, la segregazione professionale delle cittadine toscane non risulta particolarmente accentuata. Il fenomeno è riconducibile da un lato al fatto che, in Toscana come in Italia, le donne poco istruite rimangono fuori dal mercato più spesso che altrove (Reyneri, 2009). Dall'altro si osserva che la percentuale di donne che occupano posizioni direttive ed esercitano ruoli di supervisione è ovunque molto contenuta, anche in quei paesi dove la partecipazione femminile è più strutturata (OECD, 2005).

Il *sex typing* della Toscana riflette dunque in larga parte quello dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, con tassi di femminilizzazione che si avvicinano o superano il 50% per le professioni tecniche, l'area del lavoro impiegatizio e le professioni relative alle vendite. Nel confronto con il profilo europeo la Toscana si caratterizza per un'incidenza più elevata dell'occupazione femminile in alcuni gruppi: quello del personale non qualificato (il 63%); quello dei dirigenti e degli imprenditori (il 39,5%); quello degli "artigiani, operai specializzati e agricoltori" (il 16,3%). La femminilizzazione di questi ultimi due gruppi è legata anche a una presenza più diffusa che altrove di lavoratrici autonome artigiane e piccole imprenditrici, mentre le aree intermedie del lavoro dipendente sono in Toscana e nei paesi del Sud Europa più maschilizzate.

Tabella 1.10  
TASSI DI FEMMINILIZZAZIONE\*. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU A CONFRONTO. 2009

	TOSCANA	NORD EU	CENTRO EU	SUD EU	EU 15
Dirigenti e imprenditori	39,5	33,9	33,9	33,5	33,8
Professioni intellettuali	47,2	44,9	48,0	51,1	48,0
Professioni tecniche	48,5	52,1	50,9	48,3	50,4
Impiegati	60,4	73,2	71,8	61,1	68,6
Professioni relative alle vendite	63,6	70,6	71,9	60,9	67,6
Lavoratori specializzati agricoltura e pesca	23,3	18,3	27,5	32,9	28,7
Artigiani, operai specializzati e agricoltori	16,3	3,6	7,1	11,4	8,2
Conduuttori di impianti	16,8	12,7	15,7	15,7	14,9
Personale non qualificato	63,0	36,5	60,0	56,1	52,2
TOTALE	43,3	43,9	46,9	42,1	44,3

\* Percentuale di donne sul totale degli occupati.

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

<sup>4</sup> La composizione percentuale è stata calcolata escludendo le "forze armate".



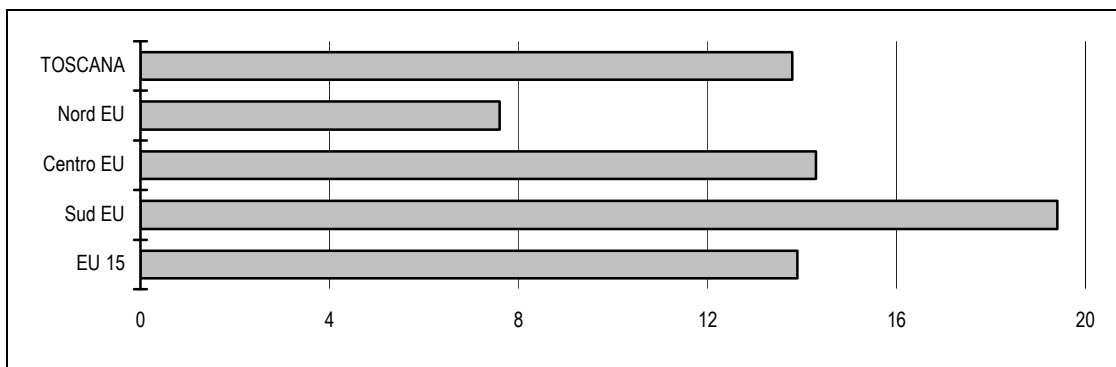
- *Le cittadine toscane fra stabilità e precarietà*

La crescita dell'occupazione femminile che ha caratterizzato la nostra regione negli anni Duemila ha significato anche l'incremento della componente meno stabile. In Toscana, le donne occupate con contratti a termine sono passate da circa 47 mila nel 2000 a 72 mila nel 2009, per un incremento percentuale del 53,4%. Durante lo stesso intervallo di tempo, la loro incidenza percentuale sul totale delle occupate è salita dall'11,3% al 13,8%.

Benché il dato sia tutt'altro che irrilevante, soprattutto in termini assoluti, il fenomeno non costituisce una peculiarità del mercato del lavoro regionale e i valori toscani non risultano così distanti da quelli osservati nel resto d'Europa. Nel 2009, infatti, il peso delle cittadine toscane impiegate con contratti a termine risulta in linea con la media EU15 (13,9%) e più contenuto rispetto ai valori rilevati nei paesi dell'Europa Centrale (il 14,3%) e dell'Europa del Sud (19,4%). Il dato toscano risulta, per contro, più elevato di quello registrato nei paesi del Nord Europa, dove la quota di occupazione femminile meno stabile si ferma al 7,6%.

Grafico 1.11

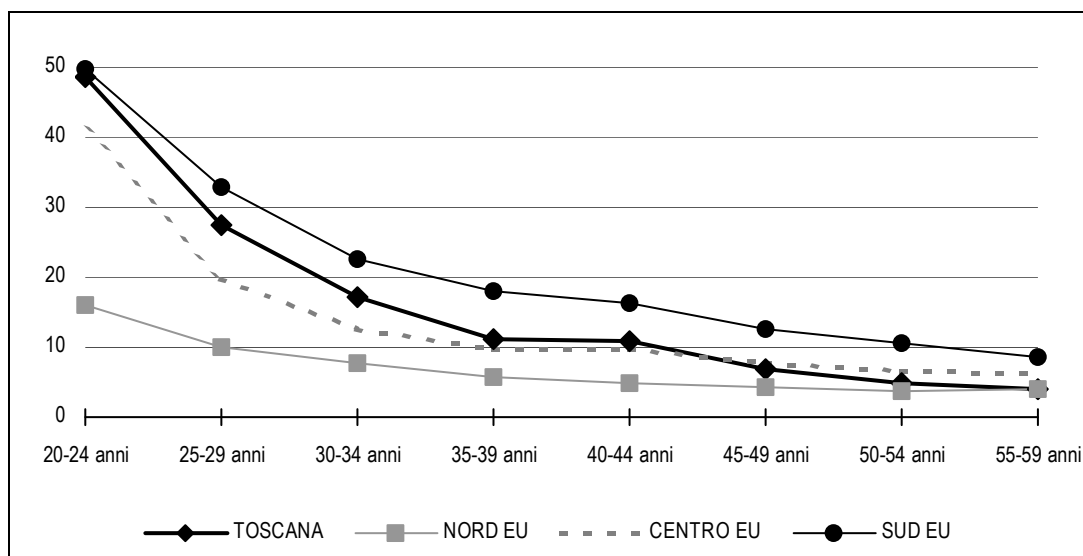
QUOTA DI OCCUPATE CON CONTRATTI TEMPORANEI SUL TOTALE DELLE OCCUPATE. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU15 A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Se l'incidenza *tout court* delle forme di lavoro precario non costituisce una peculiarità nel confronto con gli altri paesi europei, la Toscana si contraddistingue per il diverso impatto che la variabile età produce sulle probabilità delle donne di avere un'occupazione più o meno stabile. Come si evince dal grafico, ovunque l'incidenza del lavoro a termine risulta maggiore fra le ragazze. In Toscana, tuttavia, il fenomeno è particolarmente accentuato. In dettaglio, ha un'occupazione a termine il 48,6% delle cittadine toscane di età compresa fra i 20 e i 24 anni, rispetto al 40% delle ragazze che risiedono nel Centro Europa e al 16% del Nord Europa. Il gap non si attenua per la coorte successiva, quella delle 25-29enni: le occupate a termine sono il 27,3% in Toscana, rispetto al 10% nel Nord Europa e al 19% nel Centro Europa.

Grafico 1.12  
 QUOTA DI OCCUPATE CON CONTRATTI TEMPORANEI SUL TOTALE DELLE OCCUPATE PER GRUPPI DI ETA'.  
 TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

- *Le donne toscane e il lavoro part-time*

Se la diffusione del *part-time* ha rappresentato -e continua a rappresentare- un importante strumento per l'inclusione della componente femminile, tale modalit  di lavoro presenta alcuni rischi e alcune zone d'ombra, che spesso prefigurano situazioni di segregazione e finiscono per incidere sulla tenuta nel tempo dell'occupazione femminile.

In relazione all'obiettivo di innalzare la partecipazione delle donne al lavoro, dunque, il *part-time* si configura da un lato come una minaccia e dall'altro come un'opportunit . Per questo,   utile analizzare l'incidenza e l'andamento di tale modalit  di lavoro, valutando la situazione della nostra regione nel pi  ampio contesto europeo.

La diffusione del lavoro *part-time* ha rappresentato in Toscana uno strumento essenziale per accrescere la partecipazione femminile e, senza dubbio, una maggiore offerta di opportunit  di lavoro a tempo parziale permetterebbe di includere un numero ancora maggiore di donne. I dati relativi agli anni Duemila evidenziano che l'incremento dell'occupazione femminile in Toscana (+ 18,3% le occupate fra il 2000 e il 2009)   spiegato in larga parte dall'aumento delle donne impiegate con contratti di lavoro a tempo parziale (+90,7%), assai pi  dirompente rispetto a quello delle occupate *full time* (+1,6% l'incremento nello stesso intervallo di tempo). Fra il 2000 e il 2009 la quota di *part-timers* sul totale delle occupate   salita dal 18,8% del 2000 al 30,3% del 2009.

Nel panorama europeo, la Toscana occupa una posizione intermedia, con valori in linea rispetto alla media EU15 (30,5%) e ai paesi dell'Europa settentrionale (27,3%), collocandosi fra il 39,2% del Centro Europa e il 23,4% dei paesi dell'Europa mediterranea.

Ovunque, a qualsiasi latitudine, la probabilit  di avere un'occupazione a tempo parziale diminuisce all'aumentare del livello di istruzione. Fra le cittadine del Nord e del Centro Europa con bassi livelli di istruzione, l'incidenza del *part-time*   maggiore che altrove (rispettivamente il 37,1% e il 47,3%), evidenziando come nei paesi a pi  elevata partecipazione femminile il *part-time* rappresenti una modalit  di inclusione per le donne meno istruite. I valori pi  bassi rilevati in Toscana (il 34,8%) e, pi  in generale, nell'area mediterranea (il 29,2%) dipendono

dunque dal fatto che molte donne con bassi titoli di studio sono inattive e, dunque, escluse dal mercato.

Allo stesso tempo, anche l'incidenza di tale modalità di lavoro fra le laureate varia in maniera significativa. La percentuale più contenuta si registra nell'Europa del Sud (il 15,2%), coerentemente con il fatto che nei paesi a bassa partecipazione le donne che lavorano sono più orientate al lavoro e, quindi, meno disposte ad accettare occupazioni *part-time* (meno gratificanti e meno retribuite). Il dato toscano, pari al 23,1%, si colloca di poco al di sopra della media EU15 (21,7%).

Resta da spiegare il dato relativo ai paesi dell'Europa Settentrionale, particolarmente contenuto (il 18,9%), soprattutto se posto in relazione al dato sulla partecipazione. E' probabile che la scarsa incidenza del lavoro a tempo parziale fra le donne laureate sia da ricondurre ad una diversa offerta di strumenti che i modelli di welfare dei paesi del Nord Europa prevedono per la gestione del *work-life balance*.

Tabella 1.13

% OCCUPATE CON CONTRATTI *PART-TIME* SUL TOTALE DELLE OCCUPATE PER LIVELLO DI ISTRUZIONE. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU15 A CONFRONTO. 2009

	Basso	Medio	Alto	TOTALE
TOSCANA	34,8	30,5	23,1	30,3
Nord EU	37,1	28,1	18,9	27,3
Centro EU	47,3	38,2	33,0	39,2
Sud EU	29,2	23,6	15,2	23,4
EU15	36,0	31,5	21,7	30,5

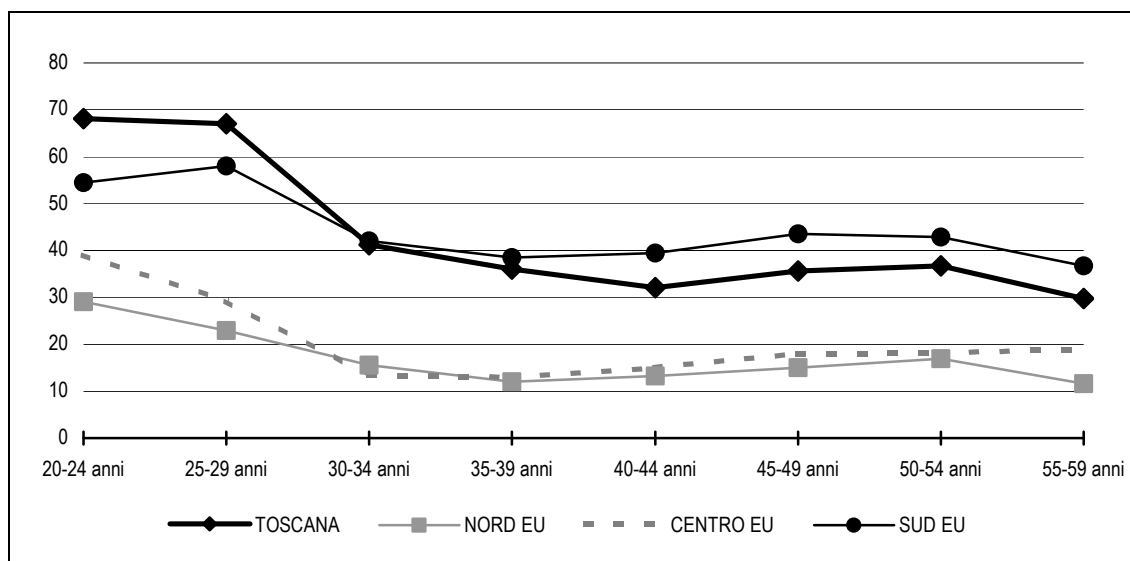
Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Il *part-time* è una modalità di lavoro ad elevata valenza inclusiva nella misura in cui viene scelto dalle donne e, naturalmente, se presenta la caratteristica delle reversibilità (ovvero se, in qualsiasi momento, la lavoratrice può trasformare il suo contratto in *full time*). Il fatto che nel corso degli ultimi anni i rapporti di lavoro a tempo parziale siano cresciuti in maniera così consistente, suggerisce come in tempi di congiuntura economica possa rappresentare un'alternativa alla cessazione del rapporto del lavoro e, dunque, possa essere utilizzato per finalità diverse da quelle di conciliazione dei tempi di vita con i tempi di lavoro (IRPET, 2010). Per questo, accanto alla diffusione delle opportunità di lavoro *part-time* offerte dal territorio, occorre misurare le dimensioni delle *part-timers* involontarie.

I dati che emergono dall'indagine -letti nel più ampio contesto europeo- offrono da questo punto di vista un quadro preoccupante: nella nostra regione, nel 2009, la percentuale di donne occupate con un contratto a tempo parziale perché non sono riuscite a trovare un lavoro a tempo pieno -che, dunque, avrebbero preferito- risulta pari al 40,7%, un valore assai distante da quelli più contenuti del Centro (11,6%) e del Nord Europa (12,9%).

In Toscana e nei paesi dell'Europa mediterranea, l'involontarietà del *part-time* è un problema che riguarda prevalentemente le giovani e le giovanissime lavoratrici. Come si rileva dal grafico, la percentuale di *part-timers* involontarie fra le giovani lavoratrici si attesta al di sopra del 65%, rispetto a valori ben più contenuti dell'Europa Centro-Settentrionale.

Grafico 1.14  
 % OCCUPATE CON CONTRATTI PART-TIME CHE VORREBBERO LAVORARE FULL TIME. TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

## 1.5 Il lavoro autonomo

### • *Le trasformazioni del lavoro autonomo femminile in Toscana*

L'aumento della partecipazione femminile al lavoro si è tradotto in larga parte in un accrescimento dell'area del lavoro subordinato. Nel corso degli anni Duemila, infatti, le occupate indipendenti in Toscana sono diminuite del 3,1%, mentre le lavoratrici subordinate sono aumentate del 25,8%.

La quota di autonome è scesa, passando dal 25,9% del 2000 al 21,2% del 2009. Il ridimensionamento dell'occupazione femminile autonoma valutato sull'arco dell'intero decennio rappresenta indubbiamente un fatto positivo, sintomo da un lato di un incremento delle *chance* occupazionali offerte alle donne e dall'altro di una crescita e di un rafforzamento della struttura produttiva. La quota di occupazione indipendente, infatti, a prescindere dal genere, è elevata in quei contesti territoriali meno ricchi di opportunità di lavoro. Per quanto riguarda le donne, inoltre, i confronti internazionali evidenziano l'esistenza di una relazione inversa fra l'occupazione indipendente extra-agricola e il grado di sviluppo economico. In altri termini, il Pil pro capite è tanto più elevato quanto più contenuta è l'incidenza del lavoro indipendente sul totale dell'occupazione femminile (OECD, 2005).

Sul ridimensionamento dell'occupazione femminile autonoma, naturalmente, hanno agito anche fattori negativi, quali la crisi economica e occupazionale degli ultimi anni, che ha comportato la chiusura di molte piccole e piccolissime imprese e attività in proprio.

Nel corso degli anni Duemila, l'occupazione femminile autonoma in Toscana si è notevolmente qualificata. Il peso delle coadiuvanti familiari -che, come noto, rappresentano la componente meno autonoma, legata alle piccole imprese a carattere familiare è sceso, passando dal 25,2% del 2000 al 13,8% del 2009.

Al ridimensionamento delle coadiuvanti familiari si accompagna una diminuzione delle lavoratrici autonome con bassi livelli di istruzione, il cui peso percentuale è passato dal 51,4% del 2000 al 39,7% del 2009. Per contro, la percentuale di cittadine toscane che lavorano come autonome e possiedono un diploma di laurea è cresciuto, passando dall'11,3% del 2000 al 20,8% del 2009.

Nel corso degli anni Duemila, infine, si è modificata anche la composizione interna per età. In particolare, si osserva la perdita di peso delle coorti giovanili (dal 32,6% al 20,7%) e il rafforzamento delle coorti adulte e mature. In particolare, all'interno dell'area del lavoro autonomo femminile si è rafforzata la presenza delle 35-44enni, il cui peso percentuale è salito dal 30,3% al 37,8%.

Tabella 1.15

LAVORATRICI AUTONOME PER COMPOSIZIONE INTERNA, LIVELLO DI ISTRUZIONE E GRUPPI DI ETÀ. TOSCANA. 2000 E 2009

	2000	2009
<b>COMPOSIZIONE</b>		
Lavoratrici indipendenti	74,8	86,2
Coadiuvanti familiari	25,2	13,8
TOTALE	100,0	100,0
<b>LIVELLO DI ISTRUZIONE</b>		
Basso	51,4	39,7
Medio	37,3	39,5
Alto	11,3	20,8
TOTALE	100,0	100,0
<b>GRUPPI DI ETÀ</b>		
Meno di 25 anni	6,4	2,7
25-34 anni	26,2	18,0
35-44 anni	30,3	37,8
45-54 anni	25,4	26,8
55 anni e più	11,7	14,7
TOTALE	100,0	100,0

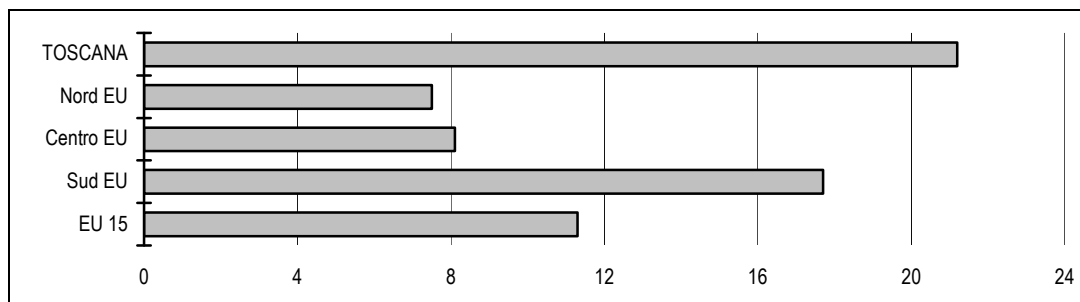
Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

- *La Toscana nel confronto europeo*

Seppure il peso dell'occupazione femminile autonoma si sia notevolmente ridimensionato nel corso degli ultimi anni, la fotografia scattata al 2009 evidenzia come in Toscana la quota sul totale delle occupate (il 21,2%) si mantenga su livelli decisamente superiori a quanto registrato nel più ampio contesto europeo, confermando come il lavoro autonomo rappresenti un tratto caratteristico dei paesi dell'Europa mediterranea.

Le differenze più significative riguardano il confronto con i paesi del Nord e del Centro Europa, dove nel 2009 la quota di occupazione femminile indipendente si ferma rispettivamente al 7,5% e all'8,1%. Il dato toscano, inoltre, risulta superiore alla media europea (l'11,3%) e al valore registrato nei paesi dell'Europa Meridionale (il 17,7%).

Grafico 1.16  
% DI LAVORATRICI AUTONOME SUL TOTALE DELLE OCCUPATE. TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

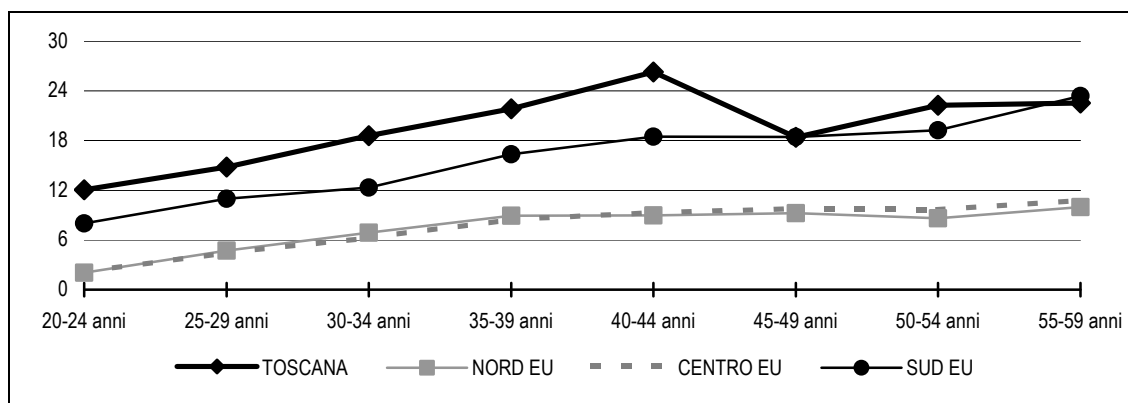
Nel confronto con gli altri paesi europei la Toscana, oltre a presentare un'incidenza più elevata del lavoro indipendente sul totale dell'occupazione femminile, si contraddistingue per l'elevata probabilità che le cittadine meno istruite hanno di essere occupate come indipendenti.

Nella nostra regione le lavoratrici autonome sono il 26,7% fra le occupate con bassi livelli di istruzione, il 17,6% fra le diplomate e il 21,2% fra le laureate. Nei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, per contro, la percentuale di lavoratrici autonome sul totale delle occupate aumenta al crescere del livello di istruzione, raggiungendo i valori più elevati fra le donne laureate.

Il fenomeno, naturalmente, dipende dal diverso ruolo e dalle diverse caratteristiche che il lavoro non dipendente, anche quello maschile, ha nei singoli paesi. Le minori *chance* occupazionali che le donne ancora hanno nei paesi in cui l'emancipazione femminile è più recente e i livelli di partecipazione più contenuti, spingono soprattutto le meno scolarizzate verso modalità di lavoro autonomo. Nei paesi a maggiore partecipazione, per contro, le donne, anche quelle con livelli più bassi d'istruzione, trovano opportunità nell'area del lavoro subordinato, anche grazie alla maggiore offerta di *part time*. In questi paesi, dunque, il lavoro autonomo è quello delle libere professioni e delle consulenze, verso cui naturalmente si indirizza la componente più istruita dell'occupazione femminile.

Per concludere, è interessante osservare che il profilo per età delle lavoratrici autonome non presenta differenze di rilievo fra le diverse aree. Ovunque, infatti, la probabilità di lavorare in maniera autonoma è bassa fra le più giovani e cresce all'aumentare dell'età.

Grafico 1.17  
% DI LAVORATRICI AUTONOME SUL TOTALE DELLE OCCUPATE PER GRUPPI DI ETÀ. TOSCANA E MACROAGGREGATI EUROPEI A CONFRONTO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

- *Donne e libere professioni: così si aggira il glass ceiling?*

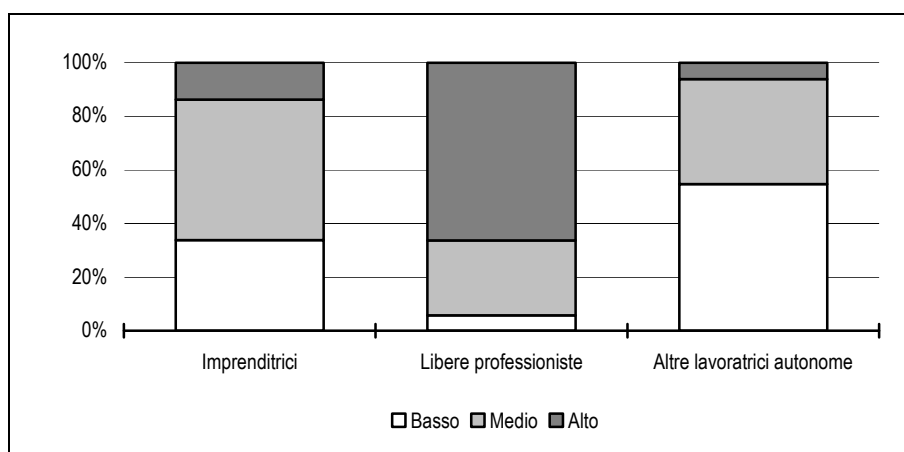
Come abbiamo osservato nell'analisi svolta sin qui, nel corso degli ultimi anni il lavoro autonomo in Toscana si è trasformato, perdendo da un lato la componente meno qualificata -quella delle coadiuvanti familiari- e vedendo crescere, in maniera consistente, il peso percentuale delle laureate.

Il mondo delle lavoratrici autonome rappresenta un insieme eterogeneo, che si articola in una molteplicità di figure molto diverse fra loro, sia per i contenuti della professione che per il profilo socio anagrafico: dalle imprenditrici alle libere professioniste; dalle lavoratrici in proprio alle socie di cooperative, fino alle coadiuvanti familiari. Solo recentemente cominciano a essere avviate ricerche economiche e sociologiche per cogliere le diverse dimensioni del lavoro autonomo femminile e il suo impatto sul tessuto produttivo da un lato e sull'identità personale e sociale della donna dall'altro. Le risultanze di alcune indagini realizzate a livello nazionale -che, per la verità, risultano fortemente sbilanciate sulle imprenditrici- rilevano che l'attività imprenditoriale e la libera professione offrono alle donne uno sbocco lavorativo a cui si associano elementi di gratificazione sotto il profilo professionale, personale e culturale (Regione Lombardia, 2004).

L'area del lavoro libero-professionale (intellettuale) è ancora poco esplorata, mentre è incontrovertibile che la presenza delle donne è in costante aumento in tutte le libere professioni e rappresenta un fenomeno emergente, in Toscana così come in Italia (Reyneri, 2009). Nella nostra regione le libere professioniste -a differenza delle imprenditrici- hanno rappresentato negli ultimi anni la componente più dinamica dell'occupazione femminile autonoma. Fra il 2004 e il 2009 sono cresciute del 14,3%, rispetto al 7,1% registrato a livello nazionale, e oggi la loro incidenza percentuale sul totale dell'occupazione autonoma è pari al 21,3%.

L'analisi per livello di istruzione delle diverse componenti del lavoro indipendente -sintetizzata nel grafico riportato di seguito- evidenzia come nel mondo delle libere professioniste toscane si concentri la percentuale più consistente di donne con titoli di studio elevati. Nel 2009, infatti, le laureate pesano per il 66% fra le libere professioniste, per il 13,7% fra le imprenditrici e soltanto per il 6% fra le altre lavoratrici autonome.

Grafico 1.18  
COMPOSIZIONE % DELLA LAVORATRICI AUTONOME PER GRADO DI ISTRUZIONE. TOSCANA. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

In un contesto territoriale come quello toscano, dove le opportunità di lavoro qualificato sono poche per soddisfare le esigenze di una forza lavoro sempre più scolarizzata, la scelta della

libera professione rappresenta una -o forse l'unica- modalità per svolgere lavori coerenti con il proprio percorso di studio e per sfuggire all'intrappolamento verso il basso che, che abbiamo osservato in precedenza, caratterizza il lavoro subordinato.

Il mondo delle libere professioni, dunque, rappresenta un'area da monitorare nei prossimi anni, anche attraverso la realizzazione di indagini ad hoc, poiché potrebbe rappresentare una *exit strategy* attivata dalle lavoratrici toscane -e non solo- per andare oltre il *glass ceiling*.

## 1.6

### Per concludere

Il decennio appena trascorso è stato segnato da un'intensa crescita della partecipazione femminile al lavoro. Fra il 2000 e il 2009 le donne occupate in Toscana sono aumentate di quasi 100 mila unità -per un incremento percentuale del 18%- e il loro tasso di occupazione, pari al 55,4% nel 2009, si è avvicinato all'obiettivo del 60% posto dal Consiglio Europeo di Lisbona all'inizio del decennio.

La Toscana ha accorciato le distanze rispetto ai paesi del Centro e del Nord Europa, dove la partecipazione delle donne al lavoro e i livelli di occupazione sono elevati (con tassi di occupazione pari al 62,1% e al 65,6%) e la componente femminile è meno discriminata, almeno per quanto attiene all'accesso alle opportunità occupazionali.

Le dinamiche di crescita, le modalità di partecipazione e il profilo dell'occupazione femminile in Toscana, se letti nel confronto con livelli e caratteristiche dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, evidenziano ritardi e aree di criticità. Nel dettaglio dell'età, l'aumento dei tassi di occupazione è stato particolarmente consistente per le cittadine toscane di età compresa fra i 40 e i 60 anni, per le quali nell'arco del decennio 2000-2009 si osservano incrementi a due cifre. Ma il rafforzamento della partecipazione femminile in età adulta, seppure intenso, non è stato sufficiente a raggiungere gli obiettivi fissati dal Consiglio di Lisbona, secondo cui il tasso di occupazione dei 55-64enni doveva raggiungere, entro il 2010, il 50%. Il ritardo della Toscana è interamente imputabile alla componente femminile: le cittadine toscane di età compresa fra i 55 e i 64 anni, infatti, hanno un tasso di occupazione pari al 29,5%, mostrando un divario rilevante rispetto ai valori dell'Europa Centrale (40%) e, soprattutto, dell'Europa Settentrionale (51%).

Accanto alla partecipazione ancora troppo bassa delle coorti mature, un altro elemento di attenzione è rappresentato dall'arretramento significativo dei livelli di partecipazione al lavoro delle giovani generazioni. Fra il 2000 e il 2009, il tasso di occupazione delle ragazze toscane di età compresa fra i 20-24enni è sceso di oltre 8 punti. Il fenomeno, riscontrabile anche nel resto d'Europa, assume tuttavia nella nostra regione dimensioni più ampie, con il risultato che le giovani toscane hanno oggi probabilità di occupazione più contenute rispetto a quelle delle loro coetanee che vivono nell'Europa Centro-Settentrionale.

L'aumento dell'occupazione femminile in Toscana si è tradotto da un lato in una crescita consistente di donne impiegate come 'legislatori, dirigenti e imprenditori' e, dunque, in professioni 'alte'. La loro incidenza percentuale sul totale degli occupati è passata dal 17,8% del 2000 al 39,5% del 2009. Contestualmente, tuttavia, altrettanto intensa è stata la crescita della componente femminile all'interno del personale non qualificato, dove il tasso di femminilizzazione nella nostra regione è salito dal 45,3% del 2000 al 63% del 2009.

Il *sex typing* della Toscana non si discosta da quello dei paesi dell'Europa Centro-Settentrionale, con tassi di femminilizzazione che si avvicinano o superano il 50% nelle professioni tecniche, nell'area del lavoro impiegatizio e nelle professioni relative alle vendite.



Due, tuttavia, sono oggi i tratti caratteristici della nostra regione: da un lato la maggiore presenza di donne fra 'dirigenti e imprenditori', riconducibile, naturalmente, alla maggiore diffusione del lavoro autonomo; dall'altro il dato relativo al tasso di femminilizzazione del lavoro non qualificato, più elevato in Toscana (il 63%) che altrove (52,2% la media EU15).

La crescita dell'occupazione femminile in Toscana ha significato anche l'incremento della componente meno stabile: le cittadine occupate con contratti a termine sono passate da circa 47 mila nel 2000 a 72 mila nel 2009, per un incremento percentuale del 53,4%. Benché il dato sia tutt'altro che irrilevante, soprattutto in termini assoluti, il fenomeno non costituisce una peculiarità del mercato del lavoro regionale e i valori toscani (il 13,8% nel 2009) risultano coerenti con quelli osservati nel resto d'Europa (13,9% la media EU). Tuttavia, nel confronto con gli altri paesi europei la Toscana si contraddistingue per il diverso impatto che la variabile età produce sulle probabilità di avere un'occupazione stabile. Se ovunque l'incidenza del lavoro a termine risulta maggiore fra le giovani generazioni, nella nostra regione il fenomeno assume dimensioni 'patologiche': ha un lavoro a termine il 48,9% delle occupate 20-24enni e il 27,3% delle 25-29enni rispetto al 15,9% e al 10% delle cittadine del Nord Europa che appartengono allo stesso gruppo di età.

Buona parte dell'incremento dell'occupazione femminile dell'ultimo decennio è riconducibile alla diffusione, anche in Toscana, delle opportunità di lavoro *part-time*. Fra il 2000 e il 2009 la quota di *part-timers* sul totale delle occupate è salita dal 18,8% del 2000 al 30,3% del 2009. Nel panorama europeo, la Toscana si colloca in una posizione intermedia, con valori in linea alla media EU15 e quelli dei paesi dell'Europa settentrionale (27,3%), fra il 39,2% del Centro Europa e il 23,4% dell'Europa meridionale.

Nella nostra regione, tuttavia, la quota di donne che lavorano a tempo parziale perché non sono riuscite a trovare un lavoro a tempo pieno risulta particolarmente elevata, soprattutto nel confronto con il dato relativo all'Europa Centro-Settentrionale. Nel 2009, la percentuale di cittadine toscane occupate involontariamente con un contratto di lavoro a tempo parziale risulta pari al 40,7% rispetto all'11,6% del Centro e al 12,9% del Nord Europa, evidenziando un'ampia area di disagio.

Nel corso degli anni Duemila, infine, l'occupazione femminile autonoma in Toscana si è ridimensionata e qualificata. Il peso delle coadiuvanti familiari -che rappresentano la componente meno autonoma, legata alle piccole e piccolissime imprese a carattere familiare- si è ridotto; allo stesso tempo, la percentuale di cittadine toscane che lavorano come autonome e possiedono un diploma di laurea è aumentata, passando dall'11,3% del 2000 al 20,8% del 2009.

Nel confronto con i dati europei, la quota di lavoratrici autonome -il 21,2% del totale delle occupate toscane- si mantiene su livelli decisamente alti, confermando come il lavoro autonomo rappresenti un tratto caratteristico dei paesi dell'Europa mediterranea.

All'interno dell'occupazione femminile autonoma, le libere professioniste hanno rappresentato la componente più dinamica. Fra il 2004 e il 2009 sono cresciute del 14,3%, e oggi la loro incidenza percentuale sul totale dell'occupazione autonoma supera il 21%.

L'analisi per livello di istruzione evidenzia come nel mondo delle libere professioniste toscane si concentri la percentuale più consistente di donne con titoli di studio elevati. Nel 2009, infatti, le laureate pesano per il 66% fra le libere professioniste, rispetto al 13,7% delle imprenditrici e al 6% delle altre lavoratrici autonome.

Il mondo delle libere professioniste, dunque, rappresenta un fenomeno da indagare con maggiore attenzione, soprattutto in un contesto produttivo come quello toscano, avaro di opportunità di lavoro qualificato, in particolare per le giovani generazioni.



## 2. ISTRUZIONE E MERCATO DEL LAVORO

### 2.1 Le opportunità di impiego per livello di istruzione

La tendenza delle donne a raggiungere livelli di istruzione più elevati di quelli degli uomini sta assumendo, negli ultimi anni, una dimensione globale. Se all'inizio degli anni '70 un gender gap a favore delle donne nell'acquisizione di titoli di studio terziari era un dato insolito, prerogativa di pochi paesi ricchi, attualmente il numero di giovani laureate (30-34enni) supera il numero di uomini con analogo titolo di studio in 67 paesi su 120 (Ghignoni, 2011). Questo divario si manifesta da alcuni anni in Italia e in Europa<sup>5</sup>, dove la forbice aumenta al diminuire dell'età, rispecchiando il carattere recente e progressivo del fenomeno della "sovra educazione" femminile. Il gap più ampio tra maschi e femmine emerge, nel confronto con le macroaree europee e con l'Italia, proprio in Toscana (3,7 punti percentuali), dove il conflitto scuola-lavoro, legato alla scarsa domanda di lavoratori qualificati espressa dal settore privato, scoraggia soprattutto la scolarizzazione maschile. Lo svantaggio delle regioni meridionali si esprime invece, oltre che in una ridotta percentuale di laureati, anche in una bassa quota di diplomati.

Anche negli altri paesi sud europei si delinea un vantaggio particolarmente significativo delle donne, ma su livelli mediamente più bassi. In questo caso la percentuale di laureate è infatti superiore di 1 punto alla media EU. In quest'area, che condivide con l'Italia una particolare incidenza della popolazione anziana, ma che ha iniziato più tardi il suo percorso di sviluppo, il problema più evidente non è costituito da uno scarso numero di laureati, quanto dalla polarizzazione dei livelli di istruzione fra laureati e persone con bassi livelli di istruzione. Bassi livelli di scolarizzazione caratterizzano infatti oltre la metà della popolazione in età lavorativa (57,5% degli uomini e 54,1% delle donne): si tratta delle generazioni socializzate al lavoro prima dello sviluppo industriale e terziario. I diplomati, indipendentemente dal genere, costituiscono poco più di un quarto (27,5%) dei 15-64enni.

Il Nord Europa si conferma invece come l'area in cui il processo di scolarizzazione si trova in uno stadio più avanzato (con oltre il 20% di laureate nella popolazione in età attiva) (Tab. 2.1).

Tabella 2.1  
POPOLAZIONE 15-64 PER GENERE, TERRITORIO E TITOLO DI STUDIO. 2009  
Valori %

	Basso		Medio		Alto		TOTALE	
	M	F	M	F	M	F	M	F
TOSCANA	49,5	44,3	39,3	40,9	11,1	14,8	100,0	100,0
Italia	48,1	46,0	40,8	40,1	11,1	13,9	100,0	100,0
Sud EU	57,5	54,1	27,5	27,5	15,0	18,3	100,0	100,0
Centro EU	26,0	28,9	57,8	56,2	16,2	14,9	100,0	100,0
Nord EU	29,0	30,8	51,1	47,7	19,9	21,4	100,0	100,0
EU15	36,1	36,9	47,2	45,7	16,7	17,4	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

<sup>5</sup> Con la parziale eccezione dei paesi dell'Europa centrale per le classi di età più mature, dove il differenziale è poco superiore a 1 punto percentuale.

Tra i più giovani aumenta il livello di istruzione e cresce, a vantaggio della componente femminile, il gap di genere: mediamente in Europa il numero di laureate supera quello dei laureati di 6,5 punti percentuali, che arrivano a superare gli 11 punti per la Toscana.

Cresce rispetto alle coorti più adulte il numero di anni che i più giovani passano a scuola e aumenta anche il livello di istruzione medio. Ciò si deve ovviamente in parte al fatto che il periodo di istruzione obbligatoria si conclude nella maggior parte dei paesi europei tra i 15 e i 18 anni, e solo dopo i ragazzi possono scegliere in modo autonomo se continuare a studiare o fare il loro ingresso nel mercato del lavoro o -cosa che accade molto raramente in Italia- se optare per una fase di transizione in cui conciliare scuola e lavoro.

Le differenze territoriali sono però in alcuni casi rilevanti sia tra le diverse aree italiane sia nel confronto internazionale (Tab. 2.2), in linea con quanto evidenziato anche per gli anni precedenti: l'Italia, anche più della media dei paesi sud europei, si trova in una condizione di ritardo, con una quota di giovani in possesso di un diploma di istruzione terziaria del 24,3% al femminile e del 15,6% al maschile. In Toscana il gap di genere a favore delle ragazze è anche più acuto, superiore all'11%. In Europa sono peculiari le situazioni di Germania e Austria, e più in generale dell'area continentale, dove le diplomate costituiscono il 60,2% delle giovani e solo il 15,4% ha un titolo di studio dell'obbligo, e della Spagna, in cui la percentuale di giovani diplomati è decisamente bassa indipendentemente dal genere, con una polarizzazione delle ragazze tra le più istruite d'Europa e dei ragazzi tra i meno istruiti.

Tabella 2.2  
POPOLAZIONE 25-34 PER GENERE, TERRITORIO E TITOLO DI STUDIO. 2009  
Valori %

	Basso		Medio		Alto		TOTALE	
	M	F	M	F	M	F	M	F
TOSCANA	33,9	23,9	51,5	50,1	14,6	25,9	100,0	100,0
Italia	33,5	25,9	51,0	49,8	15,6	24,3	100,0	100,0
Sud EU	44,8	34,1	33,9	34,0	21,4	31,9	100,0	100,0
Centro EU	16,4	15,4	63,5	60,2	20,2	24,4	100,0	100,0
Nord EU	20,9	17,8	49,3	46,6	29,8	35,6	100,0	100,0
EU15	26,5	21,9	50,7	48,8	22,8	29,4	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

L'aumento del numero medio di anni spesi in formazione scolastica è un fenomeno in parte ascrivibile alle caratteristiche del mercato del lavoro, tali per cui un titolo di studio più elevato determina un rendimento maggiore in termini sia retributivi sia di qualità dell'occupazione. Per le ragazze un'elevata scolarizzazione può generare un vantaggio -in particolare nell'accesso al settore pubblico dove l'elevato livello di istruzione costituisce il requisito minimo di partecipazione alle selezioni- sia rispetto alle coetanee con un analogo titolo di studio, sia rispetto ai coetanei diplomati, in un mercato del lavoro "debole" dove, quando l'offerta eccede la domanda, è l'uomo a ottenere più facilmente un'occupazione. Al maschile, d'altra parte, le aspettative tendono a convergere verso un'occupazione nel settore privato, dove la disponibilità al lavoro, anche in termini di orario, è più importante, per trovare e mantenere un'occupazione stabile, di un alto livello di istruzione.

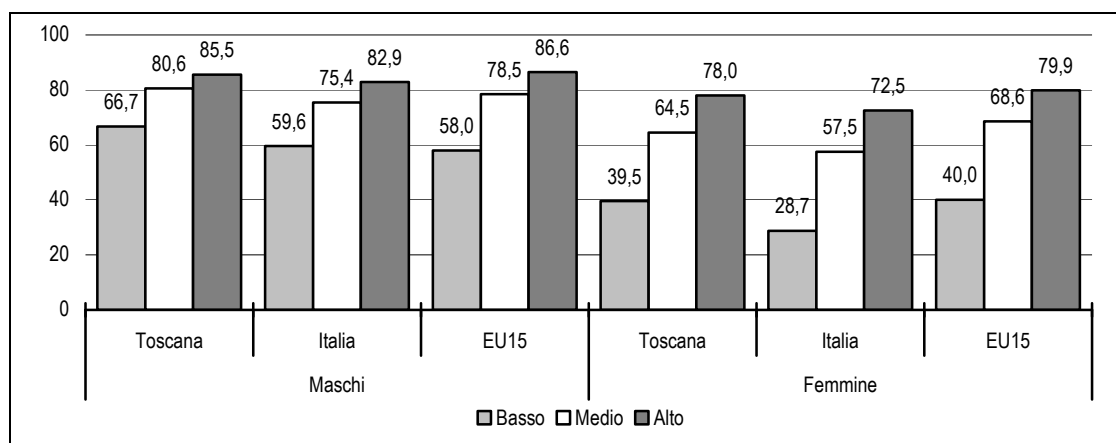
Il tasso di occupazione cresce all'aumentare del titolo di studio, pur con evidenti differenze di genere: gli uomini laureati raggiungono ovunque tassi di occupazione elevati e più alti rispetto alle coetanee con pari livello di scolarizzazione. Le differenze si acquiscono per i meno istruiti: in Italia il tasso di occupazione decresce vistosamente al diminuire del titolo di studio, anche se per gli uomini si mantiene su livelli in linea con quelli europei (75,4% per i diplomati a fronte del 78,5% in Europa e 59,6% per i meno scolarizzati con una media europea del 58%). In

Toscana, invece, il crinale è meno ripido: il tasso di occupazione rimane infatti elevato sia per i diplomati (80,6%), sia per i meno scolarizzati (66,7%). La domanda di lavoro in un sistema produttivo di piccola impresa premia ancora oggi gli *skills* acquisiti con il conseguimento di un diploma tecnico o con l'esperienza fatta direttamente in azienda.

Per le donne il raggiungimento di un diploma o di una laurea rimane invece fondamentale per l'inserimento e la permanenza nel mercato del lavoro: con riferimento al tasso di occupazione, in Toscana venticinque punti percentuali separano le meno istruite (39,5%) dalle diplomate (64,5%) e tredici punti queste ultime dalle laureate (78%) (Graf. 2.3). Analoghi gap si registrano anche nel contesto nazionale ed europeo, anche se l'Italia ha tassi di occupazione generalmente più bassi, condizionati negativamente dalla situazione particolarmente critica delle regioni del Sud.

Il maggior investimento in capitale umano genera, come accennavamo, un vantaggio all'ingresso nel mercato del lavoro rispetto alle coetanee e, in misura minore, rispetto ai coetanei maschi meno istruiti. Diverse sono le motivazioni alla base di questa evidenza empirica e ancora aperto è il dibattito finalizzato a individuare quali siano le più rilevanti. Sintetizzando Reyneri (2005), gli economisti attribuiscono il mutato atteggiamento femminile al costo opportunità dell'investimento in capitale umano: maggiore è la durata del percorso scolastico, più costoso (in termini monetari ma anche di tempo e di fatica) è stato l'investimento fatto e maggiore sarà l'incentivo a lavorare per remunerarlo<sup>6</sup>. L'approccio sociologico, invece, sottolinea soprattutto gli aspetti culturali, e il desiderio di indipendenza economica, dai genitori prima e dal marito poi, che si sviluppa con la maggiore scolarizzazione.

Grafico 2.3  
TASSO DI OCCUPAZIONE 15-64 PER GENERE, TERRITORIO E TITOLO DI STUDIO . 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Il vantaggio che, soprattutto per la componente femminile, deriva da una maggiore scolarizzazione emerge sicuramente nel lungo periodo, ma nel breve la crescente quota di giovani istruiti, sia rispetto ai giovani delle coorti precedenti che agli occupati più anziani prossimi all'uscita dal mercato, determina una serie di problemi che ostacolano l'incontro tra i fabbisogni espressi dalle imprese e la forza lavoro giovanile. Le ragioni della scarsa valorizzazione dell'investimento in capitale umano in Toscana si legano, infatti, alle caratteristiche della domanda di lavoro che è alimentata da un sistema produttivo storicamente

<sup>6</sup> Questo è anche il motivo per cui l'investimento in istruzione viene fatto nelle età giovanili, poiché l'attività lavorativa svolta in quella adulta permette di remunerarlo.

costituito da piccole e medie imprese, spesso a conduzione familiare, in cui i dipendenti hanno profili professionali piuttosto bassi e qualifiche non elevate.

L'attuale fase congiunturale, caratterizzata da una debole crescita economica disincentiva, poi, gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane, poiché la competizione internazionale opera in modo prevalente sul costo del lavoro. Ciò ha ripercussioni in particolare sulla condizione lavorativa dei giovani uomini poiché si annullano le differenze nei tassi di occupazione all'aumentare del titolo di studio. Questo fenomeno, che si registra in tutte le macroaree italiane, assume contorni ancora più marcati nel contesto regionale toscano dove i giovani laureati (73,3%) hanno tassi di occupazione più bassi dei diplomati (86,5%) e questi ultimi presentano tassi di occupazione inferiori ai meno istruiti (88%).

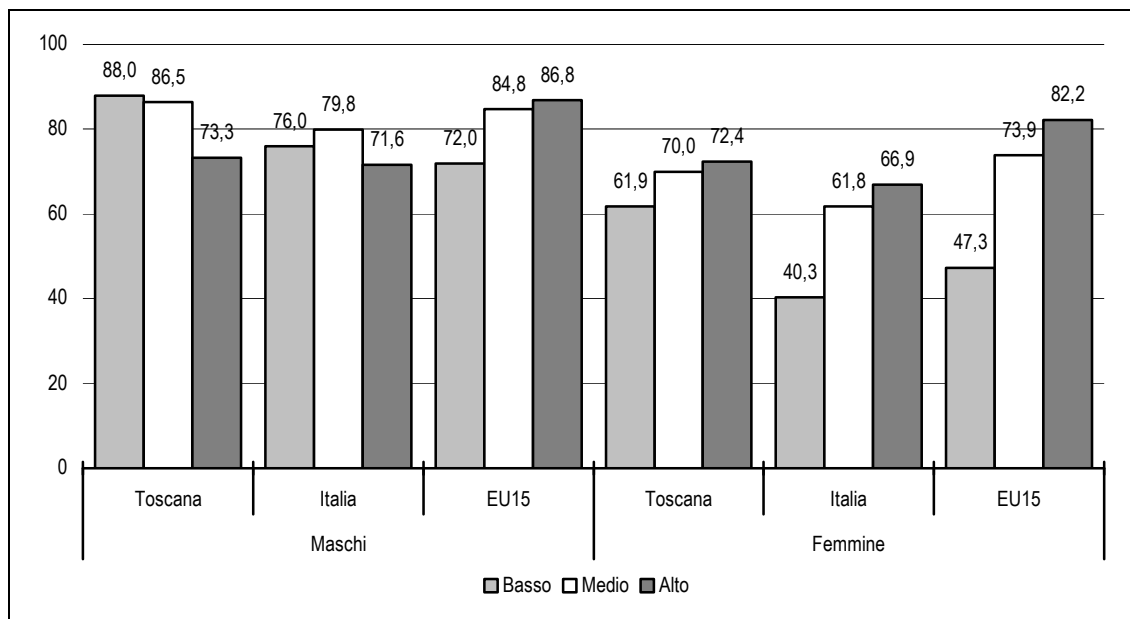
D'altra parte deve essere osservato che i laureati sono nel mercato del lavoro da meno tempo degli altri e hanno avuto a disposizione un periodo più breve, e quindi meno opportunità, per cercare lavoro. Con l'età questo svantaggio si annulla e prevale il vantaggio legato alla maggiore occupabilità, garantita dal più elevato livello di istruzione. Il tasso di occupazione dei laureati cresce, inoltre, in conseguenza dell'anzianità di servizio, come riflesso sia della stabilizzazione occupazionale sia della valorizzazione professionale realizzata attraverso il percorso di carriera.

Da sottolineare, nel caso della Toscana, un tasso di occupazione delle giovani laureate (72,4%) in linea quello dei coetanei maschi (73,3%) che può essere imputato a diversi fattori: le ragazze, ad esempio, potrebbero desiderare un'occupazione con specifiche caratteristiche (di orario, di settore, di prossimità geografica al luogo di residenza, ecc.), per l'ottenimento della quale sono disposte a sacrificarne altre (come la coerenza con il titolo di studio conseguito o le possibilità di carriera). E' anche possibile che siano consapevoli delle caratteristiche della domanda di lavoro e delle maggiori difficoltà che spesso le donne incontrano nel collocamento. I coetanei, invece, sono disposti ad affrontare periodi di disoccupazione più lunghi, forti fin oltre i trent'anni del sostegno economico della famiglia di origine, alla ricerca di un'occupazione che offra buone condizioni sia in termini di remunerazione sia in termini di soddisfazione professionale, caratteristiche queste ultime che spesso si combinano.

Concentrando l'attenzione sul tasso di occupazione femminile, si evidenzia come la partecipazione al mercato del lavoro delle donne sia legata non solo al titolo di studio (attraverso una relazione diretta), ma anche all'età (attraverso una relazione inversa) (Graf. 2.4). Le meno scolarizzate hanno tassi di occupazione piuttosto bassi in tutte le classi di età e l'uscita definitiva avviene precocemente: un lavoro poco qualificato e scarsamente retribuito, a cui si aggiunge in molti casi, soprattutto nei servizi, l'assenza di un contratto standard, inducono molte di loro ad abbandonare il proprio lavoro in concomitanza con l'acuirsi di problemi legati alla conciliazione tra tempi di cura e tempi di lavoro. Il quadro muta per coloro che hanno speso parte del loro tempo nell'investimento in istruzione: le curve di occupazione di diplomate e laureate assumono infatti la forma a campana tipica degli uomini, e il tasso di occupazione delle diplomate, fatta eccezione per le età giovanili, rimane più basso di quello delle laureate in tutte le fasi della vita.

Rispetto alla media europea, inoltre, permane anche tra i tassi di occupazione delle giovani uno svantaggio relativo delle laureate (72,4% in Toscana e 82,2% nell'EU15, ma in Danimarca e Svezia si sfiora il 90%) e un vantaggio delle meno scolarizzate (61,9% in Toscana e 47,3% nell'EU15). Queste differenze riflettono chiaramente le diverse caratteristiche della domanda di lavoro, espressa da strutture produttive eterogenee: nel nostro territorio è ancora oggi limitata la presenza di terziario avanzato, mentre l'industria manifatturiera, concentrata nei settori tradizionali, esprime una domanda di laureati particolarmente bassa.

Grafico 2.4  
TASSO DI OCCUPAZIONE 25-34 PER GENERE, TERRITORIO E TITOLO DI STUDIO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

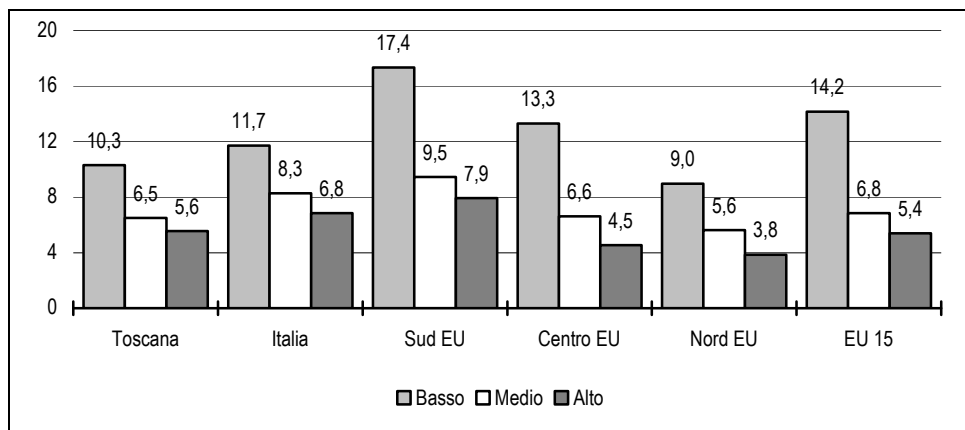
Passando ad osservare il tasso di disoccupazione femminile, questo è collegato da una relazione inversa con il livello di istruzione. Se in alcune aree produttive in cui la domanda di lavoro è razionata il titolo di studio ha un effetto discriminante nell'accesso, in altre -come quelle nord europee- questa evidenza empirica è una conseguenza del fatto che sono proprio i livelli di istruzione bassi ad avere poca domanda a vantaggio di quelli più istruiti. L'analisi per titolo di studio evidenzia maggiori difficoltà nella ricerca di un lavoro per le donne povere di istruzione per le quali il tasso di disoccupazione rimane ovunque elevato: 10,3% in Toscana, 11,7% in Italia e 14,2% in Europa.

Per le laureate le difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro si manifestano attraverso tassi di disoccupazione elevati nelle età giovanili, seguiti da alti tassi di occupazione nell'età adulta. Tali difficoltà iniziali, però, in Toscana sono piuttosto durature e stentano a essere recuperate: i tassi di disoccupazione di diplomate (6,5%) e laureate (5,6%) sono infatti poco distanti tra loro, più elevati rispetto al dato medio europeo per le laureate (5,4%) e più contenuti rispetto a quello delle diplomate nell'EU15 (6,8%) (Graf. 2.5). Solo le meno scolarizzate mantengono durante tutta la vita attiva livelli di disoccupazione più cospicui (10,3%).

Si confermano pertanto le difficoltà che il mercato del lavoro toscano ha nell'assorbire le più istruite a vantaggio delle diplomate con competenze tecniche che possono proseguire il loro apprendimento *on the job*. Molto più marcate sono invece le differenze nei tassi di disoccupazione per titolo di studio nel contesto europeo, che denotano un mercato del lavoro particolarmente attrattivo di forza lavoro istruita e più penalizzante per i poveri di istruzione.

Ad analoghe conclusioni si giunge analizzando il dato inerente gli uomini: il tasso di disoccupazione della Toscana è inferiore a quelli medi europei e nazionali, ma le differenze sulla base del titolo di studio sono minime.

Grafico 2.5  
TASSO DI DISOCCUPAZIONE FEMMINILE (15-64) PER TITOLO DI STUDIO E TERRITORIO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Vediamo ora come si declina la relazione fra istruzione e partecipazione nel caso dei migranti. Recenti ricerche dell'IRPET hanno messo in evidenza che in Toscana la presenza di immigrati sta assumendo proporzioni di assoluto rilievo: la nostra regione ha oltre 338.746 residenti stranieri<sup>7</sup> nel 2010, e questa presenza incide per il 9,1% sulla popolazione totale, un dato al di sopra della media nazionale del 7%. Con riferimento alla sola componente femminile (il 52,2% del totale), la presenza in Toscana è particolarmente differenziata sulla base del paese di provenienza: numerosa è la quota di donne arrivate dall'Albania, dalla Romania, dalla Cina, dal Marocco e dall'Ucraina; cinque paesi da cui giunge oltre la metà delle straniere residenti in Toscana. Ma in che misura il tasso di occupazione delle straniere è influenzato dalle variabili che sono rilevanti nel caso delle autoctone?

Il primo elemento che deve essere sottolineato è che anche per i migranti le caratteristiche anagrafiche, come il genere e l'età, influenzano in modo determinante i destini occupazionali. Per quanto riguarda le donne, tuttavia, le differenze per classi di età sono determinate da eventi in parte differenti: sulle straniere pesano in modo quasi esclusivo il ruolo ricoperto all'interno della famiglia e le modalità di migrazione (da sola oppure a seguito del marito e con figli piccoli). Le difficoltà connesse con la conciliazione e quelle di accesso ai (pochi) servizi pubblici si uniscono a un orientamento culturale spesso conservatore e determinano una diminuzione del tasso di occupazione nelle età centrali. Sulle autoctone, invece, pesano maggiormente nelle età giovanili l'aumento dei tassi di scolarizzazione, che posticipa il primo ingresso nel mercato del lavoro, e nell'età matura la precoce inattività dovuta a un sistema pensionistico ancora vantaggioso.

Prendiamo infine in considerazione l'influenza diretta del titolo di studio sui livelli di partecipazione degli stranieri. Come è noto, infatti, per gli autoctoni un maggiore investimento in capitale umano determina un aumento dei tassi di occupazione, e tale relazione è particolarmente forte per la componente femminile della popolazione.

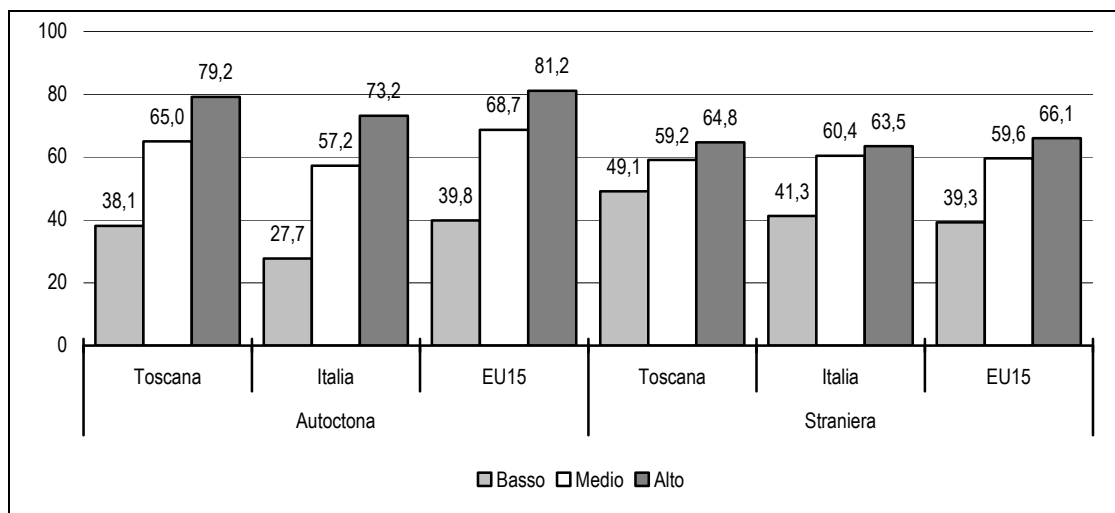
Per le straniere la redditività di un titolo di studio elevato è decisamente inferiore: il tasso di occupazione delle laureate (64,8%) è di poco più alto di quello delle diplomate (59,2%) e il gap con le meno scolarizzate si attesta su livelli decisamente minori a quelli che si hanno per le italiane (10 punti percentuali a fronte di quasi 30) (Graf. 2.6). Ciò è imputabile al fatto che per

<sup>7</sup> I cittadini stranieri residenti sono coloro che risultano iscritti nelle anagrafi comunali. L'incidenza della popolazione straniera è costruita riportando i cittadini stranieri residenti al 1° gennaio di ciascun anno al totale dei residenti alla stessa data.



le immigrate è più difficile ottenere un lavoro coerente con il proprio titolo di studio, anche perché spesso questo non ha un valore legale nel paese accogliente, cosa che incentiva ad accettare occupazioni distanti dalla propria formazione scolastica, per svolgere le quali non sono necessarie particolari conoscenze o competenze.

Grafico 2.6  
TASSO DI OCCUPAZIONE FEMMINILE 15-64 PER CITTADINANZA, TERRITORIO E TITOLO DI STUDIO. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

La presenza straniera rimane modesta nei settori nei quali le autoctone sono più numerose (dai servizi qualificati alle imprese, all'insegnamento, alla sanità), mentre è molto diffusa in comparti scarsamente attrattivi per le italiane, come i servizi alla persona e in generale le mansioni esecutive.

D'altra parte, è proprio il processo di scolarizzazione che negli ultimi decenni ha caratterizzato la componente femminile della popolazione che ne ha determinato un massiccio ingresso nel mercato del lavoro, e particolarmente nel terziario qualificato, creando a loro volta una domanda di servizi di cura della casa e dei familiari che in passato erano svolti dalle casalinghe nell'economia domestica. Uno dei tratti caratterizzanti le migrazioni al femminile è, infatti, il massiccio inserimento nel settore dei servizi domestici e dell'assistenza agli anziani. Il processo di invecchiamento della popolazione, la conseguente forte crescita del numero dei soggetti non autosufficienti, le trasformazioni delle tipologie familiari con un aumento dei nuclei unipersonali formati proprio da anziani, uniti alla scarsità di sostegno offerto dal settore pubblico hanno accresciuto il ricorso al *welfare* privato, nel quale trovano lavoro le donne immigrate.

Parzialmente diversa è la situazione in Europa poiché in molti paesi, a differenza di quanto accade per l'Italia dove il fenomeno migratorio estero ha origini relativamente recenti (solo negli anni ottanta del secolo scorso il numero degli ingressi dall'estero ha superato quello degli spostamenti dal Sud al Nord del paese), l'immigrazione straniera costituisce un elemento più consolidato nel tempo. In alcuni casi infatti le differenze basate sul titolo di studio tra native e straniere si riducono, e in particolare le meno istruite hanno un analogo tasso di occupazione (rispettivamente 39,8% e 39,3%).

## 2.2

### Diplomati e laureati nel sistema produttivo: un'analisi per età

La probabilità di essere occupati aumenta e diminuisce al variare di determinate caratteristiche individuali che rimangono immutate nel tempo (come il genere), che possono cambiare (come l'età e il titolo di studio conseguito) e di contesto (come il territorio in cui si vive e si ricerca un lavoro). Per la stima dell'impatto che tali variabili hanno sulla probabilità di essere occupati si utilizza un modello di regressione logistica<sup>8</sup>. L'individuo tipo si caratterizza per essere una femmina, con un diploma di scuola secondaria superiore (ISCED 3 e 4), residente in Toscana e con un'età compresa tra i 30 e i 39 anni (Tab. 2.7). L'influenza delle variabili esplicative è riportata non soltanto attraverso la stima del valore del coefficiente associato, ma anche attraverso la misurazione dell'effetto marginale. In particolare, quest'ultimo indica la variazione della probabilità di essere occupati che deriva dalla variazione di uno dei caratteri -fermi restando gli altri- rispetto a quelli previsti per l'individuo tipo.

Tabella 2.7  
STIMA DELLA PROBABILITÀ DI ESSERE OCCUPATI  
Valori %

	Effetto marginale	Probabilità
Individuo tipo: femmina toscana di età 30-39 con titolo di studio medio		77,3%
Maschio	11,3	88,6
Laureati	8,8	86,1
Obbligo	-14,0	63,3
Nord EU	-1,4	75,9
Centro EU	1,0	78,3
Sud EU escluso Toscana	-7,3	70,0
20-29	-20,1	57,2
40-49	2,9	80,2

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Si conferma, in primo luogo, lo svantaggio relativo delle donne rispetto ai coetanei maschi, per i quali la probabilità di essere occupati aumenta dell'11% a parità di altre condizioni. Alla base di questa evidenza empirica vi sono sicuramente diversi fattori di origine culturale (il modello del *male breadwinner* per cui all'interno del nucleo familiare se vi è un unico percettore di reddito, è quasi sempre l'uomo), sociale (una rete di servizi di assistenza all'infanzia e agli anziani scarsa e inefficiente che spesso costringe le donne ad abbandonare il posto di lavoro per dedicarsi all'attività di cura) ed economica (un sistema produttivo più "accogliente" rispetto alla forza lavoro maschile).

Indipendentemente dal genere, però, la probabilità di essere occupati cresce all'aumentare del titolo di studio: del 14% nel passaggio da un titolo dell'obbligo al diploma di scuola superiore e del 9% nel passaggio dal diploma alla laurea. Ciò conferma che nel mercato del lavoro toscano a fare maggiormente la differenza nella ricerca di un'occupazione è il raggiungimento di un diploma di istruzione secondaria, in conseguenza della conclusione di un percorso di formazione che permetta di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie a inserirsi nelle numerose imprese di piccole dimensioni. La laurea diventa poi determinante per raggiungere le professioni di maggiore rilievo, anche se il fenomeno del *mismatch*, ovvero il

<sup>8</sup> La regressione logistica è una specificazione del modello lineare generalizzato: si tratta, cioè, di un modello di regressione applicato nei casi in cui la variabile dipendente  $y$  sia di tipo dicotomico, riconducibile ai valori 0 e 1, come lo sono tutte le variabili che possono assumere esclusivamente due valori (vero o falso, maschio o femmina, ecc.), mentre le variabili indipendenti possono essere continue (età, reddito ecc.), categoriche (classe sociale, titolo di studio, ecc.) o anch'esse dicotomiche. Essa consente di stimare la probabilità che un determinato evento si verifichi dato un insieme predefinito di variabili esplicative.

possesso di un titolo di studio superiore a quello richiesto dalle imprese, esplica i suoi effetti in senso opposto.

Con riferimento al territorio la Toscana si dimostra una regione accogliente nei confronti delle 30-39enni in possesso di un diploma di scuola superiore: minime sarebbero infatti le variazioni nella probabilità di trovare lavoro spostandosi nei paesi dell'Europa continentale (+1,4%) e settentrionale (-1%). Questi risultati riflettono sicuramente le caratteristiche della domanda di lavoro che in Toscana, come in Germania e Austria, è elevata per chi possiede un titolo di studio medio con specializzazione tecnica, mentre nei paesi scandinavi e anglosassoni la richiesta maggiore si canalizza verso i profili in possesso di un'istruzione terziaria.

Infine, l'età è una caratteristica determinante nell'approccio al mercato del lavoro: se, infatti, dopo i trent'anni per le donne la probabilità di essere occupate varia poco (del 3% tra le 30-39enni e le 40-49enni), una situazione molto più problematica caratterizza le giovani generazioni: per le 20-29enni, infatti, la probabilità di essere occupate diminuisce drasticamente del 20% rispetto alla coorte precedente (30-39 anni). Si confermano nuovamente le numerose difficoltà che le giovani hanno a trovare un lavoro quando escono dal percorso di studi, difficoltà che si sono recentemente acuite con la crisi economica che ha contratto la domanda di lavoro e contribuito al mancato rinnovo di numerosi contratti a termine che, come è noto, sono prevalentemente appannaggio delle giovani generazioni.

Le diverse fasi del corso di vita influenzano infatti l'ingresso, la permanenza e il grado di partecipazione al mercato del lavoro. I tassi di partecipazione per classi di età sono in particolare condizionati dalla durata del percorso di studi: minore è l'investimento in capitale umano prima si entra nel mercato del lavoro e prima si raggiungono i requisiti per il pensionamento e l'uscita definitiva dal sistema produttivo. La crescita dei livelli di scolarizzazione degli ultimi anni ha pertanto determinato, in particolare in Italia dove sono rare le situazioni di compresenza a scuola e nel mercato del lavoro (a differenza ad esempio di quanto accade in Germania), una generale posticipazione dell'inizio dell'attività lavorativa.

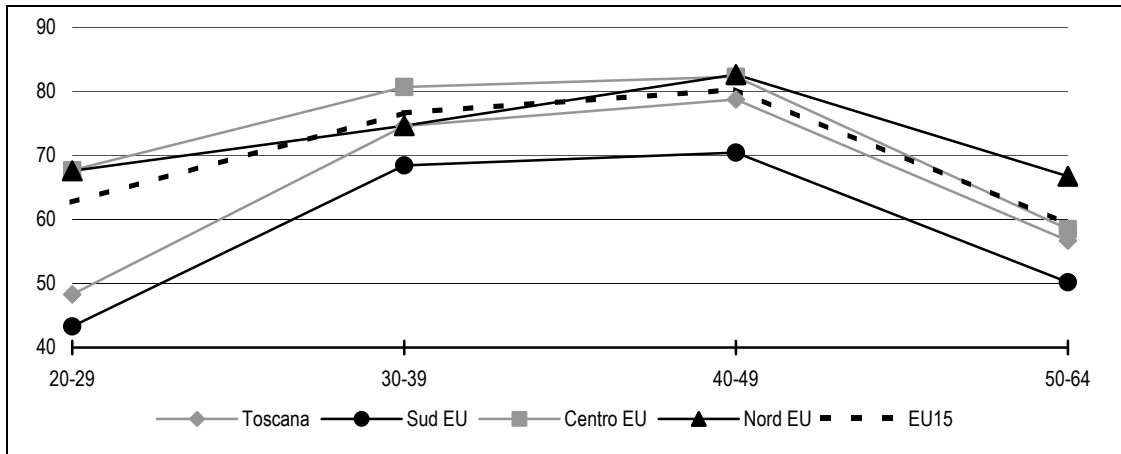
Se per gli uomini l'età d'ingresso e di uscita nel mercato del lavoro rimane condizionata quasi esclusivamente dalla durata del percorso di studi e dalla struttura del sistema pensionistico, il tasso di occupazione femminile è influenzato da più fattori. In passato in Toscana la curva di partecipazione per età assumeva una forma che Reyneri (2005) definiva a "L rovesciata", in quanto caratterizzata da una presenza sul mercato del lavoro piuttosto breve e limitata alle età più giovani poiché in coincidenza con il matrimonio o la nascita dei figli (quindi non oltre i trent'anni) avveniva l'uscita definitiva. Già a partire dagli anni novanta il generalizzato aumento della partecipazione femminile ha determinato un cambiamento della struttura del tasso di occupazione per età, che ha assunto la forma "a campana" tipica degli uomini, anche se su livelli inferiori.

La Toscana, e in misura maggiore l'Italia, però, rispetto alla media europea presenta tassi di occupazione decisamente contenuti nelle età giovanili sia per le diplomate sia per le laureate (Graff. 2.8 e 2.9). Le giovani vivono un periodo sempre più lungo di permanenza nella famiglia di origine che ritarda le scelte di vita, a causa di un crescente investimento nell'istruzione secondaria e universitaria ma anche delle difficoltà che incontrano all'ingresso nel mercato del lavoro, difficoltà che, come già sottolineato, sono aggravate dalla crisi economica che ha caratterizzato gli ultimi anni e che ha determinato un aumento del numero dei NEET.

Anche la popolazione femminile più matura (le ultra50enni) sperimenta una certa difficoltà di permanenza nel mercato del lavoro fino al raggiungimento della pensione, che si concretizza attraverso una caduta del tasso di occupazione, pur in linea anche con quanto accade nell'Europa continentale. Molte ultra50enni, infatti, si ritirano precocemente per far fronte agli impegni familiari, per lo più per la cura dei genitori anziani e dei nipoti piccoli, inconciliabili

con il lavoro per il mercato. Altre, invece, soprattutto se in possesso di bassi livelli di istruzione, sono le nuove protagoniste della precarietà, sintomatica di una flessibilità non desiderata ma imposta dalle regole del mercato.

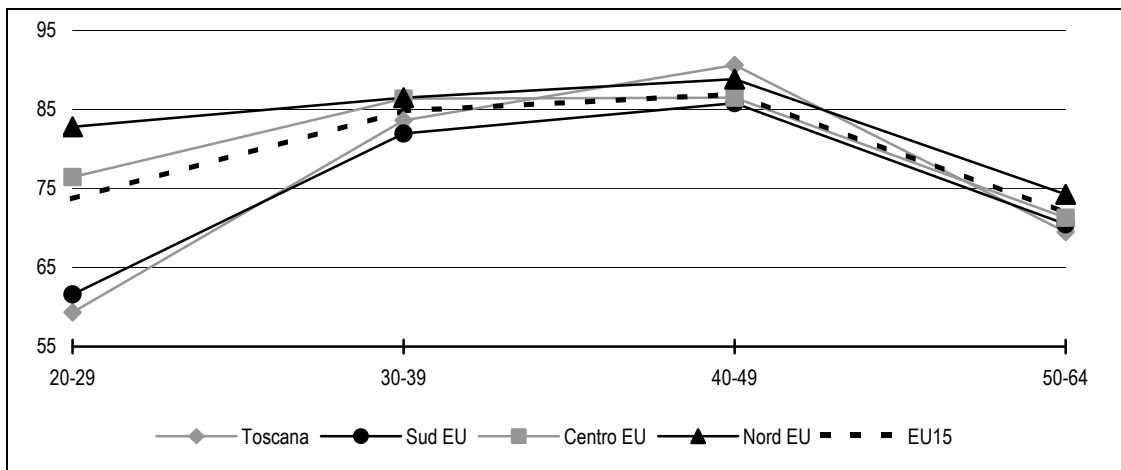
Grafico 2.8  
TASSO DI OCCUPAZIONE FEMMINILE PER ETÀ E TERRITORIO. DIPLOMATE. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Nelle classi di età centrali invece in Toscana si raggiungono livelli di occupazione in linea con quelli dei paesi dell'Europa centro-settentrionale. In particolare il tasso di occupazione delle 40-49enni laureate (90,6%) supera anche quello dei paesi scandinavi e anglosassoni (88,8%) salvo poi diminuire in modo abbastanza netto fino al 69,5% per le ultra50enni, in linea con il dato dei paesi sud europei.

Grafico 2.9  
TASSO DI OCCUPAZIONE FEMMINILE PER ETÀ E TERRITORIO. LAUREATE. 2009

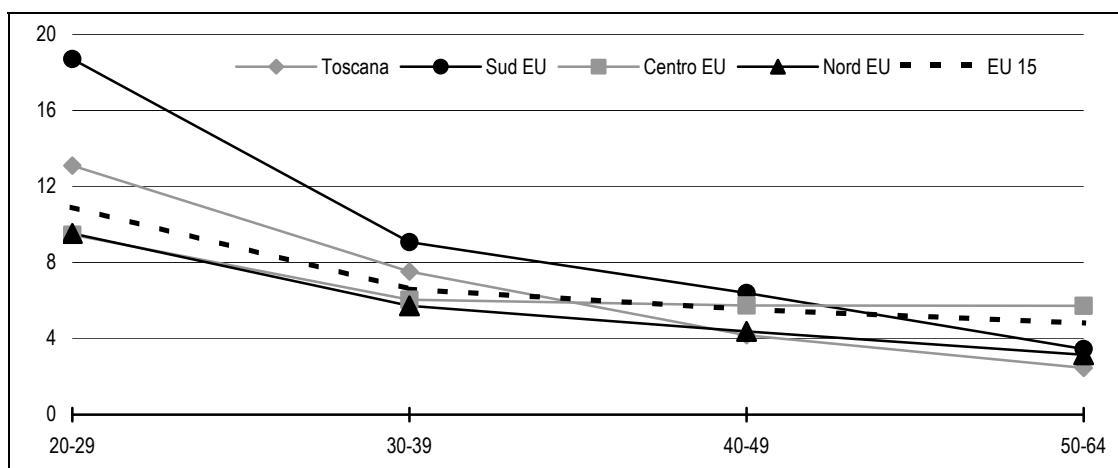


Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Il tasso di disoccupazione femminile è invece legato da una relazione inversa con il livello di istruzione poiché all'aumentare del titolo di studio conseguito diminuisce il numero di donne alla ricerca di un lavoro.

L'analisi per classi di età evidenzia per le giovani diplomate alti livelli di disoccupazione, che superano il 15% nell'Europa meridionale, che si riducono progressivamente con l'aumentare dell'età (Graf. 2.10). Da sottolineare, però, che i livelli di disoccupazione piuttosto contenuti che sperimentano le ultra50enni in Italia (2,6%) (in linea con il dato della Toscana e più bassi di quelli dell'Europa continentale del 5,7%) sono probabilmente riconducibili più alla rinuncia alla ricerca attiva e a un'uscita definitiva dalla forza lavoro causati da un effetto scoraggiamento, che all'ottenimento di un lavoro in età avanzata.

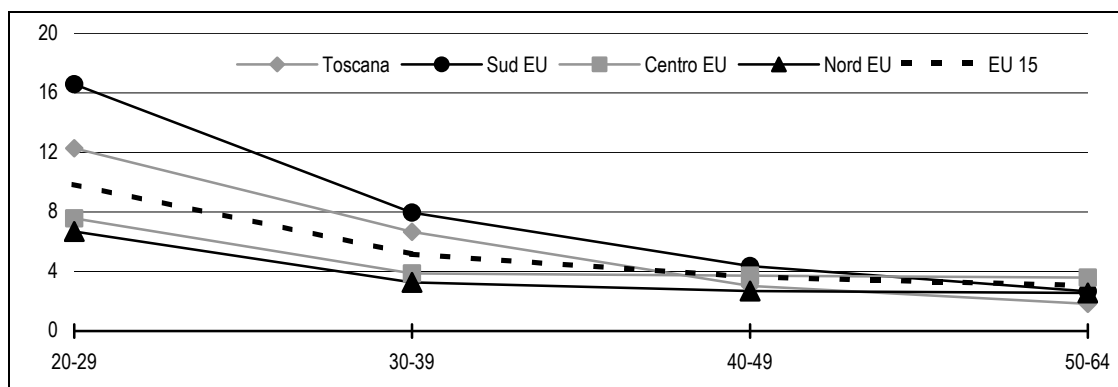
Grafico 2.10  
TASSO DI DISOCCUPAZIONE FEMMINILE PER ETÀ E TERRITORIO. DIPLOMATE. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Anche per le laureate le difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro si manifestano attraverso tassi di disoccupazione piuttosto elevati nelle età giovanili, seguiti da alti tassi di occupazione nell'età adulta. Permangono, pertanto, le difficoltà per le coorti più giovani che fanno fatica a trovare un lavoro, in particolare nell'area mediterranea (16,6% per le 20-29enni e 8% per le 30-39enni), anche se in possesso di un titolo di studio d'istruzione terziaria (Graf. 2.11).

Grafico 2.11  
TASSO DI DISOCCUPAZIONE FEMMINILE PER ETÀ E TERRITORIO. LAUREATE. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Analogamente in Toscana la disoccupazione femminile giovanile assume dimensioni considerevoli, attestandosi rispettivamente al 12,3% per le 20-29enni e al 6,7% per le 30-

39enni. Solo per le coorti più adulte si abbassa decisamente sotto la media europea: 3% il dato regionale e 3,6% quello UE per le 40-49enni.

In linea generale emerge che la disoccupazione per le donne laureate è nella nostra regione un problema abbastanza circoscritto rispetto al dato medio dell'Europa centro-settentrionale, ma assume connotazioni preoccupanti per le giovani adulte. I lunghi tempi di attesa prima di raggiungere un'occupazione stabile costituiscono un importante indicatore dei meccanismi alla base del funzionamento del mercato del lavoro: se, infatti, la ricerca attiva non dà esito positivo per molti mesi, si può ingenerare un graduale scoraggiamento che può spingere ad accettare lavori non in linea con il titolo di studio conseguito e con le aspettative professionali.

L'aumento dei livelli medi di istruzione della popolazione in età attiva, a cui non segue un aumento della domanda di capitale umano qualificato da parte delle imprese, determina sempre più spesso un appiattimento dei profili più istruiti che si concretizza con lo svolgimento di lavori in passato svolti dai diplomati: si pensi a molti ruoli nell'intermediazione finanziaria e assicurativa e ai profili amministrativi nel settore privato ma anche in quello pubblico, dove i pochi concorsi espletati sono solitamente congestionati dalle molte domande presentate. La debolezza dell'apparato produttivo e il ciclo economico attuale contribuiscono non solo a generare delle barriere all'ingresso nel mercato del lavoro, ma anche a un sottoutilizzo delle potenzialità della forza lavoro più qualificata, con effetti negativi sulla qualità dell'occupazione.

## 2.3

### Le opportunità di occupazione per campo di studio

Al fine di analizzare come avviene l'inserimento nel mercato del lavoro e quali percorsi seguono le carriere è importante conoscere le scelte della popolazione attiva non solo in termini di livelli di istruzione, ma anche con riferimento al campo di studi. La probabilità di essere occupati, date determinate caratteristiche individuali e di contesto, è stimata in tabella 2.12. Le variabili predittive inserite nel modello sono: il genere, il titolo di studio (basso, medio, alto), l'indirizzo di studio (letterario-linguistico, tecnico, sociale e giuridico, medico) e l'area di residenza (la Toscana, il Nord Europa, l'Europa centrale e l'Europa mediterranea). L'individuo tipo si caratterizza per essere una femmina che vive in Toscana in possesso di un titolo di studio medio (ISCED 3-4) in discipline tecnico-scientifiche.

Tabella 2.12  
STIMA DELLA PROBABILITÀ DI ESSERE OCCUPATI. 2009  
Valori %

	Effetto marginale	Probabilità
Individuo tipo: femmina toscana con titolo di studio medio in discipline tecniche		69,3
Maschio	9,4	78,7
Letterario - Linguistico	-9,4	59,9
Scienze sociali e giuridiche	2,0	71,3
Medicina	7,9	77,2
Nord EU	3,9	73,2
Centro EU	-1,7	67,6
Sud EU escluso Toscana	-6,7	62,5
Basso	-6,5	62,8
Alto	11,9	81,1

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

In linea con quanto già evidenziato, il titolo di studio ha una relazione positiva e diretta con la presenza sul mercato del lavoro: l'acquisizione di un diploma di istruzione secondaria accresce del 6,5% la possibilità di essere occupati, mentre il passaggio da un titolo di studio medio a uno alto accresce tale probabilità dell'11,9%. Con riferimento al territorio la condizione della Toscana (con una probabilità di occupabilità del 69,3%) è più problematica rispetto a quella del Nord Europa (73,2%), lievemente più vantaggiosa di quella dell'area continentale (67,6%), e decisamente più favorevole di quella dell'Europa mediterranea (62,5%), dove anche antecedentemente alla diffusione della crisi economica era presente una situazione di relativo svantaggio.

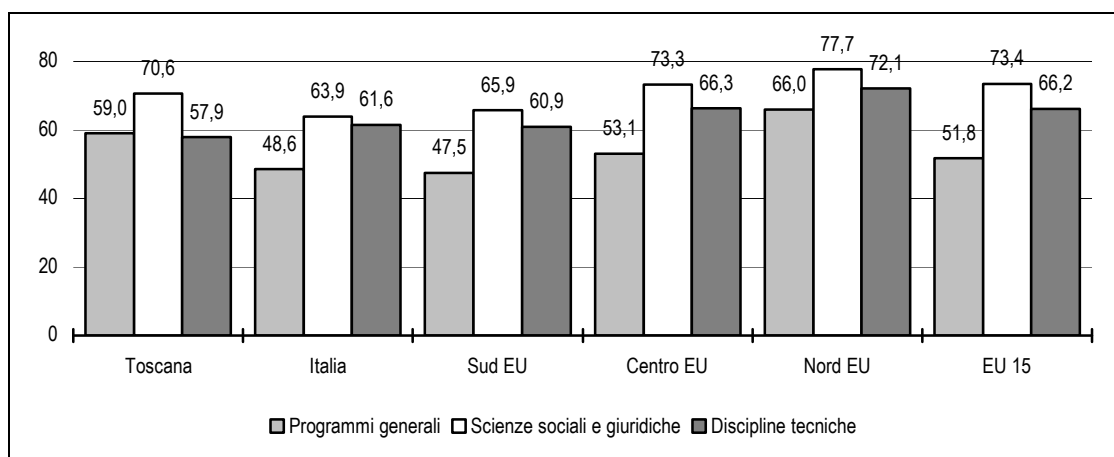
Concentrando l'attenzione sull'indirizzo di studi, in linea con precedenti ricerche svolte da Irpet (Pescarolo, 2010; Antoni, 2008), si evidenzia che non tutti i percorsi hanno uguale rilievo all'ingresso nel mercato del lavoro: si conferma più utile per la ricerca di un'occupazione l'aver conseguito un titolo di studio in discipline sociali e giuridiche (71,3%) e, in minor misura, in quelle tecniche (69,3%), indipendentemente dal livello di istruzione (diploma di istruzione secondaria o terziaria). Trovare un lavoro risulta, invece, più difficile per coloro che optano per un percorso generalista (-9,4% rispetto alle discipline tecniche) rispetto a chi sceglie indirizzi di studio *vocational*, in particolare nelle aree di piccola impresa come la Toscana dove la domanda di lavoro si orienta verso profili che hanno competenze tecniche, che possono essere impiegati in diverse mansioni. Da sottolineare, inoltre, prevalentemente per coloro che hanno un titolo di studio terziario, il vantaggio relativo delle laureate in medicina per le quali la probabilità di occuparsi raggiunge il 77,2% (+17% rispetto a chi ha scelto un indirizzo letterario-linguistico).

Anche se il campo di studio gioca un ruolo di primo piano nel determinare il successo occupazionale, permane ugualmente lo svantaggio delle donne nei confronti dei coetanei maschi: nonostante siano più numerose, più brave (si laureano più in fretta e con votazioni più elevate) e probabilmente anche più motivate, le donne continuano a essere penalizzate. Il genere rimane una caratteristica discriminante nell'accesso al mercato del lavoro: gli uomini, a parità di condizioni, hanno il 9,4% di probabilità in più delle donne di essere occupati. Tali disuguaglianze, però, in una sorta di circolo vizioso, sono l'esito di fattori differenti ma convergenti tra i quali assumono un peso rilevante proprio le differenze di genere nella scelta del percorso di studi.

I diversi percorsi formativi di uomini e donne possono essere ricondotti ad abilità e preferenze che differiscono sulla base del genere, ma la decisione può, più verosimilmente, basarsi sulle aspettative, più o meno esplicite, sul proprio stile di vita e sul modo di affrontare gli impegni lavorativi e quelli familiari, aspettative influenzate dai modelli culturali di genere che plasmano domanda e offerta di lavoro. Gli uomini si orientano verso scelte che privilegiano le opportunità occupazionali e di carriera, mentre le coetanee sono maggiormente influenzate dalle aspettative sulla formazione di una famiglia, e tendono a investire in percorsi di studio finalizzati a ottenere occupazioni più *family-oriented*, che hanno orari di lavoro flessibili e che facilitano la conciliazione tra tempi di vita e di lavoro (Reyneri, 2005; Del Boca, 2007).

Concentrando l'attenzione sulle diplomate, pur su livelli differenti (più elevati nel Nord Europa, più bassi nel Sud), i tassi di occupazione per campo di studi seguono un andamento analogo: le discipline sociali e giuridiche sono quelle che danno maggiori probabilità di occupabilità (70,6% in Toscana e 73,4% come media UE), mentre gli studi più generalisti possono implicare maggiori difficoltà per entrare nel mercato del lavoro (il tasso di occupazione si ferma al 51,8% in Europa e al 48,6% in Italia). Parziale eccezione a questa evidenza empirica è costituita dal caso toscano dove le ragazze con un diploma liceale raggiungono un livello di occupazione (59%) di poco superiore a quello di coloro che hanno conseguito un diploma tecnico (57,9%) (Graf. 2.13).

Grafico 2.13  
TASSO DI OCCUPAZIONE (15-64) DELLE DIPLOMATE PER CAMPO DI STUDI. 2009

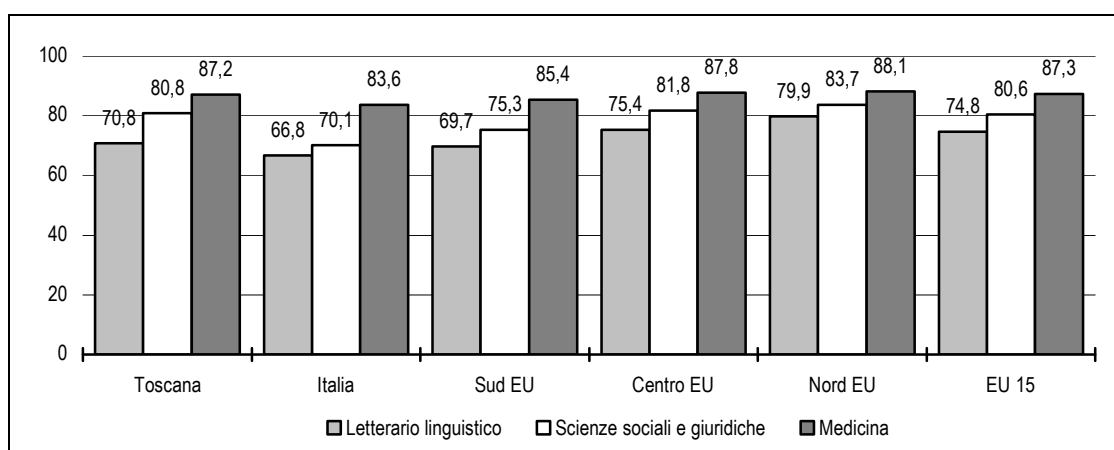


Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

Anche per le laureate, come in parte già sottolineato, a essere selettivo nel mercato del lavoro non è solo il livello di scolarizzazione, ma anche l'indirizzo di studi intrapreso. I dati presentati nel grafico 2.14, infatti, confermano la debolezza relativa dei percorsi umanistici, maggiormente frequentati dalle giovani donne: il tasso di occupazione di coloro che hanno una formazione letterario-linguistica si attesta su livelli decisamente bassi (70,8% in Toscana e 74,8% nella media europea), anche se superiori a quelli raggiunti dalle diplomate che hanno seguito un percorso analogamente generalista.

I migliori esiti occupazionali li garantiscono, invece, i percorsi di studio medici: la Toscana (87,2%) si contraddistingue nel panorama italiano (83,6%) e si allinea al dato europeo (87,3%) nei tassi di occupazione femminile molto elevati che caratterizzano chi consegue una laurea (anche triennale) nella facoltà di medicina.

Grafico 2.14  
TASSO DI OCCUPAZIONE (15-64) DELLE LAUREATE PER CAMPO DI STUDI. 2009



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

In termini generali, però, la femminilizzazione dell'istruzione terziaria e la canalizzazione verso alcuni campi di studio possono essere determinate dalle differenze che si evidenziano tra



ragazzi e ragazze già nella scelta della scuola superiore e che implicano anche differenti fortune all'ingresso nel mercato del lavoro: i primi sono più orientati a programmi vocationali che indirizzano a specifici settori del mercato o, comunque, verso l'iscrizione a corsi di studio terziari in discipline tecniche che affinano e approfondiscono le competenze già acquisite. Le seconde, invece, prediligono corsi generalisti che costituiscono un viatico naturale all'iscrizione all'università e che, dedicando particolare attenzione alle materie umanistiche, possono orientare le scelte d'istruzione successive verso lauree di tipo letterario e umanistico, sulla base della continuità fra il percorso avviato nella scuola superiore e quello accademico.

Tale continuità nelle scelte d'istruzione, riscontrabile sia nei ragazzi sia nelle ragazze, potrebbe nascondere una scarsa capacità di orientamento del sistema scolastico rispetto al proseguimento degli studi per cui nell'incertezza, si tende a scegliere ciò che è già noto, a prescindere da valutazioni sulle reali attitudini dello studente e sulle caratteristiche della domanda di lavoro.

## 2.4

### Per concludere

Negli ultimi decenni si è assistito a un forte e generalizzato aumento del numero di laureati, aumento che ha riguardato soprattutto le donne. Il divario di genere si manifesta da alcuni anni anche in Toscana e in Italia, dove la forbice cresce al diminuire dell'età, in linea con il carattere relativamente recente e progressivo del fenomeno della sovraeducazione femminile. Tra i più giovani infatti aumenta il livello di istruzione e cresce, a vantaggio delle donne, il gap di genere: mediamente in Europa il numero di laureate supera quello dei laureati di 6,5 punti percentuali, che diventano 11 per la Toscana.

Le differenze territoriali sono in alcuni casi rilevanti sia tra le diverse aree italiane sia nel confronto internazionale: l'Italia si trova in una condizione di ritardo anche più della media dei paesi sud europei, con una quota di giovani in possesso di un diploma di istruzione terziaria del 24,3% al femminile e del 15,6% al maschile. In Toscana il gap di genere a favore delle ragazze è più acuto che altrove, ma i livelli medi di scolarizzazione sono comunque più bassi di quelli raggiunti in Europa. Peculiari sono inoltre le situazioni dell'Europa continentale dove le diplomate costituiscono il 60,2% delle giovani e solo il 15,4% ha un titolo di studio dell'obbligo, dell'Europa settentrionale dove oltre un terzo delle 25-34enni ha raggiunto un'istruzione terziaria, e della Spagna in cui si assiste a una polarizzazione delle ragazze tra le più istruite e dei ragazzi tra i meno istruiti.

All'aumentare del titolo di studio cresce il tasso di occupazione, pur con evidenti differenze di genere: gli uomini laureati raggiungono ovunque tassi di occupazione elevati e più alti rispetto alle coetanee con pari livello di scolarizzazione. Per le donne il raggiungimento di un diploma o di una laurea è invece fondamentale per l'inserimento e la permanenza nel mercato del lavoro: in Toscana venticinque punti percentuali separano le meno istruite (39,5%) dalle diplomate (64,5%) e tredici punti queste ultime dalle laureate (78%). Ciò conferma che nel mercato del lavoro toscano a fare maggiormente la differenza nella ricerca di un'occupazione è il raggiungimento di un diploma di istruzione secondaria, in conseguenza della conclusione di un percorso di formazione che permetta di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie a inserirsi nelle numerose imprese di piccole dimensioni. La laurea diventa poi determinante per raggiungere le professioni di maggiore rilievo, anche se il fenomeno del *mismatch*, ovvero il possesso di un titolo di studio superiore a quello richiesto dalle imprese, esplica i suoi effetti in senso opposto.

La partecipazione al mercato del lavoro delle donne è legata non solo al titolo di studio (attraverso una relazione diretta), ma anche all'età (attraverso una relazione inversa). Le meno scolarizzate hanno tassi di occupazione piuttosto bassi in tutte le classi di età e l'uscita definitiva avviene precocemente. Il quadro muta per coloro che hanno speso parte del loro tempo nell'investimento in istruzione: le curve di occupazione di diplomate e laureate assumono infatti la forma a campana tipica degli uomini, e il tasso di occupazione delle diplomate, fatta eccezione per le età giovanili, rimane più basso di quello delle laureate in tutte le fasi della vita. Per le laureate le difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro si manifestano attraverso tassi di disoccupazione elevati nelle età giovanili, seguiti da alti tassi di occupazione nell'età adulta. Tali difficoltà iniziali, però, in Toscana sono piuttosto durature e stentano a essere recuperate: i tassi di disoccupazione di diplomate (6,5%) e laureate (5,6%) sono infatti poco distanti tra loro, più elevati rispetto al dato medio europeo per le laureate (5,4%) e più contenuti rispetto a quello delle diplomate nell'EU15 (6,8%). Molto più marcate sono invece le differenze nei tassi di disoccupazione per titolo di studio in Europa, che denotano un mercato del lavoro particolarmente attrattivo di forza lavoro istruita e più penalizzante per i poveri di istruzione. In sintesi, trovare un lavoro in Toscana è più problematico che nel Nord Europa, ma decisamente più semplice che nell'Europa mediterranea, dove anche antecedentemente alla diffusione della crisi economica era presente una situazione di relativo svantaggio.

Concentrando l'attenzione sull'indirizzo di studi si evidenzia che non tutti i percorsi hanno uguale rilievo all'ingresso nel mercato del lavoro: si conferma più utile per la ricerca di un'occupazione l'aver conseguito un titolo di studio in discipline sociali e giuridiche e, in minor misura, in quelle tecniche, indipendentemente dal livello di istruzione (diploma di istruzione secondaria o terziaria). Per i laureati permane la debolezza relativa dei percorsi umanistici, maggiormente frequentati dalle giovani donne: il tasso di occupazione di coloro che hanno una formazione letterario-linguistica si attesta su livelli decisamente bassi sia in Toscana sia in Europa, anche se superiori a quelli raggiunti dalle diplomate che hanno seguito un percorso analogamente generalista. I migliori esiti occupazionali li garantiscono, invece, i percorsi di studio medici.

Anche se il campo di studio gioca un ruolo di primo piano nel determinare il successo occupazionale, permane ugualmente lo svantaggio delle donne nei confronti dei coetanei maschi: nonostante siano più istruite, più brave (si laureano più in fretta e con votazioni più elevate) e probabilmente anche più motivate, le donne sono ancora oggi, più disoccupate, meno pagate e più segregate degli uomini.

### 3. LA CRISI

#### 3.1 Premessa

Il primo capitolo ha indagato le trasformazioni regionali dell'occupazione femminile nel confronto con le dinamiche europee in un'ottica di ampio respiro, senza soffermarsi ad esplorare gli effetti che la crisi economica ha determinato sui livelli e sulle modalità di partecipazione al lavoro delle cittadine toscane.

In Italia la profonda crisi degli ultimi anni ha agito soprattutto su quei segmenti del mercato del lavoro che si caratterizzano da sempre per fattori di debolezza e criticità strutturale: le donne da un lato, i giovani dall'altro. Tuttavia, se l'effetto generazionale sembra essere trasversale, la contrazione dell'occupazione femminile in Italia è stata superiore a quella rilevata negli altri paesi dell'Unione Europea. Inoltre, una parte delle perdite occupazionali è andata ad ingrossare le fila delle donne inattive, invece di aumentare il numero delle disoccupate, mettendo così a rischio il lento e faticoso processo di innalzamento della partecipazione femminile, che aveva caratterizzato gli ultimi anni (Righi, 2010).

La riduzione particolarmente consistente dell'occupazione femminile nel nostro Paese è da ricondurre in primo luogo al fatto che la crisi economica ha colpito duramente, almeno nella fase iniziale, i settori *female intensive* e le piccole e piccolissime imprese, dove tradizionalmente si concentra l'occupazione femminile (ISFOL, 2009). Nel nostro Paese, inoltre, le donne, così come i giovani, sono più frequentemente inquadrati con contratti di lavoro meno stabili e tutelati e, dunque, hanno maggiori probabilità di essere espulsi dal mercato nelle fasi recessive (Reyneri, 2009; IRPET, 2010).

All'interno di questo scenario, è interessante capire quanto e con che modalità la crisi ha colpito le donne toscane e quali sono stati i segmenti più penalizzati. L'analisi proposta nelle pagine che seguono prova a rispondere agli interrogativi offrendo tre diverse modalità di lettura del fenomeno.

Il primo paragrafo, utilizzando i dati di dettaglio trimestrale rilevati dall'indagine Istat sulle forze di lavoro che arrivano fino al terzo trimestre del 2010, offre una lettura aggiornata e consente di evidenziare da un lato le differenze di genere e dall'altro di valutare le dinamiche toscane nel confronto con le altre aree del Paese (Nord Ovest, Nord Est, Centro e Sud).

Il secondo paragrafo -utilizzando i dati rilevati dall'indagine Eurostat *Labour Force Survey*- analizza gli effetti prodotti dalla crisi sulla componente femminile del mercato del lavoro nel più ampio contesto europeo. In attesa che l'Eurostat diffonda in dati relativi al 2010, l'analisi proposta si concentra sulla fase iniziale della crisi. Per quanto concerne le modalità di impiego dei dati, valgono le osservazioni fatte per il primo capitolo: i paesi europei rispetto ai quali è proposto il confronto sono gli Stati dell'Europa a 15 (EU15), ad eccezione della Germania<sup>9</sup>. I paesi sono raggruppati in tre macroaree (Nord, Centro e Sud Europa), scegliendo il criterio della prossimità geografica<sup>10</sup>.

L'ultimo paragrafo, infine, analizza gli effetti prodotti dalla crisi ponendo attenzione alla dimensione territoriale entro i confini regionali e indagando le differenze che caratterizzano i territori provinciali con riferimento ai livelli di occupazione e alle modalità con cui riescono a

<sup>9</sup> Per la Germania i dati Eurostat non consente di coprire l'intera serie storica.

<sup>10</sup> L'area del Nord Europa comprende Danimarca, Finlandia, Regno Unito, Irlanda, Svezia; quella del Centro Europa Lussemburgo, Olanda, Austria, Belgio, Francia; quella del Sud Europa Grecia, Italia, Portogallo, Spagna.

fronteggiare la crisi. Anche in questo caso, il periodo indagato è il biennio 2008-2009, con l'avvertenza che i confronti intertemporali di carattere annuale devono essere letti con cautela, poiché l'indagine campionaria da cui provengono i dati presenta un errore statistico piuttosto elevato a livello provinciale.

### 3.2

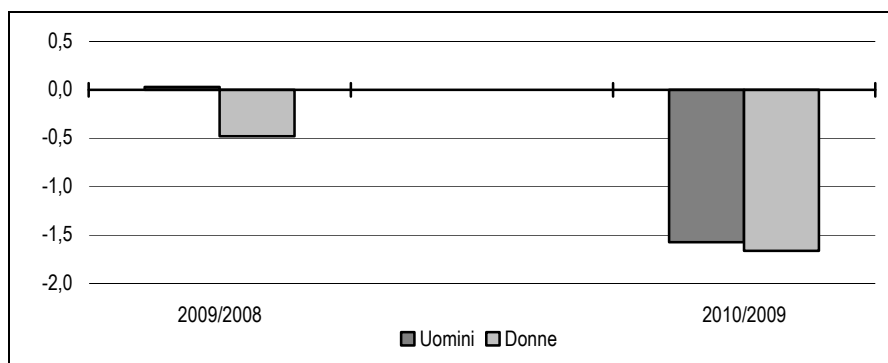
#### Le recenti dinamiche del mercato del lavoro regionale: donne e uomini nella crisi

Le prime analisi sugli effetti prodotti dalla crisi economica evidenziano come in Italia la componente femminile del mercato del lavoro sia stata fortemente penalizzata: da un lato perché le donne sono più frequentemente inserite con contratti meno stabili; dall'altro perché la crisi economica ha colpito in maniera pesante gli ambiti di attività economica in cui tradizionalmente l'occupazione femminile è inserita (Righi, 2010; Reyneri, 2009).

Le dinamiche rilevate nella nostra regione confermano il trend registrato a livello nazionale evidenziando, soprattutto nella prima fase recessiva, una forte connotazione di genere nella contrazione dell'occupazione. In dettaglio, fra il 2008 e il 2009 l'occupazione femminile è diminuita dello 0,5%, mentre la componente maschile è rimasta sostanzialmente stabile.

La differenza di genere si attenua, ma non si annulla, nel periodo successivo, che appare caratterizzato da una contrazione più ampia dell'occupazione nel suo complesso. I dati Istat relativi ai primi tre trimestri del 2010, messi a confronto con lo stesso periodo del 2009, evidenziano infatti una diminuzione su base annua dell'1,7% per la componente femminile e dell'1,6% per la componente maschile.

Grafico 3.1  
OCCUPATI PER GENERE IN TOSCANA  
Variazioni % 2008-2009 e 2009-2010(\*)



(\*) I dati fanno riferimento ai primi tre trimestri del 2009 e del 2010  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Rilevazione Forze di Lavoro, 2008-2010

L'analisi delle dinamiche regionali nel confronto con i macroaggregati italiani evidenzia come la contrazione del tasso di occupazione femminile che ha caratterizzato la nostra regione fra il 2009 e il 2010 (oltre un punto percentuale in meno), si attesta su livelli analoghi a quelli registrati nelle regioni del Nord Est, dove il tasso scende dal 57,6% al 56,6%.

Nelle altre aree del Paese, per contro, la flessione della partecipazione femminile si attesta su livelli ben più contenuti: 0,2 punti nel Nord Ovest; 0,3 punti nelle regioni del Centro-Sud. Su dimensioni analoghe si posiziona la diminuzione del tasso di occupazione femminile relativo all'Italia, che scende dal 46,4% del 2009 al 46,0% del 2010.

Tabella 3.2  
TASSI DI OCCUPAZIONE PER GENERE IN TOSCANA, IN ITALIA E NEI MACROAGGREGATI REGIONALI. 2009(\*) E 2010(\*)

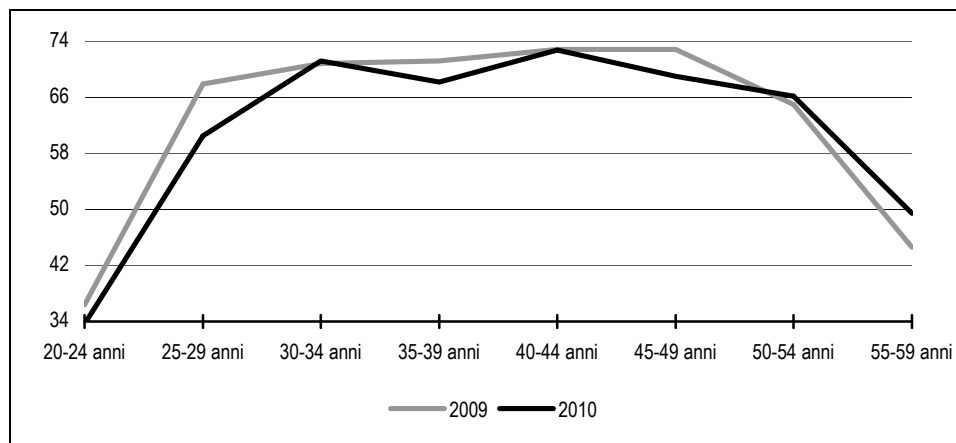
	Donne		Uomini	
	2009	2010	2009	2010
TOSCANA	55,6	54,4	74,0	72,7
NORD OVEST	55,9	55,7	74,2	72,9
NORD EST	57,6	56,6	75,4	75,1
CENTRO	52,2	51,9	72,0	71,3
SUD	30,5	30,2	59,3	57,8
ITALIA	46,4	46,0	68,8	67,7

(\*) I dati fanno riferimento ai primi tre trimestri del 2009 e del 2010  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Rilevazione Forze di Lavoro, 2008-2010

La diminuzione nei livelli occupazionali delle cittadine toscane registrata fra il 2009 e il 2010 ha agito in maniera selettiva, penalizzando alcuni gruppi di donne. Le differenze sono riconducibili da un lato all'età e dall'altro al grado di istruzione.

L'analisi per gruppi di età evidenzia come l'arretramento del tasso di occupazione femminile in Toscana fra il 2009 e il 2010 abbia interessato tutti i gruppi di età compresi fra i 20 e i 50 anni. Le aree di maggiore sofferenza, tuttavia, riguardano da un lato le 25-29enni, il cui tasso di occupazione scende di oltre 7 punti percentuale; dall'altro le 45-49enni, che registrano un arretramento di circa 4 punti.

Grafico 3.3  
TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILE IN TOSCANA PER ETÀ. 2009(\*) E 2010(\*)



(\*) I dati fanno riferimento ai primi tre trimestri del 2009 e del 2010  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Rilevazione Forze di Lavoro, 2008-2010

Se le dinamiche relative alle giovani donne risultano coerenti con le modalità di manifestazione della crisi -che ha colpito con particolare intensità, e non solo nel nostro Paese, le generazioni più giovani (IRPET, 2010)- l'arretramento occupazionale delle 45-49enni appare più difficile da spiegare. In attesa dei dati relativi all'ultimo trimestre del 2010, può comunque essere utile provare a leggere le dinamiche toscane nel confronto con quelle rilevate nel resto del Paese nell'ultimo anno disponibile.

La diminuzione dei livelli occupazionali delle 25-29enni trova coerenza con le dinamiche rilevate nel Nord Ovest e nel Nord Est del Paese, dove tuttavia i valori sono più contenuti di quelli registrati in Toscana (rispettivamente -4 e -4,1). Il dato relativo alle 45-49enni toscane non trova riscontro con le dinamiche registrate al Nord dove, per contro, si registra un

rafforzamento nella partecipazione di quel gruppo di età (+1,8 nel Nord Ovest e +2,2 nel Nord Est).

L'analisi delle variazioni dei tassi di occupazione per classi di età si conferma, anche nella crisi, profondamente condizionata dal genere. Gli effetti prodotti dalla crisi sulla componente maschile, si concentrano in larga parte sul segmento giovanile. In dettaglio, fra i cittadini toscani, l'arretramento nei livelli di partecipazione registrato fra il 2009 e il 2010 è particolarmente accentuato fra gli under 30: -7 punti per i 20-24enni; -2 punti per i 25-29enni). Per quanto riguarda invece altre classi di età, si registra qualche effetto all'interno della coorte 50-54 anni, con una diminuzione del tasso di occupazione di 2 punti.

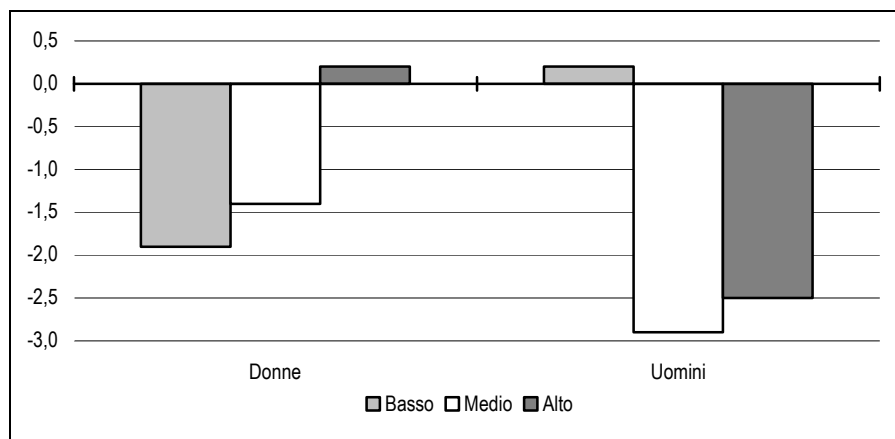
Oltre all'età, è interessante indagare l'andamento dei livelli occupazionali in relazione al grado di istruzione. I dati a disposizione -che, ricordiamo, non coprono interamente il 2010, ma si fermano al terzo trimestre- indicano come il titolo di studio ha rappresentato, per le cittadine toscane, un importante strumento di protezione.

Come emerge dal grafico, infatti, la diminuzione del tasso di occupazione rilevata fra il 2009 e il 2010 mostra un'interessante relazione con il grado di istruzione. In particolare, se le donne con titoli di studio medio-bassi registrano un arretramento nei livelli occupazionali (-1,9 punti le donne con la scuola dell'obbligo; -1,4 punti le diplomate), il tasso di occupazione delle laureate si mantiene stabile (+0,2 fra il 2009 e il 2010).

Nel confronto con il resto del Paese, le dinamiche toscane risultano coerenti, ancora una volta, con quelle che hanno caratterizzato le regioni del Nord Est, dove l'elevato livello di istruzione ha protetto le donne dagli effetti della crisi, che si è concentrata prevalentemente sulle lavoratrici con titoli di studio medio-bassi. Negli altri aggregati territoriali (Nord Ovest, Centro e Sud), per contro, sono state le laureate a pagare il prezzo più alto, con diminuzioni dei tassi di occupazione superiori a quelli delle lavoratrici meno istruite.

L'analisi relativa alla componente maschile del mercato del lavoro regionale evidenzia come il titolo di studio non abbia avuto la medesima capacità di protezione per gli uomini. Come emerge da grafico, infatti, fra il 2009 e il 2010, il tasso di occupazione dei cittadini toscani con bassi livelli di istruzione è rimasto costante, mentre è diminuito quello dei diplomati (-2,9 punti percentuali) e quello dei laureati (-2,5 punti).

Grafico 3.4  
TASSI DI OCCUPAZIONE PER GENERE E LIVELLO DI ISTRUZIONE IN TOSCANA. 2009(\*) E 2010(\*)



(\*) I dati fanno riferimento ai primi tre trimestri del 2009 e del 2010  
Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Rilevazione Forze di Lavoro, 2008-2010

### 3.3 Il quadro europeo

L'analisi svolta sin qui -arrivando fino al terzo trimestre del 2010- restituisce un'immagine aggiornata delle vicende occupazionali della Toscana. Per leggere le dinamiche regionali nel più ampio contesto europeo, tuttavia, occorre fare un passo indietro e focalizzare l'attenzione sul biennio 2008-2009, in attesa che l'Eurostat diffonda i dati relativi all'anno appena trascorso.

Il confronto internazionale, seppure limitato alla fase iniziale della crisi, tuttavia, offre spunti di riflessione interessanti e mette nuovamente in evidenza ritardi e debolezze che nel decennio appena trascorso la Toscana sembrava aver se non annullato, almeno fortemente ridimensionato.

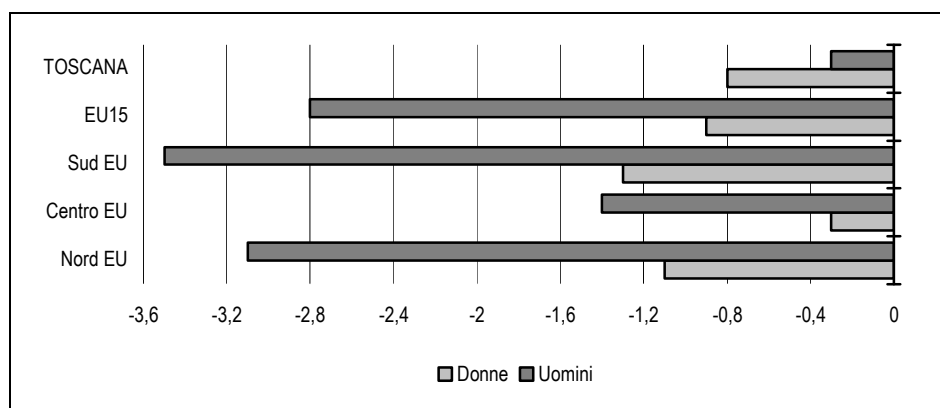
- *I rischi della crisi per le cittadine toscane*

Fra il 2008 e il 2009 tutti i paesi europei hanno registrato un arretramento del livello di occupazione femminile. Nel quadro internazionale, la diminuzione osservata in Toscana (-0,8 punti fra il 2008 e il 2009) è in linea con la media EU15<sup>11</sup> (-0,9) e più contenuta dei valori rilevati nello stesso periodo nei paesi dell'Europa mediterranea (-1,3) e nei paesi del Nord (-1,1).

La diminuzione del tasso di occupazione femminile che ha caratterizzato la nostra regione -seppure contenuta nel confronto con quanto avvenuto altrove- desta una certa preoccupazione. In particolare, è opportuno soffermarsi a riflettere su due elementi, che danno la misura dei rischi che le cittadine toscane corrono a causa dell'attuale fase recessiva.

Il primo aspetto da mettere in evidenza è rappresentato dalla forte connotazione di genere della crisi occupazionale toscana, almeno nella fase iniziale. Nel confronto con quanto è accaduto nel resto d'Europa, infatti, la Toscana si contraddistingue per una maggiore penalizzazione della componente femminile, il cui tasso di occupazione è diminuito fra il 2008 e il 2009 (-0,8 punti), a fronte di una sostanziale stabilità di quello maschile. Nel resto d'Europa, per contro, la diminuzione del tasso di occupazione registrata fra il 2008 e il 2009 è stata più ampia per gli uomini: rispettivamente -3,1 e -1,1 nel Nord Europa; -1,4 e -0,3 nell'Europa Centrale; -3,5 e -1,3 nel Sud Europa; -2,8 e -0,9 la media EU15.

Grafico 3.5  
VARIAZIONE DEI TASSI DI OCCUPAZIONE (15-64 ANNI) PER GENERE FRA IL 2008 E IL 2009. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU(15) A CONFRONTO



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

<sup>11</sup> Per coerenza rispetto all'analisi proposta nel primo capitolo, alla quale si fanno alcuni rimandi, i dati analizzati non comprendono la Germania.

Oltre alla maggiore penalizzazione della componente femminile, la nostra regione si caratterizza per un'ulteriore fattore di rischio. Nel nostro Paese, a differenza di quanto accade altrove, le donne che perdono il lavoro non entrano automaticamente nell'area della disoccupazione; accade che, soprattutto in periodi di crisi come quello che stiamo attraversando, in cui le opportunità di lavoro si riducono, decidano di uscire dal mercato e di entrare nell'area dell'"inattività" (Righi, 2010).

Il rischio dello scivolamento verso l'area dell'inattività è evidente e tangibile anche per le cittadine toscane. In particolare, la diminuzione dell'occupazione femminile registrata fra il 2008 e il 2009 (-0,5%), si è tradotta non solo in un incremento della disoccupazione (+7,1% le donne disoccupate), ma anche in aumento dell'area dell'inattività (+2,0% le donne inattive).

L'aumento delle donne in condizione di inattività rilevato in Toscana fra il 2008 e il 2009 appare in controtendenza rispetto al dato relativo alle altre aree europee, inclusi i paesi dell'area mediterranea. Come emerge dai dati riportati nel prospetto, infatti, ovunque la diminuzione dell'occupazione femminile ha determinato incrementi a due cifre delle disoccupate (+29,1% nel Nord Europa, +16% nel Centro, + 27,8% nel Sud) e una stabilità o una diminuzione delle donne inattive (+0,6% nel Nord Europa, -2,1% nel Centro, -0,7% nel Sud).

In questo contesto, dunque, il dato toscano desta una certa preoccupazione. La diminuzione delle *chance* lavorative rischia di interrompere o di rallentare il processo di inclusione della componente femminile che aveva così intensamente caratterizzato gli anni che hanno preceduto la crisi.

Tabella 3.6  
OCCUPATI, DISOCCUPATI E INATTIVI PER GENERE  
Variazioni % fra il 2008 e il 2009. Toscana, macroaggregati europei e media EU(15) a confronto

	Var. % degli occupati		Var. % dei disoccupati		Var. % degli inattivi	
	DONNE	UOMINI	DONNE	UOMINI	DONNE	UOMINI
TOSCANA	-0,5	-	+7,1	+3,0	+2,0	-1,4
Nord EU	-1,2	-3,4	+29,1	+48,3	+0,6	+4,3
Centro EU	-0,9	-2,9	+16	+30,3	-2,1	-1,1
Sud EU	-2,0	-4,8	+27,8	+51,8	-0,7	+3,2
EU15	-1,4	-3,9	+24,6	+45,1	-0,8	+2,1

Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

- *Effetti generazionali e livello di istruzione*

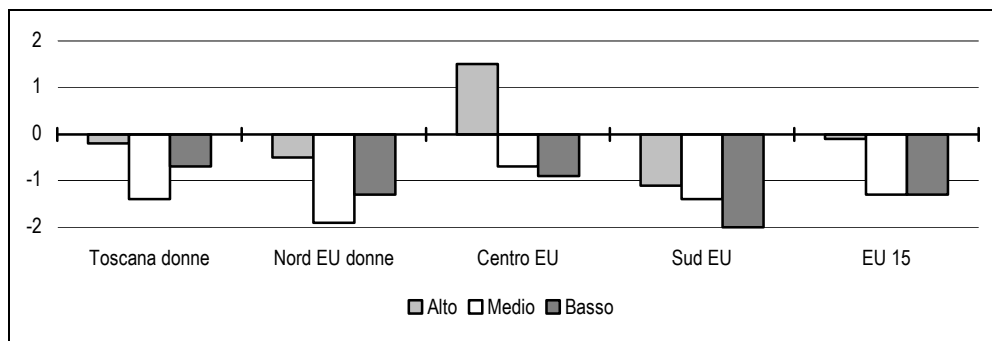
Per le lavoratrici toscane il titolo di studio ha rappresentato uno strumento di relativa tutela della partecipazione al lavoro. L'analisi delle variazioni dei tassi di occupazione per livello di istruzione fra il 2008 e il 2009 evidenzia come nella nostra regione la crisi abbia colpito prevalentemente le lavoratrici diplomate, il cui tasso di occupazione è sceso di 1,5 punti, mentre le laureate e le donne con bassi livelli di istruzione hanno registrato flessioni decisamente più contenute (rispettivamente -0,2 e -0,7).

La maggiore penalizzazione delle donne con livelli medi di istruzione -che nella nostra regione è da ricondurre al fatto che la crisi ha toccato soprattutto le occupate delle industrie manifatturiere dei settori tradizionali- accomuna la Toscana alle regioni del Nord Europa, dove fra il 2008 e il 2009 il tasso di occupazione delle diplomate è sceso di quasi due punti percentuali e quello delle donne meno istruite (-1,3), mentre la flessione delle laureate si è attestata su livelli più contenuti (-0,5).

Nelle regioni del Centro e del Sud Europa, per contro, sono state le donne con bassi titoli di studio ad aver pagato il prezzo più alto, con contrazioni dei tassi di occupazione che si attestano rispettivamente -0,9 e -2 punti percentuali.



Grafico 3.7  
 VARIAZIONE DEI TASSI DI OCCUPAZIONE FEMMINILI (15-64 ANNI) PER LIVELLO DI ISTRUZIONE FRA IL 2008 E IL 2009  
 Toscana, macroaggregati europei e media EU(15) a confronto



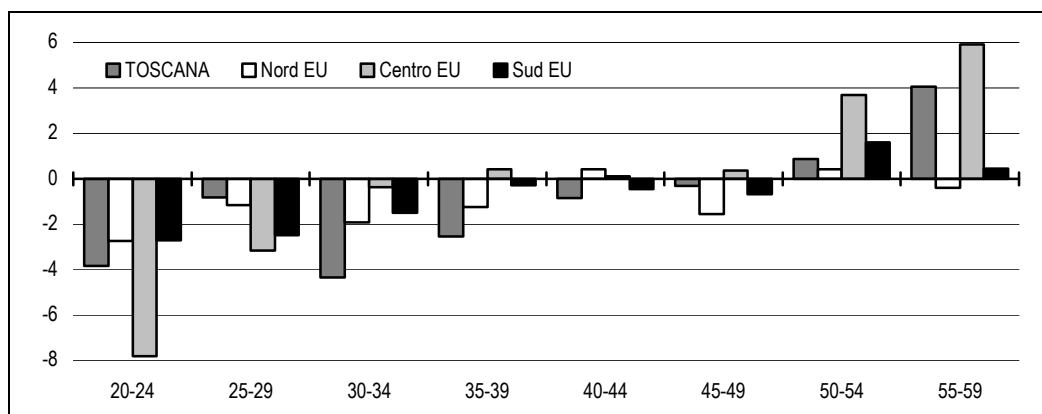
Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Rilevazione Forze di Lavoro e su dati Eurostat, Labour Force Survey

Un altro aspetto interessante da mettere in evidenza riguarda l'andamento dei tassi di occupazione nel dettaglio dell'età. Per quanto riguarda le cittadine toscane, le riduzioni più significative nei livelli occupazionali si registrano fra le 20-24enni (-3,8 punti), fra le 30-34enni (-4,3 punti) e fra le 35-39enni (-2,5 punti). Ad eccezione delle giovanissime, dunque, la crisi sembra aver colpito le donne nella fase più delicata della loro vita, quella cioè delle scelte riproduttive e della gestione più faticosa e impegnativa della "doppia presenza" evidenziando come, anche in Toscana, le possibilità e le prospettive di tenere insieme famiglia e lavoro siano rese ancora più difficili in un periodo di crisi come quello che stiamo attraversando (ISTAT, 2010; Righi, 2010).

Le dinamiche occupazionali registrate in Toscana mostrano coerenza con quanto accaduto nel resto d'Europa per quanto riguarda l'arretramento occupazionale delle giovani generazioni. La spiccata caratterizzazione generazionale della crisi trova conferma nel fatto che, anche per quanto attiene alla componente femminile, le cadute occupazionali più significative si registrano fra le più giovani: 20-24 anni (con valori nel Centro Europa che sfiorano gli 8 punti) e 25-29anni (-3,1 fra le ragazze del Centro Europa; -2,5 per l'Europa del Sud). Per quanto riguarda questo gruppo, la contrazione rilevata in Toscana risulta più contenuta.

L'arretramento occupazionale delle 30-39, per contro, sembra rappresentare una caratteristica tutta regionale.

Grafico 3.8  
 VARIAZIONE DEI TASSI DI OCCUPAZIONE PER CLASSI DI ETÀ FRA IL 2008 E IL 2009  
 Toscana, macroaggregati europei e media EU(15) a confronto



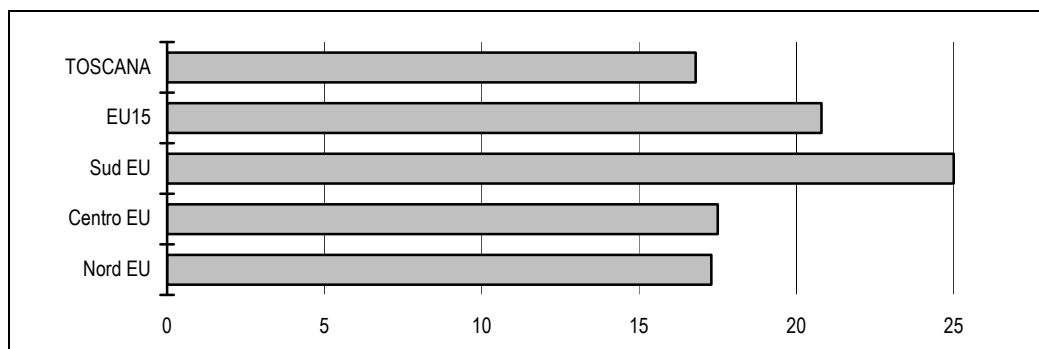
Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

L'arretramento occupazionale delle giovani generazioni rappresenta una delle manifestazioni più evidenti dell'attuale crisi economica. In questo contesto, un fenomeno da monitorare con particolare attenzione, anche all'interno del mercato del lavoro regionale, è rappresentato dalla quota di giovani che non risultano occupati, ma che non stanno impiegando il loro tempo per formarsi (i c.d. NEET<sup>12</sup>). Se, infatti, la condizione di inattività fra le giovani generazioni rappresenta un fenomeno fisiologico e in genere transitorio, le analisi realizzate indicano che alla condizione di NEET si associano rischi di marginalizzazione (EUROSTAT, 2007). Allo stesso tempo, l'esclusione dalla partecipazione al lavoro delle risorse più giovani –se assume dimensioni consistenti e, soprattutto, prolungate nel tempo- rappresenta una minaccia per la sostenibilità e per la crescita del nostro sistema economico (IRPET, 2010).

Relativamente alla condizione di inattività giovanile è utile indagare, in un'ottica di genere, la situazione della Toscana nel confronto con quella degli altri paesi europei, per capire in che modo la crisi economica ha agito sul fenomeno. Nel 2009 i NEET in Toscana rappresentano il 16,8% della popolazione di età compresa fra i 20 e i 29 anni. La percentuale si attesta su livelli analoghi a quelli rilevati nei Paesi del Nord (17,3%) e del Centro Europa (17,5%), ben al di sotto del 25% che caratterizza l'area dell'Europa mediterranea.

La minore probabilità dei giovani toscani di trovarsi nella condizione *'neither in education nor in employment or training'* è da ricondurre ai tempi di permanenza all'interno dei percorsi di formazione universitaria, più lunghi nella nostra regione che altrove (IRPET, 2010). Nel 2009, la percentuale di 20-29enni ancora studenti si attesta in Toscana al 24%, contro il 4,1% del Nord Europa e il 2% del Centro Europa.

Grafico 3.9  
% DI NEET SULLA POPOLAZIONE GIOVANILE (20-29 ANNI) NEL 2009. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU(15) A CONFRONTO



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

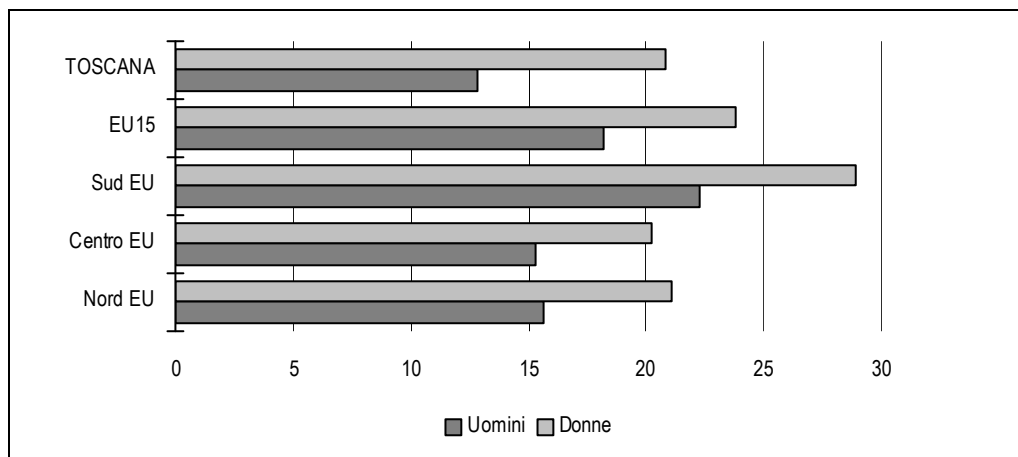
Seppure la Toscana si caratterizzi per una quota relativamente contenuta di giovani inattivi, la crisi economica ha contribuito ad accrescere il fenomeno. Nel 2009 erano presenti in Toscana quasi 60 mila giovani inattivi ed esclusi dai circuiti di istruzione e formazione, l'8,5% in più rispetto al dato rilevato nel 2008. Il loro peso percentuale, inoltre, è aumentato, passando dal 15,3% al 16,8% dei 20-29enni residenti nella nostra regione.

Fra i giovani inattivi, in Toscana così come altrove, la percentuale di donne è prevalente: nel 2009, il tasso di femminilizzazione nella nostra regione risulta pari al 61,7%, più elevato ma non molto distante dalle percentuali rilevate nel Nord Europa (dove le ragazze rappresentano il 56,9%), nel Centro (57,2%) e al Sud (55,6%).

<sup>12</sup> L'acronimo NEET sta per *'Neither in Education nor in Employment or Training'*.

Ovunque, inoltre, le ragazze corrono rischi maggiori di scivolare nella condizione di NEET. Nel confronto con quanto accade nel resto d'Europa, tuttavia, si può osservare che in Toscana le differenze riconducibili al genere sono particolarmente accentuate. In primo luogo, infatti, il *gender gap* rilevato nella nostra regione è il più marcato: oltre 8 punti percentuali, rispetto ai 5 dell'Europa Centro-Settentrionale e ai 6,7 dell'Europa del Sud. In secondo luogo, fra i giovani maschi che risiedono nella nostra regione si osserva la quota più bassa di NEET: il 12,8%, rispetto al 15,6% del Nord Europa, al 15,3% del Centro e al 22,3% del Sud.

Grafico 3.10  
% DI NEET SULLA POPOLAZIONE GIOVANILE (20-29 ANNI) PER GENERE NEL 2009. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU(15) A CONFRONTO



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

- *Come cambia l'occupazione? Gli effetti della crisi sulle modalità dell'occupazione femminile*

La crisi occupazionale, almeno nella fase iniziale, ha colpito la componente meno stabile del lavoro. La contrazione dell'occupazione femminile registrata in Toscana fra il 2008 e il 2009 (-0,5%) è interamente da imputare alla componente precaria. L'analisi per tipologia contrattuale, infatti, evidenzia da un lato una diminuzione del 14,2% delle cittadine toscane occupate con contratti a termine; dall'altro un lieve aumento (+3%) delle donne impiegate con contratti a tempo indeterminato.

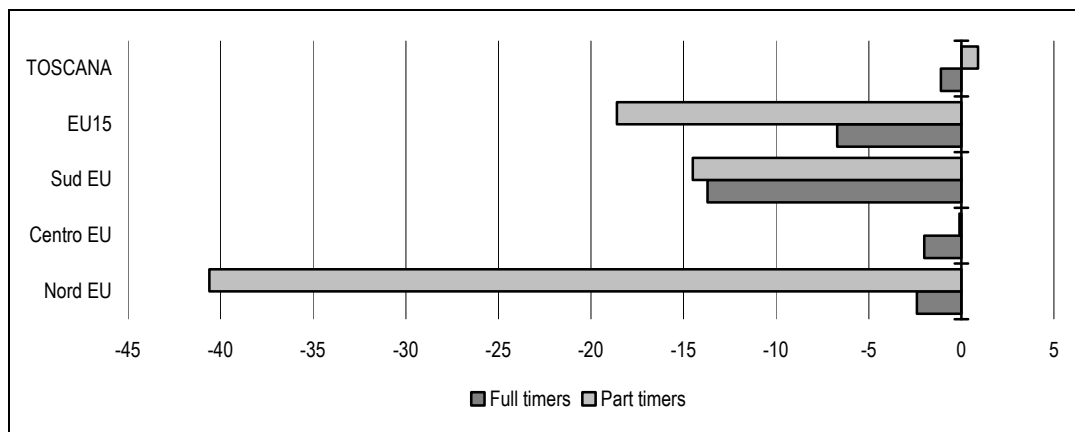
Il dato rilevato per la Toscana è perfettamente coerente con quanto accaduto nel resto d'Europa, dove le occupate a termine sono state più penalizzate di quelle a tempo indeterminato. Non altrettanto coerenti con le dinamiche europee, per contro, risultano le traiettorie che l'occupazione femminile *part time* ha seguito nella prima fase della crisi.

In Toscana fra il 2008 e il 2009 il numero di cittadine occupate a tempo parziale è aumentato (+0,9%), mentre si è ridotto quello delle donne impiegate con contratti *full time* (-1,1%). Nel resto d'Europa, invece, l'occupazione femminile a tempo parziale ha subito una battuta d'arresto, più o meno marcata: -40,6% nel Nord Europa; -0,1% nel Centro; -14,5% nel Sud. Come spiegare la diversa dinamica rilevata nella nostra regione? La crescita delle donne occupate a tempo parziale -a cui si accompagna un incremento significativo delle *part timers* involontarie<sup>13</sup>- sembra confermare l'ipotesi secondo cui, almeno nella prima fase della crisi economica, il lavoro *part time* abbia funzionato nella nostra regione più come strumento di

<sup>13</sup> Si veda, in proposito, l'analisi effettuata nel primo capitolo del Rapporto.

ammortizzazione della crisi che come strumento di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro (IRPET, 2010).

Grafico 3.11  
VARIAZIONE % OCCUPATE A TEMPO PIENO E A TEMPO PARZIALE FRA IL 2008 E IL 2009. TOSCANA, MACROAGGREGATI EUROPEI E MEDIA EU(15) A CONFRONTO



Fonte: elaborazioni IRPET su dati Eurostat, Labour Force Survey

### 3.4

#### La crisi e il territorio toscano

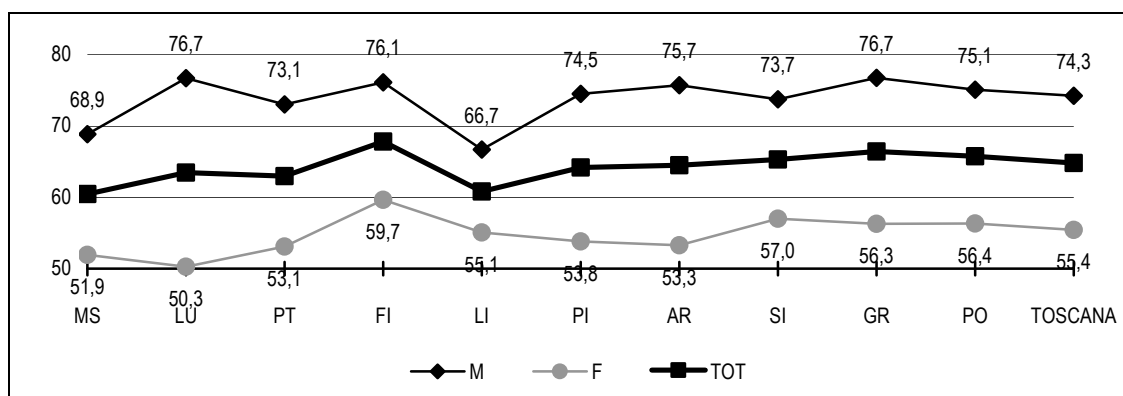
Dopo aver inquadrato le dinamiche regionali nel contesto nazionale ed europeo, focalizziamo la nostra attenzione sulle differenze che caratterizzano i territori provinciali con riferimento ai livelli di occupazione e alle modalità con cui riescono a fronteggiare la crisi. Prima di procedere con l'analisi è però opportuno ricordare che l'indagine campionaria da cui provengono i dati presenta un errore statistico piuttosto elevato a livello provinciale: alcune variabili possono, perciò, essere influenzate da fattori non strettamente riconducibili alle dinamiche economiche o a variazioni demografiche e sociali. Occorre, perciò, molta cautela nel fare delle affermazioni sulla base di dati che, per quanto accurati, possono essere quantitativamente insufficienti a produrre stime ragionevolmente certe. Infine, talvolta, e in particolare nelle aree meno popolate o maggiormente specializzate in alcuni settori, è possibile notare una variazione dei dati da un anno all'altro solo in parte imputabile alle dinamiche della domanda e dell'offerta di lavoro. E' con questa consapevolezza che si presentano i confronti intertemporali che sono necessari a mettere in evidenza l'impatto che la crisi economica ha avuto nelle realtà produttive provinciali della Toscana.

La Toscana, come è noto, è caratterizzata al suo interno da differenti specializzazioni produttive che riflettono, in parte, la conformazione del territorio, la prossimità delle principali vie di comunicazione e, non ultimo, le caratteristiche demografiche e sociali. Inoltre, la struttura del mercato del lavoro regionale ha le sue radici, come in Italia e negli altri paesi sud europei, nel modello del *male breadwinner*, in base al quale l'uomo adulto ha un'occupazione standard mentre le categorie più deboli, ovvero i giovani e le donne, sperimentano diverse forme di marginalità dalla disoccupazione all'inattività.

Da un'analisi dei tassi di occupazione maschili e femminili si delinea non solo un'elevata partecipazione maschile nella maggior parte delle province toscane, ma anche una differenza

consistente con i dati delle donne (Graf. 3.12). Parziale eccezione a questa consolidata tendenza è costituita da Massa Carrara e, in misura maggiore, da Livorno dove la crisi economica ha mostrato i suoi effetti maggiori nella contrazione dei tassi di occupazione degli uomini. La partecipazione femminile, che rimane ovunque più contenuta di quella maschile, mostra un diverso andamento nelle aree della Toscana: a soffrire maggiormente, in linea con il trend degli anni precedenti, la provincia costiera di Massa Carrara (51,9%), affiancata però da Lucca (50,3%) e Pistoia (53,1%). Se Firenze (59,7%) e Siena (57%) continuano ad essere le aree in cui il tasso di occupazione femminile è più elevato, al di sopra della media regionale (55,4%) troviamo anche Prato (56,4%) e Grosseto (56,3%). Le ripercussioni della perdurante crisi economica hanno ridotto la nota polarizzazione tra le province della costa -tradizionalmente contraddistinte da una minore presenza femminile nel mercato del lavoro e da più bassi tassi di occupazione, conseguenza di uno sviluppo del terziario più contenuto- e quelle del quadrante interno -contrassegnate da un'elevata partecipazione e una bassa disoccupazione femminile, conseguenza di un massiccio inserimento delle donne nei servizi e di una diffusa presenza di imprese familiari.

Grafico 3.12  
TASSO DI OCCUPAZIONE PER GENERE E PROVINCIA. 2009

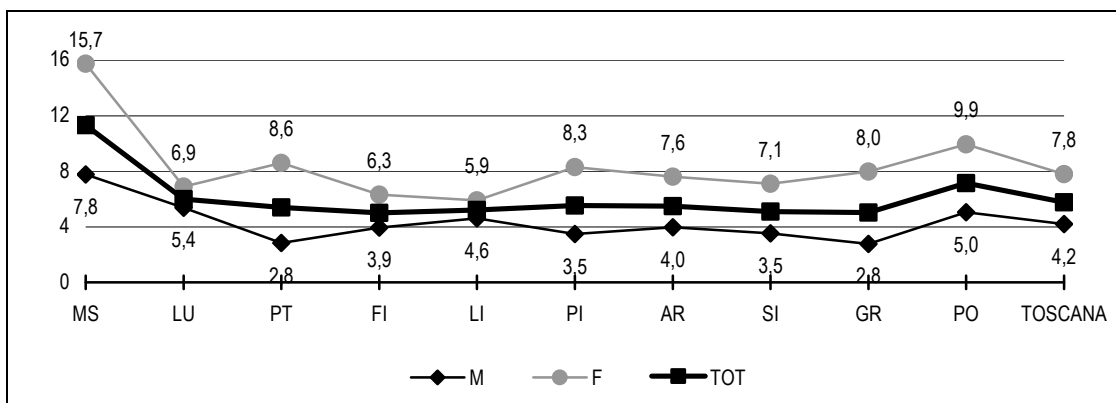


Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

Anche l'analisi dei tassi di disoccupazione conferma la natura variegata del territorio toscano e una declinazione diversificata del *gender gap*: più basso a Livorno (+1,3%) e Lucca (+1,5%), più elevato a Massa Carrara (+8%) (Graf. 3.13). I livelli di disoccupazione maschili sono più alti di quelli femminili in tutte le dieci province ma, a differenza che in passato, i differenziali rispetto alla media regionale (4,2%) sono piuttosto ampi: dal valore minimo di Pistoia e Grosseto (2,8%) a quello massimo di Massa Carrara (7,8%). Per le donne il tasso di disoccupazione si mantiene alto, oltre che a Massa (15,7%), la cui realtà può essere definita quasi *outlier*<sup>14</sup>, anche per Prato (9,9%), Pistoia (8,6%, a cui abbiamo visto associarsi anche un basso tasso di occupazione) e Grosseto (8%).

Grafico 3.13  
TASSO DI DISOCCUPAZIONE PER GENERE E PROVINCIA. 2009

<sup>14</sup> Termine utilizzato in statistica per definire, in un insieme di osservazioni, un valore anomalo; un valore quindi chiaramente distante dalle altre osservazioni disponibili.



Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

Ma quale è stato l'andamento del ciclo economico che ha influenzato determinate dinamiche nel mercato del lavoro regionale? L'economia toscana ha registrato nel 2007 una moderata fase espansiva; ciò nonostante va riportata una chiara inversione di tendenza nell'ultimo trimestre, che può essere letta come un elemento anticipatore della fase di recessione che caratterizza l'anno successivo. Nel 2008 cominciano infatti a evidenziarsi i primi segnali della crisi, che si acquiscono in particolare nell'ultimo trimestre: in generale si registra un peggioramento diffuso dei principali indicatori del lavoro, sebbene il dato medio annuale non lo metta bene in rilievo. Alla fine del 2009 il quadro che emerge dagli andamenti del mercato del lavoro toscano presenta un impatto crescente della crisi esplosa nella seconda metà del 2008. Pur manifestando effetti negativi in tutti i settori dell'economia toscana, essa colpisce in particolare l'apparato manifatturiero della regione e mette a rischio una quota rilevante di posti di lavoro nell'industria. Nel primo semestre 2010 continua anche con maggiore intensità la situazione di generale debolezza e si intensificano i segnali di scoraggiamento, come è possibile evincere dalla variazione del tasso di occupazione sia maschile (che dal primo semestre 2009 al primo semestre 2010 scende dal 74,3% al 72,7%) sia femminile (che diminuisce dal 55,7% al 54%).

Di seguito si dà conto delle specificità che l'occupazione femminile assume nelle diverse realtà provinciali: tali informazioni consentono di delineare un quadro articolato e completo della condizione femminile nel mercato del lavoro delle province toscane che però, con i dati di cui si dispone, si ferma alla situazione che si è delineata alla fine del 2009.

- *La provincia di Massa Carrara*

La provincia di Massa Carrara mantiene, in linea con gli anni passati, uno dei più bassi tassi di occupazione femminile (51,9%) del panorama toscano, secondo solo a quello di Lucca (50,3%). Sperimenta però, a differenza di quanto avviene per la componente maschile del mercato del lavoro, un aumento del 5,9% al netto della crescita della popolazione. Tra le ipotesi giustificative di questa tendenza, in netto contrasto con quanto avviene in molte aree del territorio regionale, la più accreditata sembra connessa con l'emersione della forza lavoro immigrata poiché il numero delle straniere occupate cresce in modo esponenziale (pur su valori assoluti piuttosto piccoli) tra il 2008 e il 2009. Questo dato risente del ritardo con cui la popolazione immigrata è iscritta alle anagrafi: stranieri magari già occupati da qualche anno, ma entrati nei registri anagrafici nell'anno di rilevazione, sono cioè considerati dall'ISTAT come nuovi occupati, pur non essendolo.

Ciò ha chiarire ripercussioni sulla variazione delle occupate per classi di età, il cui aumento sempre tra il 2008 e il 2009 è inversamente proporzionale all'età: maggiore per le più giovani e

minore per le più mature, in netto contrasto con l'andamento che caratterizza il territorio regionale e nazionale che evidenzia le numerose difficoltà che le generazioni più giovani incontrano nella ricerca di un lavoro. Le difficoltà di ingresso e permanenza delle donne nel mercato del lavoro sono confermate da un tasso di disoccupazione molto alto (15,7% a fronte di una media toscana del 7,8%) e da un numero di disoccupate in costante crescita che, sulla base dei dati regionali del primo semestre 2010, si può ipotizzare che continui ad aumentare.

Massa Carrara	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	65.093	65.394	65.646	0,5	0,4
F	64.028	64.578	64.985	0,9	0,6
T	129.121	129.972	130.631	0,7	0,5
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	45.685	46.393	45.206	1,6	-2,6
F	31.804	29.214	33.756	-8,1	15,5
T	77.489	75.607	78.961	-2,4	4,4
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	2.491	2.734	**	9,8	**
F	4.904	6.061	6.422	23,6	5,9
T	7.395	8.796	10.396	18,9	18,2
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	16.917	16.267	16.466	-3,8	1,2
F	27.320	29.303	24.807	7,3	-15,3
T	44.237	45.569	41.274	3,0	-9,4
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	31.051	28.300	32.049	-8,9	13,2
Straniera	754	915	1.707	21,4	86,5
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	3.849	3.765	5.194	-2,2	38,0
30-49	19.622	18.175	20.613	-7,4	13,4
50-64	8.333	7.275	7.949	-12,7	9,3
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	2.395	2.312	2.446	-3,5	5,8
Commercio	6.126	4.679	6.587	-23,6	40,8
Altri servizi	22.530	21.699	23.735	-3,7	9,4
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	9.555	7.414	8.217	-22,4	10,8
Medio	15.217	15.169	17.106	-0,3	12,8
Alto	7.032	6.632	8.433	-5,7	27,2
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	5.210	4.366	5.819	-16,2	33,3
Dipendenti a tempo indeterminato	20.611	18.664	17.347	-9,4	-7,1
Indipendenti	5.730	5.839	9.924	1,9	70,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Lucca*

La provincia di Lucca, insieme a quella di Massa Carrara, nel 2009 è caratterizzata dalla situazione di maggiore disagio nel contesto regionale, quantomeno con riferimento alla presenza femminile nel mercato del lavoro. Il tasso di occupazione (50,3%) è il più basso tra quelli registrati dalle province toscane, e la quota di inattive è in costante aumento dal 2006. Ciò si deve alla persistente crisi economica che continua a produrre i suoi effetti sui settori tradizionalmente più forti nell'area lucchese: l'industria cartaria, la lavorazione del marmo e il turismo. È semplificativa è infatti la contrazione che negli ultimi due anni ha subito la quota di occupate sia nell'industria in senso stretto (-4,1% dal 2007 al 2008 e -8,3% dal 2008 al 2009) sia nel commercio (-15,1% dal 2007 al 2008 a cui segue una flessione del 56% nel biennio successivo).

Da sottolineare inoltre come il lieve aumento del numero di occupate (+0,4%) che c'è tra il 2008 e il 2009 è connesso quasi esclusivamente alla crescita della componente immigrata

(+10,6%), a fronte di una componente autoctona che dopo una diminuzione del 5,3% tra il 2007 e il 2008, continua a ridursi (-0,7%) nel biennio successivo.

In linea con il dato medio regionale è invece l'aumento del numero di occupate ultracinquantenni (+7,5% nel 2009) e la diminuzione di quelle in età centrale (-3,1% sempre nel 2009), mentre si registra in controtendenza con i dati regionali e nazionali un aumento delle occupate nelle età più giovani (+3,8%). Due le possibili spiegazioni a questa evidenza empirica: il peso dei lavori stagionali che possono essere la prima fonte di impiego per le studentesse e per le ragazze al primo impiego dopo la conclusione degli studi, e quello delle immigrate che come abbiamo già sottolineato giocano un ruolo di primo piano per la crescita dell'occupazione nel suo complesso.

Lucca	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	123.389	124.394	125.047	0,8	0,5
F	123.510	124.841	125.844	1,1	0,8
T	246.899	249.235	250.891	0,9	0,7
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	87.334	90.214	95.962	3,3	6,4
F	65.623	63.001	63.251	-4,0	0,4
T	152.957	153.216	159.213	0,2	3,9
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	**	**	**	**	**
F	3.526	5.383	4.726	52,7	-12,2
T	6.053	7.830	10.213	29,4	30,4
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	33.528	31.734	23.598	-5,4	-25,6
F	54.361	56.457	57.867	3,9	2,5
T	87.889	88.190	81.465	0,3	-7,6
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	60.296	57.126	56.754	-5,3	-0,7
Straniera	5.328	5.876	6.497	10,3	10,6
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	10.414	12.438	12.915	19,4	3,8
30-49	43.862	37.743	36.557	-14,0	-3,1
50-64	11.347	12.821	13.779	13,0	7,5
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	6.841	6.562	6.019	-4,1	-8,3
Commercio	15.010	12.736	5.595	-15,1	-56,1
Altri servizi	40.514	40.257	49.477	-0,6	22,9
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	26.378	22.536	26.315	-14,6	16,8
Medio	30.447	27.553	27.097	-9,5	-1,7
Alto	8.798	12.914	9.839	46,8	-23,8
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	6.282	8.542	5.662	36,0	-33,7
Dipendenti a tempo indeterminato	36.494	32.225	36.466	-11,7	13,2
Indipendenti	20.678	20.604	19.883	-0,4	-3,5

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Pistoia*

Piuttosto critica è la situazione che deve affrontare anche la forza lavoro femminile residente in provincia di Pistoia: il tasso di occupazione nel 2009 rimane sostanzialmente stabile, dopo una costante diminuzione iniziata nel 2006, su livelli ben al di sotto di quelli medi regionali (53,1% a fronte del 55,4%). Analogamente il tasso di disoccupazione (8,6%), in calo dal 2006, nel 2009 subisce un consistente aumento, diventando uno dei più alti in Toscana, secondo solo al dato di Massa Carrara (15,7%) e Prato (9,9%). Ciò può dipendere dalla difficoltà a trovare un nuovo lavoro di alcune donne che in passato erano occupate nell'industria tessile, delle calzature e del mobilio, settori che negli ultimi anni hanno attraversato lunghi periodi di crisi; ma può anche



essere connesso con la diffusione di lavori stagionali e temporanei, soprattutto nella floricoltura e nel vivaismo, tipicamente maschili che possono costituire un “paracadute” per affrontare la crisi economica per gli uomini (il tasso di disoccupazione del 2,8% è il più basso della Toscana), ma che non sono altrettanto adeguati per le donne.

Le difficoltà di permanenza nel mercato del lavoro sono infatti maggiori per coloro che sono occupate nell’industria (-6% tra il 2008 e il 2009) e per le meno scolarizzate (-5,3%, che segue un decremento avvenuto già nel biennio precedente). Anche a Pistoia, infine, sono le immigrate a trainare il tasso di occupazione femminile, poiché le italiane sperimentano una contrazione del numero delle occupate tra il 2007 e il 2008 a cui segue una sostanziale stabilità nel biennio successivo, mentre cresce costantemente il peso relativo delle straniere.

Pistoia	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	91.107	92.561	93.004	1,6	0,5
F	92.206	94.083	94.964	2,0	0,9
T	183.313	186.644	187.968	1,8	0,7
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	68.125	68.371	67.950	0,4	-0,6
F	50.996	49.971	50.427	-2,0	0,9
T	119.121	118.342	118.377	-0,7	0,0
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	2.206	2.320	2.021	5,2	-12,9
F	3.581	3.176	4.818	-11,3	51,7
T	5.788	5.496	6.839	-5,0	24,4
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	20.775	21.870	23.033	5,3	5,3
F	37.629	40.936	39.719	8,8	-3,0
T	58.404	62.806	62.752	7,5	-0,1
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	47.761	45.581	45.815	-4,6	0,5
Straniera	3.235	4.390	4.612	35,7	5,0
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	9.780	6.939	7.530	-29,1	8,5
30-49	31.622	33.138	31.976	4,8	-3,5
50-64	9.594	9.894	10.920	3,1	10,4
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	8.997	10.032	9.433	11,5	-6,0
Commercio	12.385	9.857	9.982	-20,4	1,3
Altri servizi	27.835	29.330	29.804	5,4	1,6
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	20.283	19.486	18.457	-3,9	-5,3
Medio	23.620	21.784	22.603	-7,8	3,8
Alto	7.093	8.702	9.367	22,7	7,6
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	4.795	5.125	6.086	6,9	18,8
Dipendenti a tempo indeterminato	31.767	32.019	33.400	0,8	4,3
Indipendenti	11.531	11.264	9.941	-2,3	-11,7

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Firenze*

La crisi economica dell’ultimo biennio produce i suoi effetti anche nell’area fiorentina che, comunque, grazie a un’economia basata su una composizione settoriale piuttosto variegata e su un terziario solido e strutturato, mantiene un profilo ancora parzialmente positivo. Il tasso di occupazione femminile (59,7%) nel 2009 rimane infatti il più elevato in Toscana, anche se scende sotto l’obiettivo europeo del 60%, che la provincia di Firenze aveva raggiunto nel 2008. Il tasso di disoccupazione (6,3%), già in aumento tra il 2007 e il 2008, continua a crescere nel biennio successivo, ma rimane tra i più bassi in regione, secondo solo a quello della provincia di Livorno (5,9%).

Alla tenuta dell'occupazione femminile contribuisce anche in questo territorio la forza lavoro immigrata e, in linea con la media regionale, la popolazione in età matura (50-64) che, forte di contratti di lavoro a tempo indeterminato, vede in costante aumento il numero di occupate (+8% sia tra il 2007 e il 2008 sia nel biennio successivo) a differenza di quanto accade per le donne più giovani (-16,4% tra il 2008 e il 2009), sulle quali prevalentemente ricadono gli effetti della crisi in particolare attraverso il mancato rinnovo dei contratti a tempo determinato.

Maggiormente colpite dalla recessione le occupate nell'industria, il cui numero inizia a diminuire già nel 2007, e nel commercio, mentre cresce la quota di coloro che lavorano nei servizi (+8,9%), settore nel quale la forza lavoro straniera trova tradizionalmente impiego.

Firenze	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	306.521	307.225	308.490	0,2	0,4
F	310.624	312.496	314.701	0,6	0,7
T	617.146	619.721	623.191	0,4	0,6
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	233.638	235.756	234.899	0,9	-0,4
F	183.698	191.813	187.793	4,4	-2,1
T	417.335	427.569	422.692	2,5	-1,1
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	**	8.380	9.852	**	17,6
F	10.437	12.024	12.839	15,2	6,8
T	15.337	20.405	22.691	33,0	11,2
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	68.233	63.312	63.739	-7,2	0,7
F	116.489	108.831	114.070	-6,6	4,8
T	184.721	172.142	177.809	-6,8	3,3
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	165.884	172.462	166.169	4,0	-3,6
Straniera	17.815	19.352	21.624	8,6	11,7
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	27.689	28.447	23.777	2,7	-16,4
30-49	115.039	118.953	115.896	3,4	-2,6
50-64	40.970	44.414	48.120	8,4	8,3
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	36.071	33.068	24.419	-8,3	-26,2
Commercio	30.074	32.415	27.562	7,8	-15,0
Altri servizi	115.557	121.541	132.334	5,2	8,9
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	62.982	60.766	56.387	-3,5	-7,2
Medio	80.337	78.832	86.809	-1,9	10,1
Alto	40.380	52.215	44.598	29,3	-14,6
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	19.616	22.999	16.253	17,2	-29,3
Dipendenti a tempo indeterminato	129.583	137.303	141.133	6,0	2,8
Indipendenti	28.042	27.410	25.485	-2,3	-7,0

Fonte: Elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Livorno*

Lo sviluppo e il radicamento della tradizione industriale ha determinato nella costa livornese un mercato del lavoro ostile alle donne, che le ha spesso relegate in occupazioni marginali e in prevalenza con contratti flessibili. Oggi, invece, assistiamo a un lento cambiamento: le donne impiegate nei servizi non di mercato (+10%) e nel commercio (+12,9%) sono in aumento mentre diminuisce la già esigua quota di occupate nell'industria (-22,5%). L'aumento del tasso di occupazione femminile già evidenziato tra il 2007 e il 2008 si conferma anche per il biennio successivo, pur di minore intensità, e tale crescita è imputabile a una maggiore partecipazione non solo delle straniere ma anche delle autoctone. Il tasso di occupazione femminile della provincia di Livorno si attesta pertanto nel 2009 al 55,1%, poco al di sotto della media regionale

e comunque sempre più distante da quelli delle province marginali della costa come Massa Carrara e Lucca.

Un altro indicatore positivo per l'area livornese concerne l'aumentata capacità di assorbire la forza lavoro femminile indipendentemente dal titolo di studio: rispetto al passato, infatti, tiene l'occupazione delle diplomate, mentre è in crescita la presenza nel mercato del lavoro sia delle laureate (+14,6%) sia delle meno istruite (+11%).

La quota di inattive diminuisce, così come il numero di disoccupate (-22,5% tra il 2008 e il 2009) dopo il consistente aumento del biennio precedente (+37,5%). La crisi in parte risparmia le donne, ma si abbatte sul mercato del lavoro maschile: tra il 2008 e il 2009 gli occupati si riducono del 4,8%, mentre cresce la quota di inattivi (+8,4%) e esplose quella dei disoccupati (+49,9%). In un mercato del lavoro fortemente maschilizzato gli effetti della crisi sono infatti ricaduti per lo più proprio sulla manodopera maschile della grande industria.

Livorno	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	106.929	107.157	107.206	0,2	0,0
F	108.594	109.098	109.392	0,5	0,3
T	215.524	216.255	216.598	0,3	0,2
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	74.999	75.148	71.511	0,2	-4,8
F	51.627	57.121	60.229	10,6	5,4
T	126.626	132.268	131.740	4,5	-0,4
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	2.522	2.371	3.554	-6,0	49,9
F	3.606	4.959	3.842	37,5	-22,5
T	6.128	7.330	7.396	19,6	0,9
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	29.409	29.639	32.141	0,8	8,4
F	53.361	47.111	45.459	-11,7	-3,5
T	82.770	76.750	77.600	-7,3	1,1
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	47.529	51.940	56.517	9,3	8,8
Straniera	4.098	5.180	**	26,4	**
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	6.438	8.476	8.422	31,6	-0,6
30-49	34.084	37.869	38.532	11,1	1,7
50-64	11.105	10.776	13.276	-3,0	23,2
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	4.162	4.395	3.405	5,6	-22,5
Commercio	7.411	10.469	11.821	41,3	12,9
Altri servizi	36.023	39.053	42.975	8,4	10,0
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	15.282	17.820	19.782	16,6	11,0
Medio	26.967	27.126	26.494	0,6	-2,3
Alto	9.378	12.176	13.954	29,8	14,6
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	7.716	7.751	5.638	0,5	-27,3
Dipendenti a tempo indeterminato	34.143	35.770	40.526	4,8	13,3
Indipendenti	8.182	11.010	12.551	34,6	14,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Pisa*

La struttura produttiva della provincia di Pisa è caratterizzata dalla presenza della grande industria, situata sul litorale e nelle aree urbane, e da un indotto di piccole e medie imprese sub-fornitrici. Nell'area sono presenti anche piccole e medie imprese, concentrate nei distretti industriali, produttrici di beni di consumo artigianali e di qualità, quali pelli, calzature e mobili. È su questi settori più che altrove che si sono prodotti gli effetti della crisi: tra il 2008 e il 2009 l'occupazione diminuisce (-2,6%), in particolare quella femminile (-5,2%), crescono i

disoccupati (+22,4% per gli uomini e +17,8% per le donne) e, pur in misura più contenuta, aumentano anche gli inattivi (rispettivamente +3,6% e +8,5%). Il tasso di occupazione femminile (53,8%) è inferiore alla media regionale (55,4%), mentre il tasso di disoccupazione è più basso di quello toscano (8,3% a fronte di una media regionale del 7,8%).

Tiene la presenza straniera (+34,2%) nel mercato del lavoro, mentre il dato per classe di età mette bene in evidenza le difficoltà che hanno a mantenere un'occupazione le donne nelle età centrali (-4,7% per le 30-45enni) e le più giovani (-18,7% per le 15-29enni). Queste ultime vanno ad ampliare anche in questa area la quota delle NEET, ovvero delle ragazze che non studiano e non lavorano, il cui numero in questa fase di recessione economica è in aumento a livello sia regionale sia nazionale.

L'unico settore che tiene l'urto della crisi è il commercio (+14,2%) che impiega prevalentemente donne in possesso di un diploma di scuola superiore, mentre hanno maggiori difficoltà a mantenere un'occupazione sia le laureate (-9%) sia le meno scolarizzate (-9,2%).

Pisa	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	130.722	132.251	133.309	1,2	0,8
F	129.710	131.397	132.745	1,3	1,0
T	260.432	263.648	266.054	1,2	0,9
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	98.285	100.003	99.321	1,7	-0,7
F	70.540	75.356	71.447	6,8	-5,2
T	168.825	175.359	170.768	3,9	-2,6
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	3.208	3.003	3.676	-6,4	22,4
F	5.115	5.553	6.543	8,6	17,8
T	7.902	8.556	10.219	8,3	19,4
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	29.278	29.246	30.312	-0,1	3,6
F	54.055	50.487	54.755	-6,6	8,5
T	83.333	79.733	85.067	-4,3	6,7
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	67.011	70.776	65.301	5,6	-7,7
Straniera	3.529	4.581	6.147	29,8	34,2
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	10.032	11.543	9.387	15,1	-18,7
30-49	45.126	46.980	44.762	4,1	-4,7
50-64	15.382	16.833	17.298	9,4	2,8
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	10.523	11.164	8.461	6,1	-24,2
Commercio	10.289	10.330	11.795	0,4	14,2
Altri servizi	46.964	51.303	48.260	9,2	-5,9
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	21.228	21.435	19.463	1,0	-9,2
Medio	32.971	37.103	36.681	12,5	-1,1
Alto	16.342	16.819	15.305	2,9	-9,0
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	7.285	7.682	6.954	5,4	-9,5
Dipendenti a tempo indeterminato	47.544	51.821	51.025	9,0	-1,5
Indipendenti	13.750	14.492	12.235	5,4	-15,6

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Arezzo*

Nella provincia di Arezzo la difficile situazione economica legata alla crisi dell'industria manifatturiera e dell'orafo, settori trainanti dell'economia locale, ha ripercussioni evidenti sul mercato del lavoro femminile: il passaggio dal 2008 al 2009 si caratterizza per una diminuzione delle occupate del 5,5%, per un parallelo aumento delle inattive (+11,3%) e per una modesta contrazione delle disoccupate (-1%) dopo la crescita del 9% tra il 2007 e il 2008. Nel 2009

pertanto il tasso di occupazione femminile (53,3%) è di due punti inferiore a quello medio regionale (55,4%), mentre il dato relativo al tasso di disoccupazione (7,6%) è in linea con quello della Toscana (7,8%).

Gli effetti del calo dell'occupazione femminile sono abbastanza generalizzati anche se, rispetto ad altre province toscane, la varianza tra le diverse categorie ha un'entità più contenuta. Più colpite sono le giovani 15-29enni (-16,6%) con riferimento alla classe di età, le occupate nell'industria (-12,2%) per quanto riguarda i settori produttivi, le meno scolarizzate (-9,2%) con riguardo al titolo di studio e le lavoratrici autonome (-7,4%) con riguardo alla posizione professionale.

L'unica nota positiva è costituita dalle lavoratrici immigrate che aumentano sia tra il 2007 e il 2008 (+21,8%) sia nel biennio successivo, pur con minore intensità (+6,5%). Ancora una volta è pertanto necessario sottolineare come il dato relativo alle straniere da un lato sia influenzato dalla diversa specializzazione settoriale rispetto alle autoctone con una maggiore concentrazione nei servizi alla persona, e dall'altro dipenda direttamente dalle regolarizzazioni che avvengono periodicamente e non in modo continuativo.

Arezzo	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	109.541	111.046	112.067	1,4	0,9
F	108.649	110.594	111.861	1,8	1,1
T	218.191	221.640	223.928	1,6	1,0
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	82.152	84.920	84.849	3,4	-0,1
F	63.045	63.085	59.614	0,1	-5,5
T	145.198	148.005	144.463	1,9	-2,4
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	2.509	2.844	3.615	13,3	27,1
F	4.583	4.996	4.948	9,0	-1,0
T	7.092	7.840	8.564	10,6	9,2
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	24.880	23.312	23.602	-6,3	1,2
F	41.021	42.512	47.299	3,6	11,3
T	65.901	65.824	70.902	-0,1	7,7
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	57.109	55.854	51.910	-2,2	-7,1
Straniera	5.937	7.231	7.704	21,8	6,5
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	11.020	9.879	8.241	-10,4	-16,6
30-49	38.964	40.343	38.820	3,5	-3,8
50-64	13.062	12.863	12.553	-1,5	-2,4
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	16.335	16.611	14.591	1,7	-12,2
Commercio	8.073	7.530	6.872	-6,7	-8,7
Altri servizi	36.439	36.655	34.858	0,6	-4,9
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	22.764	22.446	20.370	-1,4	-9,2
Medio	29.354	29.150	27.986	-0,7	-4,0
Alto	10.927	11.489	11.258	5,1	-2,0
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	7.963	8.210	7.771	3,1	-5,4
Dipendenti a tempo indeterminato	41.799	43.572	41.705	4,2	-4,3
Indipendenti	11.219	9.998	9.262	-10,9	-7,4

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Siena*

Siena, dopo Firenze, è la seconda provincia per le performance dell'occupazione femminile, con un tasso di occupazione del 57% (anche se più lontano dall'obiettivo numerico del 60% quasi raggiunto nel 2008) e un tasso di disoccupazione del 7,1%. La provincia senese conferma quindi un sistema locale del lavoro dinamico e fortemente aperto alla componente femminile della popolazione; d'altra parte però il terziario, che ne è tradizionalmente il settore trainante, è quello che risente maggiormente degli effetti della crisi (-23% le occupate nel commercio tra il 2008 e il 2009) con conseguenze non trascurabili sul sistema nel suo insieme.

Gli occupati diminuiscono tra il 2008 e il 2009 (rispettivamente dell'1,6% gli uomini e del 2,5% le donne) mentre aumentano gli inattivi (+5,9% i primi e +6,4% le seconde) e i disoccupati. Con riferimento a quest'ultimo indicatore deve però essere sottolineato che, in termini di valori assoluti, il numero dei disoccupati è piuttosto esiguo e che anche se il loro aumento è consistente (+30,9% per gli uomini e +25,5% per le donne, che seguono un biennio con un andamento analogo), l'emergenza occupazionale nell'area senese assume minore gravità che in altri territori della Toscana.

Maggiormente penalizzate, tra le donne in età attiva, sono quelle anagraficamente più giovani (-8,9% le 15-29enni e -3,4 le 30-49enni) e con un livello di scolarizzazione basso (-5% tra il 2007 e il 2008 e -3,4% tra il 2008 e il 2009).

Siena	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	82.848	83.769	84.437	1,1	0,8
F	82.170	83.723	85.235	1,9	1,8
T	165.018	167.492	169.672	1,5	1,3
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	62.922	63.259	62.264	0,5	-1,6
F	48.170	49.817	48.593	3,4	-2,5
T	111.093	113.076	110.857	1,8	-2,0
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	1.326	1.797	2.352	35,5	30,9
F	2.590	2.978	3.736	15,0	25,5
T	3.916	4.775	6.089	21,9	27,5
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	18.600	18.714	19.821	0,6	5,9
F	31.410	30.928	32.906	-1,5	6,4
T	50.009	49.642	52.727	-0,7	6,2
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	44.136	44.409	42.963	0,6	-3,3
Straniera	4.035	5.408	5.630	34,0	4,1
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	7.764	7.992	7.281	2,9	-8,9
30-49	29.309	30.009	28.974	2,4	-3,4
50-64	11.097	11.816	12.338	6,5	4,4
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	5.394	4.750	5.176	-11,9	9,0
Commercio	7.340	7.032	5.405	-4,2	-23,1
Altri servizi	32.327	35.109	34.946	8,6	-0,5
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	16.318	15.506	14.977	-5,0	-3,4
Medio	20.348	22.266	21.536	9,4	-3,3
Alto	11.505	12.045	12.081	4,7	0,3
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	7.167	7.252	6.218	1,2	-14,3
Dipendenti a tempo indeterminato	31.778	32.987	33.932	3,8	2,9
Indipendenti	8.572	8.254	7.494	-3,7	-9,2

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Grosseto*

La provincia di Grosseto si caratterizza per una peculiare struttura del sistema produttivo in cui l'industria manifatturiera ha un ruolo di secondo piano, con una presenza femminile minima, e l'agricoltura e i servizi legati al turismo hanno un peso consistente. L'andamento del mercato del lavoro, dal 2004 ad oggi, porta ad affermare che l'area grossetana si configura come meno ostile alle donne rispetto al recente passato: lo conferma la diminuzione del numero di coloro che scelgono volontariamente di non collocarsi nel mercato del lavoro, preferendo l'inattività (che è sceso dal 47,7% del 2004 al 38,7% del 2009) alla disoccupazione e un tasso di occupazione femminile (al 56,3%, un punto superiore alla media della Toscana) in costante crescita, che subisce una battuta di arresto solo nel 2009 con l'acutizzarsi della crisi economica.

Cresce, inoltre, tra le occupate il peso percentuale della componente straniera, mentre si riduce quella delle autoctone.

Le giovani donne (15-29enni) sono coloro che incontrano maggiori difficoltà nella ricerca di un lavoro tanto che, sebbene il loro numero in termini assoluti non sia elevato, la quota di occupate diminuisce sia tra il 2007 e il 2008 (-5,9%) sia nel biennio successivo (-9,4%), nel quale pesa in modo considerevole il mancato rinnovo di numerosi contratti a tempo determinato (-6,8%). Anche le meno scolarizzate, così come accade in gran parte della Toscana, sono piuttosto penalizzate dalla crisi economica: tra queste ultime le occupate diminuiscono infatti del 9,1% tra il 2008 e il 2009, mentre una maggiore tenuta premia sia le diplomate sia, pur in misura minore, le laureate.

Grosseto	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	70.063	70.913	71.456	1,2	0,8
F	70.833	71.792	72.514	1,4	1,0
T	140.896	142.705	143.970	1,3	0,9
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	52.429	53.481	54.839	2,0	2,5
F	39.661	41.133	40.825	3,7	-0,7
T	92.090	94.614	95.664	2,7	1,1
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	1.317	1.576	1.603	19,7	1,7
F	2.484	2.952	3.602	18,9	22,0
T	3.801	4.529	5.205	19,1	14,9
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	16.317	15.856	15.014	-2,8	-5,3
F	28.688	27.707	28.087	-3,4	1,4
T	45.005	43.563	43.102	-3,2	-1,1
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	36.367	35.728	35.010	-1,8	-2,0
Straniera	3.295	5.405	5.815	64,1	7,6
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	7.337	6.906	6.260	-5,9	-9,4
30-49	23.611	24.799	25.112	5,0	1,3
50-64	8.713	9.429	9.454	8,2	0,3
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	2.135	3.145	3.079	47,3	-2,1
Commercio	7.938	7.887	8.111	-0,6	2,8
Altri servizi	26.712	25.868	24.936	-3,2	-3,6
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	13.511	13.581	12.341	0,5	-9,1
Medio	19.601	20.134	21.272	2,7	5,7
Alto	6.549	7.419	7.213	13,3	-2,8
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	6.101	6.899	6.427	13,1	-6,8
Dipendenti a tempo indeterminato	21.756	21.803	21.790	0,2	-0,1
Indipendenti	10.657	11.151	11.599	4,6	4,0

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

- *La provincia di Prato*

L'economia pratese è stata per molto tempo trainata dall'industria manifatturiera distrettuale, caratterizzata da piccole e medie imprese, nelle quali era possibile, soprattutto per le donne, svolgere parte del lavoro anche tra le mura domestiche. In passato questa organizzazione aveva contribuito a far crescere velocemente la partecipazione femminile e, allo stesso tempo, a contrarre gli anni dedicati all'istruzione e alle attività formative per iniziare presto a lavorare, spesso nell'azienda familiare.

La crisi del distretto industriale (le occupate nell'industria in senso stretto diminuiscono del 7,2% tra il 2007 e il 2008 e del 14,6% tra il 2008 e il 2009), basata sul tessile, si ripercuote pertanto in particolar modo sul segmento più debole del mercato, ovvero le donne meno scolarizzate (rispettivamente -10,6% e -12,7%).

Alcune peculiarità però caratterizzano l'area pratese con riferimento ai principali indicatori del mercato del lavoro: il tasso di occupazione sia maschile che femminile cresce nell'ultimo biennio dopo però aver subito una contrazione in quello precedente, la quota di inattivi (anche in questo caso indipendentemente dal genere) continua a diminuire, mentre aumentano i disoccupati, in particolare tra il 2007 e il 2008 (+55,4% per le donne e +20,8% per gli uomini). A Prato, pertanto, i segnali della crisi sembrano delinarsi con un certo anticipo rispetto alle altre province della Toscana, già a partire dal 2008, mentre il 2009 appare come un anno di assestamento in cui già si cerca di mettere in atto soluzioni concrete per affrontare e superare la recessione. Per questa provincia sarà perciò di particolare interesse analizzare gli indicatori di performance relativi al primo semestre 2010.

Altro elemento di interesse concerne il ruolo delle straniere, tradizionalmente numerose nel territorio provinciale: la loro partecipazione al mercato del lavoro però, dopo una crescita sperimentata tra il 2007 e il 2008 (+26,9%), ha avuto una flessione (-8,4%) tra il 2008 e il 2009 che può costituire un segnale di quanto la crisi abbia impattato su tutte le realtà produttive presenti nell'area.

Prato	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Popolazione (15-64) per genere</i>					
M	82.248	81.822	81.466	-0,5	-0,4
F	80.535	80.547	80.702	0,0	0,2
T	162.783	162.369	162.168	-0,3	-0,1
<i>Occupati (15-64) per genere</i>					
M	59.350	60.169	61.187	1,4	1,7
F	45.156	44.075	45.479	-2,4	3,2
T	104.506	104.244	106.666	-0,3	2,3
<i>Disoccupati (15-74) per genere</i>					
M	2.625	3.171	3.384	20,8	6,7
F	3.136	4.872	5.071	55,4	4,1
T	5.760	8.043	8.456	39,6	5,1
<i>Inattivi (15-64) per genere</i>					
M	20.273	18.482	16.895	-8,8	-8,6
F	32.243	31.599	30.152	-2,0	-4,6
T	52.516	50.081	47.047	-4,6	-6,1
<i>Occupate (15-64) per nazionalità</i>					
Italiana	40.312	37.932	39.852	-5,9	5,1
Straniera	4.844	6.144	5.627	26,9	-8,4
<i>Occupate (15-64) per fasce di età</i>					
15-29	8.251	6.357	7.337	-23,0	15,4
30-49	27.858	29.684	29.544	6,6	-0,5
50-64	9.047	8.035	8.599	-11,2	7,0
<i>Occupate (15-64) per settore</i>					
Industria in senso stretto	13.763	12.777	10.915	-7,2	-14,6
Commercio	6.961	6.298	7.716	-9,5	22,5
Altri servizi	23.846	24.387	26.484	2,3	8,6



Prato	2007	2008	2009	2008/2007	2009/08
<i>Occupate (15-64) per titolo di studio</i>					
Basso	19.628	17.548	15.317	-10,6	-12,7
Medio	19.301	21.414	23.241	11,0	8,5
Alto	6.227	5.114	6.921	-17,9	35,3
<i>Occupate (15-64) per tipo di contratto</i>					
Dipendenti a tempo determinato	5.227	5.072	5.162	-3,0	1,8
Dipendenti a tempo indeterminato	29.419	29.646	31.703	0,8	6,9
Indipendenti	9.341	8.158	7.665	-12,7	-6,1

Fonte: elaborazioni IRPET su dati ISTAT, Forze di Lavoro

### 3.5 Per concludere

La crisi economica, in Toscana come in Italia, ha fortemente penalizzato la partecipazione femminile al lavoro mostrando, soprattutto nella prima fase, una forte connotazione di genere nella contrazione dell'occupazione. Fra il 2008 e il 2009 l'occupazione femminile in Toscana è diminuita dello 0,5%, mentre la componente maschile è rimasta stabile. La differenza di genere si attenua, ma non si annulla, nel periodo successivo, che appare caratterizzato da una contrazione più ampia dell'occupazione nel suo complesso. I dati Istat -relativi ai primi tre trimestri del 2010 e, dunque, ancora provvisori- segnalano una diminuzione su base annua dell'occupazione femminile dell'1,7% e dell'1,6% per la componente maschile.

L'arretramento dei livelli occupazionali delle cittadine toscane ha agito, come di consueto, in maniera selettiva. L'analisi per gruppi di età evidenzia come le aree di maggiore sofferenza riguardino da un lato le 25-29enni, il cui tasso di occupazione scende di oltre 7 punti percentuali, e dall'altro le 45-49enni, che registrano un arretramento di circa 4 punti.

I dati a disposizione -che, ricordiamo, non coprono interamente il 2010, ma si fermano al terzo trimestre- indicano come il titolo di studio abbia rappresentato per le cittadine toscane un importante strumento di protezione. Se, infatti, le donne con titoli di studio medio-bassi registrano un arretramento nei livelli occupazionali (-1,9 punti le donne con la scuola dell'obbligo; -1,4 punti le diplomate), il tasso di occupazione delle laureate si mantiene stabile fra il 2009 e il 2010.

Il confronto internazionale -seppure limitato alla fase iniziale della crisi poiché i dati Eurostat si fermano al 2009- offre spunti di riflessione interessanti, mettendo in evidenza ritardi e debolezze che nel decennio appena trascorso la Toscana sembrava aver se non annullato, almeno fortemente ridimensionato.

Fra il 2008 e il 2009 tutti i paesi europei hanno registrato un arretramento del livello di occupazione femminile. La diminuzione osservata in Toscana (-0,8 punti fra il 2008 e il 2009) è in linea con la media EU15 (-0,9) e più contenuta dei valori rilevati nello stesso periodo nei paesi dell'Europa mediterranea (-1,3) e nei paesi del Nord (-1,1). Nonostante ciò, tuttavia, la situazione della nostra regione desta una certa preoccupazione. Nel confronto con quanto è accaduto nel resto d'Europa, infatti, la Toscana si contraddistingue per una maggiore penalizzazione della componente femminile, il cui tasso di occupazione è sceso fra il 2008 e il 2009 quasi di un punto, a fronte di una sostanziale stabilità di quello maschile. Nel resto d'Europa, per contro, la diminuzione del tasso di occupazione registrata è stata più ampia per gli uomini che non per le donne (rispettivamente -3,1 e -1,1 nel Nord Europa; -1,4 e -0,3 nell'Europa Centrale; -3,5 e -1,3 nel Sud Europa; -2,8 e -0,9 la media EU15).

La nostra regione, inoltre, si caratterizza per un ulteriore fattore di rischio. La diminuzione dell'occupazione femminile registrata fra il 2008 e il 2009 (-0,5%), si è tradotta non solo in un incremento della disoccupazione (+7,1% le donne disoccupate), ma anche in aumento dell'area

dell'inattività (+2,0% le donne inattive). Tale aumento appare in controtendenza rispetto alle traiettorie rilevate nel resto d'Europa, inclusi i paesi dell'area mediterranea, dove la diminuzione dell'occupazione femminile ha determinato incrementi a due cifre delle disoccupate (+29,1% nel Nord Europa, +16% nel Centro, +27,8% nel Sud) e una stabilità o una diminuzione delle donne inattive (+0,6% nel Nord Europa, -2,1% nel Centro, -0,7% nel Sud).

Nel dettaglio dell'età, le riduzioni più significative nei livelli occupazionali delle cittadine toscane si rilevano fra le 20-24enni (-3,8 punti), fra le 30-34enni (-4,3 punti) e fra le 35-39enni (-2,5 punti). Le dinamiche registrate in Toscana mostrano coerenza con quanto accaduto nel resto d'Europa dove, anche per quanto riguarda la componente femminile, le cadute occupazionali più significative hanno interessato le giovani generazioni. L'arretramento occupazionale delle 30-39enni che risiedono in Toscana, per contro, sembra rappresentare una caratteristica tutta regionale.

In tutta Europa, dunque, l'arretramento occupazionale delle giovani generazioni rappresenta una delle manifestazioni più evidenti dell'attuale crisi economica e le difficoltà di accesso al mercato si accompagnano al rischio di scivolare in una condizione di inattività segregante, da cui può essere difficile uscire. Nel 2009 erano presenti in Toscana quasi 60 mila giovani di età compresa fra i 20 e i 29 anni che non risultavano occupati, ma che non stavano impiegando il loro tempo per formarsi (i c.d. NEET). La loro incidenza percentuale sul totale della popolazione giovanile (il 16,8%), seppure si attesti su livelli analoghi a quelli rilevati nei paesi del Nord (17,3%) e del Centro Europa (17,5%), risulta in crescita rispetto al dato del 2008 (il 15,3%).

Fra i giovani inattivi, in Toscana come altrove, la percentuale di donne è prevalente: nel 2009, il tasso di femminilizzazione nella nostra regione risulta pari al 61,7%, più elevato ma non molto distante dalle percentuali rilevate nel Nord Europa (dove le ragazze rappresentano il 56,9% dei NEET), nel Centro (57,2%) e al Sud (55,6%). Ovunque, inoltre, le ragazze corrono rischi maggiori di scivolare nella condizione di NEET, rischi tuttavia che risultano particolarmente accentuati per le ragazze che risiedono nella nostra regione. Nel confronto con quanto accade nel resto d'Europa, infatti, il *gender gap* rilevato in Toscana è il più marcato: oltre 8 punti percentuali, rispetto ai 5 dell'Europa Centro-Settentrionale e ai 6,7 dell'Europa del Sud.

La crisi occupazionale, almeno nella fase iniziale, ha colpito la componente meno stabile dell'occupazione femminile e la contrazione registrata in Toscana fra il 2008 e il 2009 (-0,5%) è interamente da imputare alla componente precaria (-14,2% le donne occupate con contratti a termine). Il dato rilevato per la Toscana è perfettamente coerente con quanto accaduto nel resto d'Europa, dove le occupate a termine hanno subito le maggiori penalizzazioni.

Non altrettanto coerenti con le dinamiche europee, per contro, risultano le traiettorie che l'occupazione femminile *part time* ha seguito nella prima fase della crisi. In Toscana, infatti, fra il 2008 e il 2009 il numero di cittadine occupate a tempo parziale è aumentato (+0,9%), mentre si è ridotto quello delle donne impiegate a tempo pieno (+1,1%). Nel resto dell'Europa, per contro, l'occupazione femminile a tempo parziale ha subito ovunque una battuta d'arresto. La crescita delle cittadine toscane occupate a tempo parziale -a cui si accompagna un incremento significativo delle *part timers* involontarie- sembra suggerire che, almeno nella prima fase della crisi, nella nostra regione il lavoro *part time* stia funzionando più come strumento di ammortizzazione della crisi che come modalità di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro.

Focalizzando infine l'attenzione sulle differenze che caratterizzano i territori provinciali, è noto che la Toscana è caratterizzata al suo interno da differenti specializzazioni produttive che riflettono, in parte, la conformazione del territorio, la prossimità delle principali vie di comunicazione e, non ultimo, le caratteristiche demografiche e sociali. Inoltre, la struttura del

mercato del lavoro regionale ha le sue radici nel modello del *male breadwinner*, in base al quale l'uomo adulto ha un'occupazione standard mentre le categorie più deboli, ovvero i giovani e le donne, sperimentano diverse forme di marginalità dalla disoccupazione all'inattività. E l'analisi dei tassi di occupazione delinea non solo un'elevata partecipazione maschile nella maggior parte delle province toscane, ma anche una differenza consistente con i dati delle donne. Parziale eccezione a questa consolidata tendenza è costituita da Massa Carrara e, in misura maggiore, da Livorno dove la crisi economica ha mostrato i suoi effetti maggiori nella contrazione dei tassi di occupazione degli uomini. Pur manifestando effetti negativi in tutti i settori dell'economia toscana, infatti, essa colpisce in particolare l'apparato manifatturiero della regione e mette a rischio una quota rilevante di posti di lavoro nell'industria. Mentre nel sistema moda questo trend crea uno svantaggio per le donne, nell'area costiera il rischio ricade soprattutto su settori pesanti e tradizionalmente maschilizzati.

La partecipazione femminile, ovunque più contenuta di quella maschile, raggiunge livelli differenti tra le aree della Toscana: a soffrire maggiormente, in linea con il trend degli anni precedenti, è la provincia costiera di Massa Carrara (51,9%), affiancata però da Lucca (50,3%) e Pistoia (53,1%). Se Firenze (59,7%) e Siena (57%) continuano ad essere le aree in cui il tasso di occupazione femminile è più elevato, le ripercussioni della perdurante crisi economica hanno ridotto la nota polarizzazione tra le province della costa -tradizionalmente contraddistinte da una minore presenza femminile nel mercato del lavoro- e quelle del quadrante interno -contrassegnate da un'elevata partecipazione e una bassa disoccupazione femminile.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ANTONI L. (a cura di) (2008), *Offerta e domanda di lavoro qualificato in Toscana*, Studi per il Consiglio, n. 2, Firenze
- BECKER G. S. (1967), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, National bureau of economic research, New York
- DEL BOCA D. (2007), “Le differenze di genere nei percorsi formativi e occupazionali dei laureati” in ALMALAUREA (a cura di), *IX Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati. Dall'Università al lavoro in Italia e in Europa*, il Mulino, Bologna
- DEL BOCA D., SARACENO C. (2005), “Le donne tra lavoro e famiglia”, *Economia del Lavoro*, n. 4
- EUROSTAT (2007), “People outside the labour force: the downward trend continues”, *Statistics in focus*, n. 122
- FERRERA M. (2008), *Il fattore D. Perché il lavoro delle donne farà crescere l'Italia*, Strade Blu, Mondadori, Milano
- GHIGNONI E. (2011), “Il grande sorpasso delle laureate”, *Ingenere*, n. 27/11
- IRPET (2009a), *Il mercato del lavoro. Regione Toscana - Rapporto 2008*, Studi e Ricerche, n. 84, Firenze
- IRPET (2009b), *L'occupazione femminile. Regione Toscana - Rapporto 2008*, Studi e Ricerche, n. 83, Firenze
- IRPET (2010b), *Rapporto sul mercato del lavoro in Toscana. Anno 2010*
- ISFOL (2009), *Rapporto 2009*
- ISTAT (2008), *Rapporto annuale. La situazione del paese nel 2007*, Istat, Roma
- ISTAT (2010), *Rapporto annuale. La situazione del Paese nel 2009*, Istat, Roma
- OECD (2005), *Society at a Glance 2005*
- PESCAROLO A. (2009), *Differenze regionali nei modelli di occupazione: il vincolo delle politiche nazionali*, XXX Conferenza Italiana di Scienze Regionali
- PESCAROLO A. (a cura di) (2010), *I giovani fra rischi e sfide della modernità. Il caso della Toscana*, IRPET, Firenze
- PRUNA M. L. (2007), *Donne al lavoro*, il Mulino, Bologna
- REGIONE LOMBARDIA (2004), *Donne nelle libere professioni: discriminazioni e opportunità*
- REGIONE TOSCANA (2009), *L'occupazione femminile - Rapporto 2008 Con l'indagine sul campo “Verso un lavoro? Istantanee delle iscritte ai Servizi per l'impiego dalla riforma a oggi”*, Collana Lavoro - Studi e Ricerche, n. 83, IRPET
- REYNERI E. (2005), *Sociologia del mercato del lavoro*, il Mulino, Bologna
- REYNERI E. (2009), “Il lavoro delle donne”, in CNEL *Il lavoro che cambia. Contributi tematici e raccomandazioni*
- RIGHI A. (2010), *Donne e crisi, il lavoro spreco*, [www.ingenero.it](http://www.ingenero.it)
- SCHERER S., REYNERI E. (2008), “Come è cresciuta l'occupazione femminile in Italia: fattori strutturali e culturali a confronto”, *Stato e Mercato*, v. 84
- TROMBETTI A. L., STANCHI A. (2006), *Laurea e lavoro*, il Mulino, Bologna



Parte Seconda  
**UN MESTIERE FEMMINILE: L'INSEGNAMENTO**





## 4.

### GLI INSEGNANTI: NUMERI E PROPENSIONI CULTURALI

#### 4.1

##### L'Italia nel contesto internazionale

- *Chi sono gli insegnanti italiani?*

Nei maggiori paesi industrializzati, insegnare è un mestiere tipicamente femminile: nel 2007 la percentuale di donne fra gli insegnanti nell'insieme dei Paesi OECD si attesta al 65,1%. Il dato medio, naturalmente, nasconde differenze che possono essere ricondotte da un lato all'ordine di scuola, dall'altro alle specificità dei singoli Paesi.

Cominciamo con il primo aspetto: i dati mostrano chiaramente come la presenza femminile sia particolarmente elevata in corrispondenza dei primi gradi del sistema scolastico, per poi diminuire successivamente. Se, ad esempio, facciamo riferimento al 2007 -ma i valori non cambiano spostando l'attenzione sugli anni precedenti- si osserva una relazione inversa fra il tasso di femminilizzazione del corpo docente e l'ordine di scuola. In dettaglio, all'interno dei Paesi OECD la presenza delle donne fra gli insegnanti è pressoché totale nella "*pre-primary education*" (dove il tasso di femminilizzazione si attesta al 96,8%) e più contenuta, ma sempre prevalente, nella "*primary education*" (dove le donne sono il 79,5% del totale) e nella "*lower secondary education*" (il 66,5% del totale).

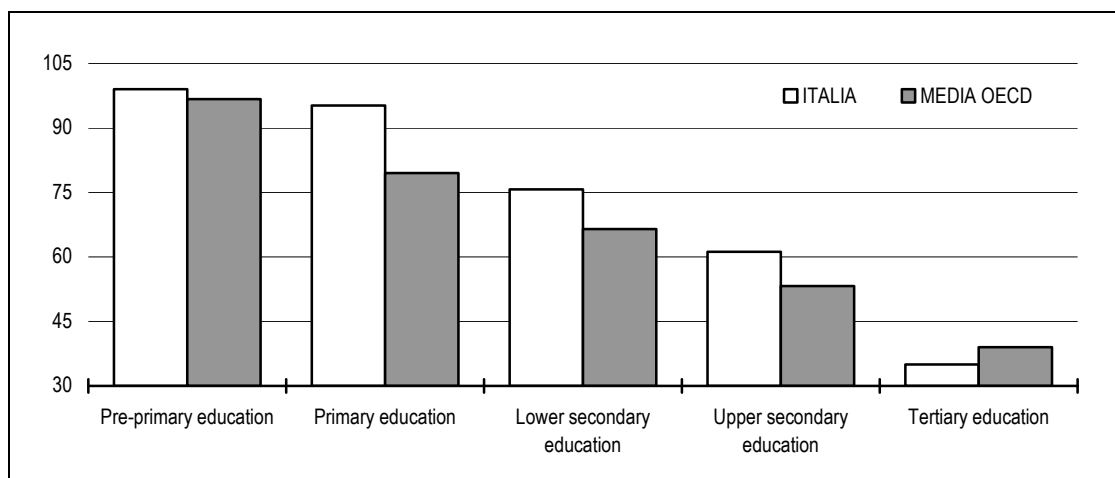
La tendenza delineata si interrompe a partire dalla "*upper secondary education*" -dove la distribuzione di genere è paritaria- e si inverte nella "*tertiary education*", dove la componente maschile risulta prevalente (il tasso di femminilizzazione del corpo docente non va oltre il 39,0%).

La presenza delle donne nei diversi gradi del sistema scolastico italiano presenta un profilo analogo, con differenze di genere più accentuate rispetto al dato medio dei Paesi OECD. In Italia la percentuale di donne fra gli insegnanti è sempre superiore alla media -da rilevare, in particolare, il gap nell'ambito della "*primary education*", dove nel nostro Paese il tasso di femminilizzazione (pari al 95,3% nel 2007) supera di 15 punti percentuali il dato dei Paesi OECD (il 79,5%)- nei gradi di istruzione a prevalenza femminile ed è inferiore alla media nella "*tertiary education*"<sup>15</sup>.

Il diverso peso della componente femminile all'interno del sistema scolastico risente, naturalmente, delle differenze sociali, culturali ed economiche che intercorrono fra i Paesi. Se, per semplificare, consideriamo il tasso di femminilizzazione complessivo -relativo, cioè, all'intero sistema dell'istruzione- la graduatoria per singoli Paesi vede al primo posto l'Italia, con una percentuale pari al 76,4%, oltre dieci punti in più della media dei Paesi OECD e oltre 30 rispetto al Giappone, che chiude la graduatoria internazionale con una presenza femminile all'interno del sistema scolastico pari al 46,1%.

<sup>15</sup> In Italia la femminilizzazione della professione è andata accentuandosi nel corso degli anni. Fra il 2001 e il 2007, infatti, la percentuale di donne fra gli insegnanti è passata dal 75,8% al 76,4%, a fronte di una situazione di sostanziale stabilità per l'insieme dei Paesi OECD (65,0% nel 2001; 65,1% nel 2007).

Grafico 4.1  
TASSI DI FEMMINILIZZAZIONE DEL CORPO DOCENTE PER ORDINE DI SCUOLA. MEDIA PAESI OECD E ITALIA A CONFRONTO. 2007  
Valori %



Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

Come appare evidente dal grafico, inoltre, la presenza delle donne nella scuola italiana è decisamente più elevata della media UE19 (dove il tasso di femminilizzazione del corpo insegnante si ferma al 67,9%) e dei valori registrati in alcuni Paesi membri come Francia (64,9%), Germania (63,4%) e Spagna (62,4%).

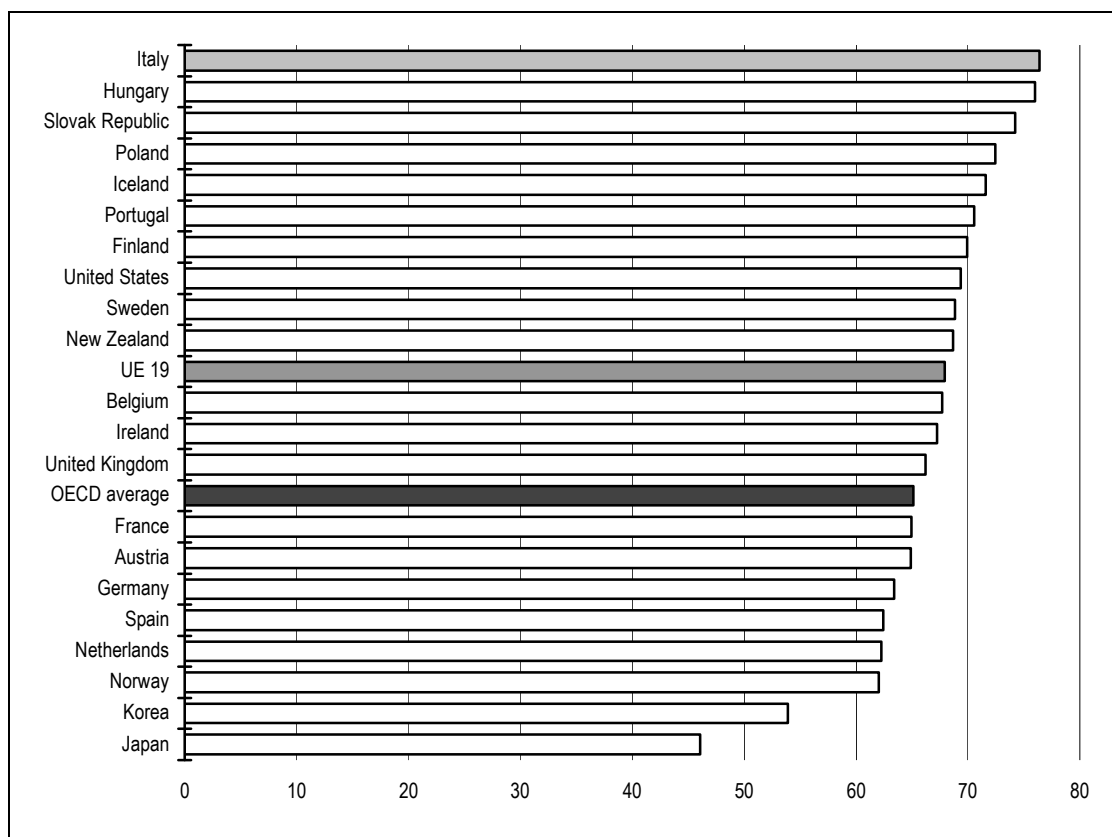
Le statistiche elaborate dall'OECD permettono di focalizzare l'attenzione su un'altra peculiarità del sistema scolastico italiano: rispetto agli altri Paesi, i nostri insegnanti sono mediamente più anziani.

I dati evidenziano come all'interno del sistema scolastico italiano la percentuale di giovani insegnanti risulti del tutto marginale. Nel 2007, i docenti con meno di 30 anni rappresentano l'1,4% del totale nella scuola primaria, l'1,0% nella scuola secondaria inferiore e l'1,2% nella scuola secondaria superiore, rispetto a percentuali comprese fra il 10 e il 15% della media dei Paesi OECD e della media europea (EU19).

In Italia, l'anzianità del corpo docente risulta particolarmente accentuata nella scuola secondaria inferiore, dove quasi il 60% degli insegnanti ha un'età superiore ai 50 anni (il 58,9% nel 2007). La scuola dell'infanzia e la scuola primaria, per contro, si caratterizzano per una percentuale più elevata di insegnanti giovani. Il fenomeno dipende in parte dalla più recente istituzione della scuola dell'infanzia rispetto agli altri gradi di istruzione<sup>16</sup>, in parte dalla periodicità dei concorsi magistrali -banditi, fino al 2000, ogni 2 anni- e, in parte, dai processi di rinnovamento della scuola primaria -quali, ad esempio, l'introduzione dei "moduli" agli inizi degli anni Novanta (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

<sup>16</sup> La scuola dell'infanzia è stata introdotta alla fine degli anni Sessanta.

Grafico 4.2  
TASSI DI FEMMINILIZZAZIONE DEL CORPO DOCENTE. PAESI OECD A CONFRONTO. 2007  
Valori %



Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

Nel confronto con gli altri Paesi OECD, dunque, la scuola italiana soffre di un evidente deficit d'insegnanti giovani che dipende in parte da un turnover non particolarmente dinamico, in parte dalle politiche di reclutamento che si sono succedute nel corso degli ultimi decenni (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

La composizione per età del nostro corpo docente, inoltre, caratterizzerà il sistema scolastico anche per gli anni a venire. L'attuale sistema di reclutamento, basato sul "doppio canale" delle graduatorie di concorso e delle graduatorie ad esaurimento, immette in ruolo insegnanti già "maturi". Il 40% degli insegnanti assunti a tempo indeterminato nel corso 2008 ha un'età compresa fra i 40 e i 50 anni e approda al "posto fisso"<sup>17</sup> mediamente dopo 11 anni di esperienza nella scuola con modalità di lavoro flessibili ma stabili (Gianferri, 2009). Almeno fino ad oggi, la principale caratteristica del precariato del sistema scolastico italiano è stata la sua "stabilità". Da un lato, infatti, il doppio canale di ingresso delle graduatorie e del reclutamento ha di fatto garantito a tutti l'immissione in ruolo; dall'altro, per la maggior parte degli insegnanti, i contratti di lavoro a tempo determinato che precedono l'immissione in ruolo

<sup>17</sup> Non è questa, naturalmente, la sede per affrontare il nodo critico del sistema di reclutamento del corpo docente nel nostro Paese, che attualmente vede coesistere tre distinti modelli: il concorso per titoli ed esami (il cui superamento comporta l'abilitazione all'insegnamento); l'esperienza sul campo (che consente, se si possiedono determinati requisiti, di accedere a corsi abilitanti riservati) e l'abilitazione conseguita attraverso un percorso di formazione (laurea in Scienza della Formazione per la scuola primaria; diploma post universitario presso le SISS per la scuola secondaria).

si susseguono senza soluzione di continuità (Gianferri, 2009). I “precari” della scuola, inoltre, sembrano essere meno insoddisfatti rispetto ad altre tipologie di lavoratori nella stessa condizione. Il fenomeno, probabilmente, è da ricondurre al fatto che, nel momento in cui avviene l’assunzione a tempo indeterminato, gli insegnanti si vedono automaticamente riconosciuta l’anzianità maturata durante il precariato, sia in termini retributivi che ai fini del trattamento pensionistico (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

Tabella 4.3  
DISTRIBUZIONE DEGLI INSEGNANTI PER CLASSI DI ETÀ E PER ORDINE DI SCUOLA. MEDIA PAESI OECD E ITALIA A CONFRONTO.  
2007  
Valori %

	Primary education					Lower secondary education					Upper secondary education				
	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60	< 30	30-39	40-49	50-59	>= 60
	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni	anni
ITALIA	1,4	17,3	35,2	39,3	6,7	1,0	13,8	26,2	49,3	9,7	1,2	11,8	35,1	43,2	8,6
Media OECD	15,5	26,6	29,1	25,0	3,7	12,2	26,4	29,4	27,1	4,9	10,4	23,9	30,0	29,2	6,5
Media EU19	15,4	26,6	29,6	24,9	3,4	11,7	26,0	28,8	28,8	4,7	10,7	24,2	29,7	29,6	5,9

Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

Per completare l’identikit socio anagrafico degli insegnanti italiani può essere interessante soffermarsi sul loro livello di istruzione.<sup>18</sup> La composizione percentuale per titolo di studio evidenzia come oltre il 40% dei docenti italiani possiede soltanto il diploma di scuola secondaria di secondo grado (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

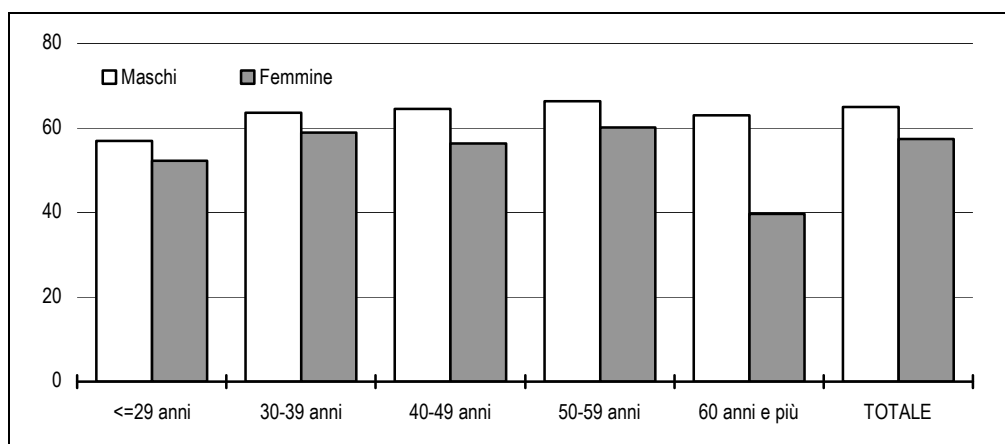
La distribuzione del corpo docente per livello di istruzione, naturalmente, varia in relazione al grado di scuola di appartenenza. Nell’ambito della scuola primaria, la percentuale di insegnanti non laureati sale addirittura al 73,0% del totale. Fino alla fine degli anni Novanta, infatti, per accedere all’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria era sufficiente possedere il titolo di studio rilasciato dalla scuola secondaria di secondo grado<sup>19</sup>. Nel primo e nel secondo ciclo della scuola secondaria, per contro, la quota di insegnanti non laureati si riduce sensibilmente, scendendo al 16,8% del totale del corpo docente.

I dati disponibili evidenziano come fra gli insegnanti le donne siano meno scolarizzate degli uomini: all’interno del sistema scolastico italiano la percentuale di laureate si attesta al 57,5% rispetto al 65,0% degli uomini. La differenza di genere -imputabile naturalmente alla maggiore concentrazione della componente femminile nei primi gradi del sistema per i quali, fino a poco tempo fa, non era necessario il diploma di laurea- caratterizza tutte le coorti di età, dalle più giovani alle più anziane. E’ interessante rilevare, tuttavia, come il gap di genere sia particolarmente accentuato fra gli insegnanti più anziani. All’interno del gruppo dei sessantenni e più, infatti, la percentuale di laureati si attesta al 63,1% fra gli uomini e scende al 39,7% fra le donne.

<sup>18</sup> L’indagine è stata realizzata isolando il gruppo degli insegnanti all’interno dei risultati della Rilevazione Istat sulle Forze di lavoro del 2005.

<sup>19</sup> Istituto magistrale e relative sperimentazioni quinquennali.

Grafico 4.4  
 PERCENTUALE DI INSEGNANTI LAUREATI PER GENERE E GRUPPI DI ETÀ. ITALIA. 2005



Fonte: elaborazione Banca d'Italia, su dati ISTAT, *Rilevazione Forze di lavoro*, 2005

- *Ore di insegnamento e livelli retributivi: insegnanti a confronto*

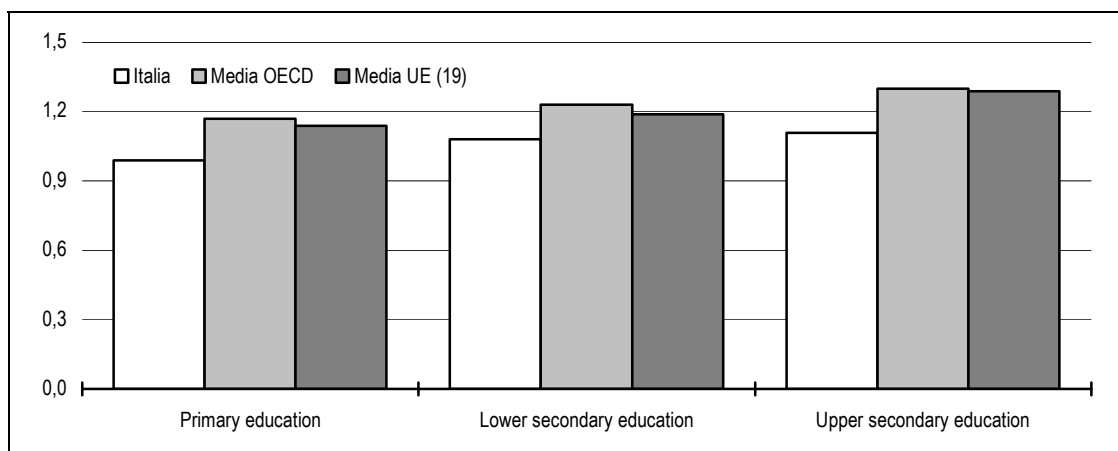
Rispetto ai colleghi di altri Paesi, gli insegnanti italiani differiscono non solo per l'identikit, ma anche per le condizioni di lavoro che, naturalmente, riflettono i contesti culturali, sociali ed economici dei Paesi di appartenenza e i modelli di organizzazione dei sistemi scolastici.

Fra i molti aspetti che concorrono a delineare le condizioni di lavoro (dal numero di ore alla loro distribuzione nel tempo; dai livelli retributivi alle opportunità di carriera e di crescita professionale; dall'ambiente di lavoro al rapporto con i colleghi), in questa sede ci concentriamo su due aspetti, per i quali disponiamo di statistiche di confronto internazionale: i livelli retributivi da un lato; il numero di ore di insegnamento effettuate nell'arco dell'anno dall'altro.

Per quanto concerne i livelli retributivi, i dati evidenziano come le retribuzioni dei docenti italiani siano fra le più basse all'interno dei Paesi OECD. Nel grafico abbiamo posto a confronto, a scopo esemplificativo, il rapporto fra la retribuzione annua lorda degli insegnanti con 15 anni di carriera alle spalle e il Pil pro capite. Appare evidente come per tutti gli ordini di scuola considerati -dalla primaria alla secondaria superiore- i livelli retributivi degli insegnanti italiani rapportati al PIL pro capite siano più contenuti della media dei Paesi OECD e della media europea calcolata sui 19 Paesi.

In altre parole, il potere d'acquisto dello stipendio di un insegnante italiano è inferiore rispetto a quelli di molti colleghi che risiedono nei Paesi OECD. Ciò spiega, o contribuisce a spiegare, da un lato il basso appeal della professione rispetto alla componente maschile del mercato del lavoro (Schizzerotto e Barone, 2006); dall'altro lo scarso riconoscimento sociale della professione (Gianferri, 2009).

Grafico 4.5  
 RETRIBUZIONE ANNUA LORDA DEGLI INSEGNANTI CON 15 ANNI DI ESPERIENZA PER ORDINE DI SCUOLA IN RAPPORTO AL PIL PRO  
 CAPITE. 2007  
 Italia, media Paesi OECD e media UE (19 Paesi)



Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

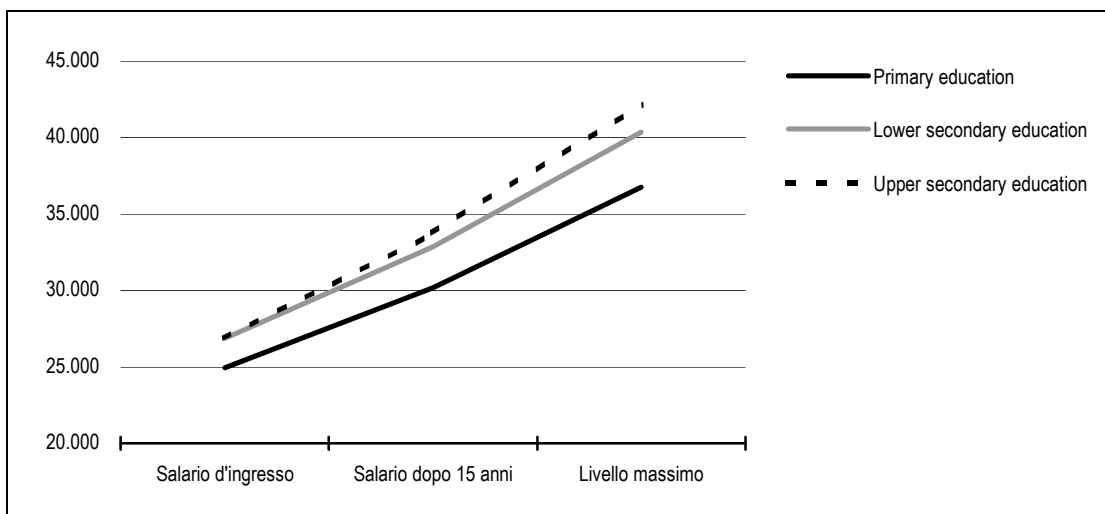
Il tema del confronto delle retribuzioni degli insegnanti di Paesi diversi è naturalmente molto complesso, poiché molti sono gli elementi che possono modificare, anche sensibilmente, i rapporti fra le retribuzioni lorde: dal numero di ore lavorate alla stabilità occupazionale; dai meccanismi fiscali a quelli previdenziali.

Vi è, tuttavia, una specificità che caratterizza i livelli retributivi degli insegnanti del nostro Paese, rendendoli forse unici nel panorama internazionale. Le retribuzioni degli insegnanti italiani sono determinate dall'anzianità di servizio. In altre parole il sistema di retribuzione previsto nel nostro Paese aggancia il livello retributivo dell'insegnante esclusivamente all'anzianità e non prevede meccanismi di incentivazione e di differenziazione delle carriere.

L'assenza nel sistema scolastico italiano delle modalità tipiche di progressioni di carriera, quali promozioni e aumenti, induce molti insegnanti al ricorso alla mobilità come forma di compensazione. La mobilità, che interessa ogni anno oltre un quinto del corpo docente con ripercussioni rilevanti sulla continuità didattica e sul rendimento degli studenti, si declina per alcuni nella selezione delle scuole in base alla vicinanza alla propria abitazione (di modo da contenere il più possibile i costi degli spostamenti casa-lavoro), per altri nella scelta delle scuole più prestigiose (Fondazione Agnelli, 2009).

La situazione degli insegnanti italiani è fotografata nel grafico riportato di seguito dove le tre curve mostrano l'andamento delle retribuzioni degli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria (primo e secondo ciclo) al momento dell'immissione in ruolo, dopo quindici anni di insegnamento e alla fine della carriera lavorativa. L'andamento chiaramente lineare delle tre curve evidenzia in maniera netta la correlazione fra livelli retributivi da un lato e anzianità di servizio dall'altro.

Grafico 4.6  
LIVELLI RETRIBUTIVI DEGLI INSEGNANTI PER LIVELLO DI ESPERIENZA E ORDINE DI SCUOLA IN ITALIA. 2007  
Valori in USD

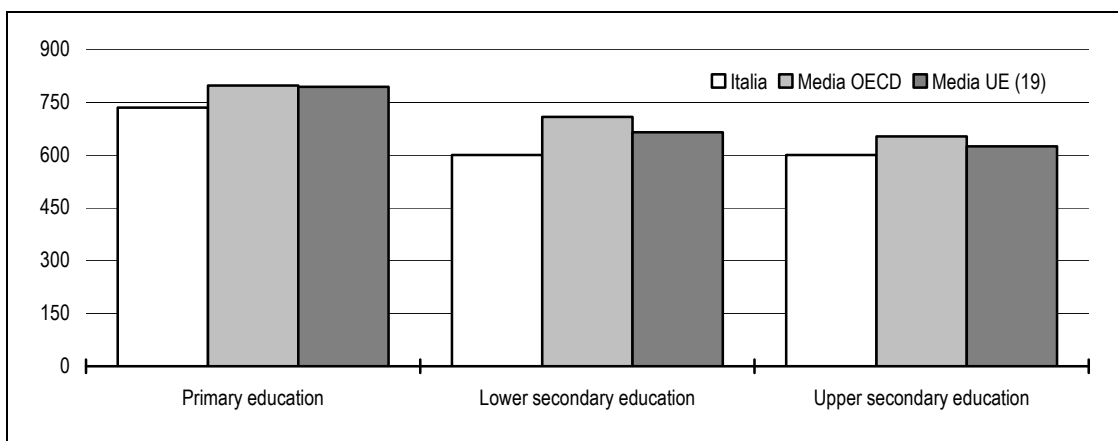


Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

Il livelli retributivi degli insegnanti italiani sono, come abbiamo visto, fra i più bassi nel confronto internazionale. Tuttavia, come emerge dalle statistiche disponibili, i nostri insegnanti sono vincolati ad un numero di ore di insegnamento annuo inferiore alla maggior parte dei loro colleghi dell'Unione Europea e degli altri Paesi membri dell'OECD.

Nella scuola primaria, le ore di insegnamento annue in Italia sono 735, contro le 798 della media OECD e le 794 della media UE a 19 Paesi; nella scuola secondaria inferiore italiana le ore annue di insegnamento previste sono 601, rispetto alle 709 della media OECD e alle 665 della media UE; nella scuola secondaria superiore, infine, i docenti italiani insegnano per 601 ore all'anno rispetto alle 653 della media OECD e alle 625 della media UE.

Grafico 4.7  
NUMERO DI ORE ANNUALI DI INSEGNAMENTO PER ORDINE DI SCUOLA. 2007  
Italia, media Paesi OECD e media UE (19 Paesi)



Fonte: elaborazione su dati OECD, 2009

## 4.2

### Il quadro regionale

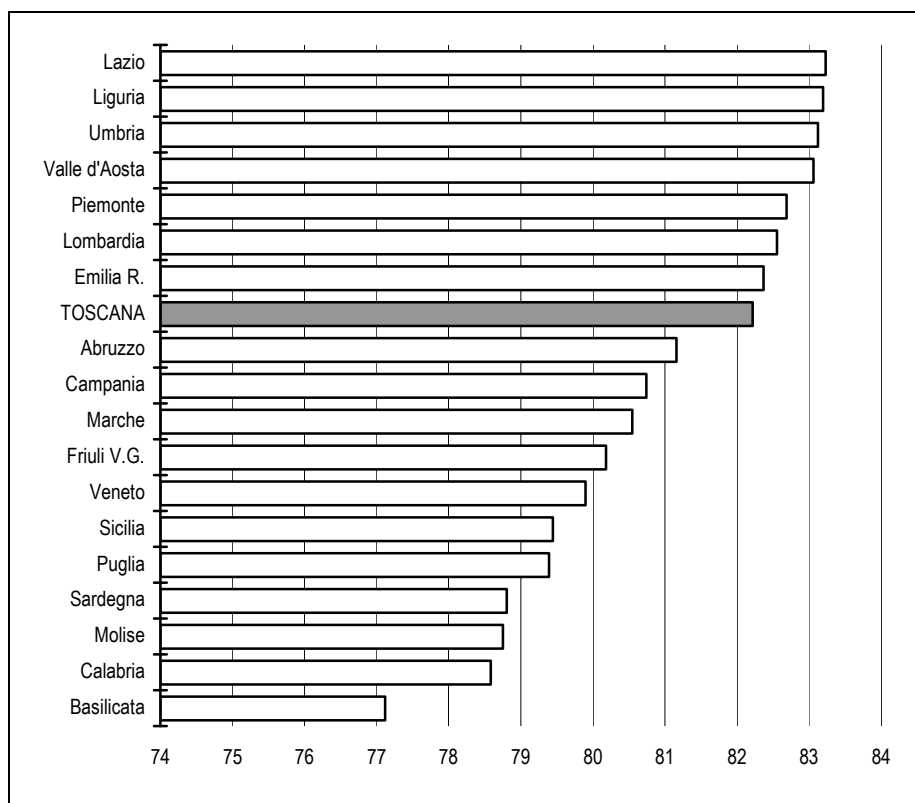
- *Il profilo socio anagrafico degli insegnanti in Toscana*

Nel corso delle pagine precedenti abbiamo delineato l'identikit degli insegnanti italiani, analizzandone la composizione per genere, età e livello di istruzione nel dettaglio dei diversi gradi del nostro sistema scolastico. E in Toscana? Gli insegnanti che lavorano nella nostra regione differiscono in qualche aspetto dall'identikit delineato? Le fonti informative disponibili permettono di scendere fino al dettaglio regionale per due degli elementi che abbiamo analizzato: il genere e il livello di istruzione.

Per quanto concerne il primo aspetto, ovvero la composizione per genere, all'interno del sistema scolastico toscano -dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado- le donne rappresentano oltre l'80%<sup>20</sup> del corpo docente.

Grafico 4.8

PERCENTUALE DI DONNE FRA GLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA ITALIANA: REGIONI A CONFRONTO. 2008



Fonte: elaborazione su dati Ministero del Tesoro, 2008

Nella graduatoria nazionale<sup>21</sup>, la Toscana occupa l'ottava posizione, dopo il Lazio e le principali regioni del Nord (Lombardia, Piemonte ed Emilia Romagna). Ad eccezione di Marche, Friuli Venezia Giulia e Veneto, la zona di bassa classifica è occupata dalle regioni del

<sup>20</sup> La diversità della fonte, del campo di osservazione e dell'anno di riferimento non consentono di confrontare i dati di dettaglio regionale con quelli citati nelle pagine precedenti.

<sup>21</sup> La graduatoria non comprende le provincie di Trento e Bolzano.

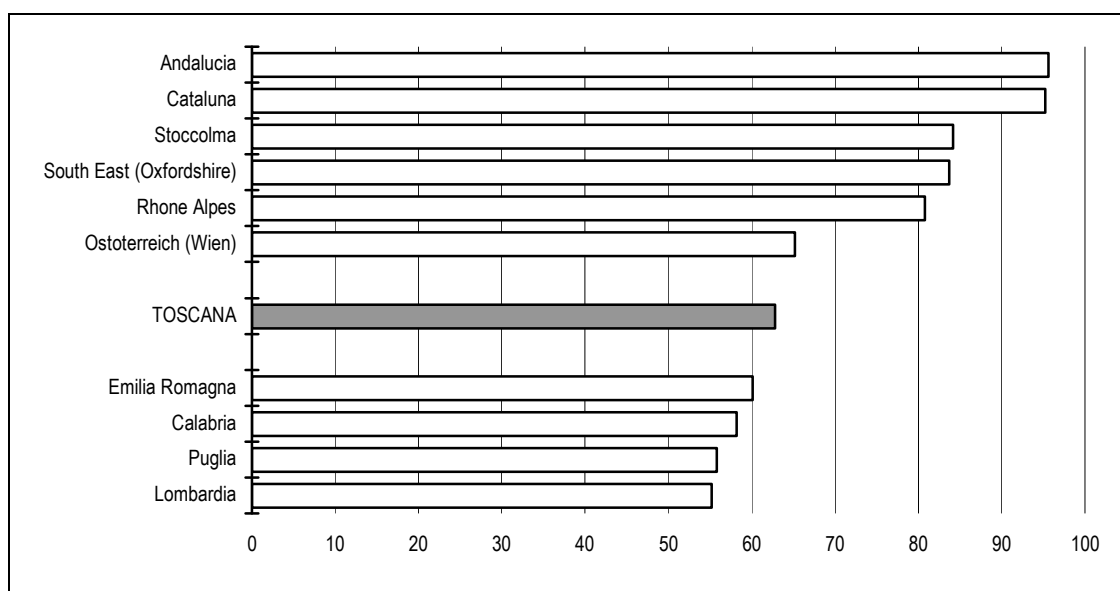


Sud, dove il tasso di femminilizzazione della professione di insegnante si attesta su livelli più contenuti.

Una specificità del sistema scolastico regionale emerge analizzando la composizione dei docenti per livello di istruzione. La percentuale di laureati si attesta al 62,8% e nel panorama nazionale gli insegnanti toscani si contraddistinguono per un livello di scolarizzazione complessivamente più elevato rispetto a quanto registrato in altre regioni del Paese. Come emerge dal grafico, la percentuale di insegnanti laureati rilevata in Toscana è superiore a quella di Emilia Romagna (60,1%), Calabria (58,2%), Puglia (55,8%) e Lombardia (55,2%).

Se, rispetto alle altre regioni italiane, la Toscana occupa una buona posizione, la percentuale di insegnanti con titoli di studio elevati risulta inferiore ai valori rilevati in altre regioni europee, confermando il permanere fra gli insegnanti italiani di un livello di istruzione ancora relativamente basso (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

Grafico 4.9  
PERCENTUALE DI INSEGNANTI CON LIVELLI DI ISTRUZIONE ELEVATI IN TOSCANA, IN ALCUNE REGIONI ITALIANE E IN ALCUNE REGIONI EUROPEE. 2007



Fonte: elaborazione su dati EU, *Labour Force Survey*, 2007

Rispetto al totale degli occupati, naturalmente, gli insegnanti sono significativamente più scolarizzati. Se, infatti, il 62,8% degli insegnanti toscani possiede un diploma di laurea, la percentuale crolla al 16,1% se consideriamo il totale degli occupati.

L'insegnamento, dunque, nonostante le difficoltà di accesso e il lungo periodo di precariato, continua a rappresentare uno sbocco occupazionale importante per i soggetti più istruiti<sup>22</sup>, in un sistema economico, come quello regionale, che risulta avaro di opportunità di lavoro per il capitale umano più scolarizzato.

<sup>22</sup> Le indagini realizzate sul lungo periodo evidenziano come la scuola italiana abbia continuato ad assumere docenti, anche a fronte di diminuzioni significative del numero di studenti. Molte sono le cause di tale comportamento: dalla volontà di migliorare la qualità dell'istruzione, alla necessità di far fronte ai nuovi compiti attribuiti alla scuola come, ad esempio, l'inclusione dei soggetti con disabilità. Ma vi è soprattutto una motivazione di natura "politica": al sistema scolastico italiano per lungo tempo è stato demandato il compito di svolgere una funzione "assicurativa" contro il rischio di disoccupazione intellettuale (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

Tabella 4.10  
 COMPOSIZIONE PERCENTUALE DEGLI INSEGNANTI E DEL TOTALE DEGLI OCCUPATI PER LIVELLO DI ISTRUZIONE IN TOSCANA. 2007

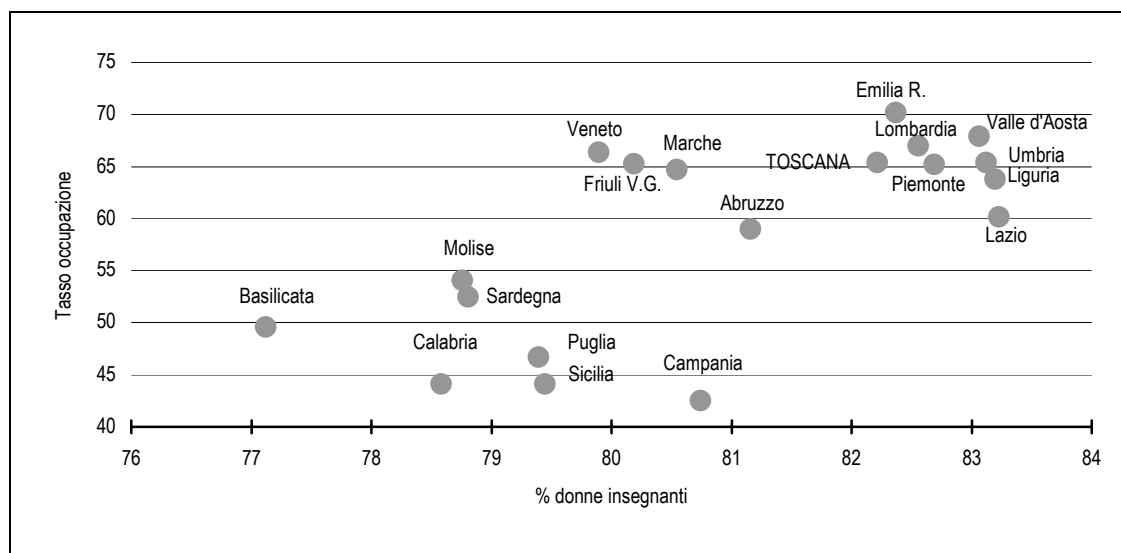
	Alto	Medio	Basso	TOTALE
Insegnanti	62,8	34,8	2,4	100,0
Totale occupati	16,1	42,1	41,8	100,0

Fonte: elaborazione su dati EU, *Labour Force Survey*, 2007

• *Tassi di femminilizzazione e chance occupazionali*

Salvo alcune eccezioni, dunque, la femminilizzazione del mestiere dell'insegnamento sembra caratterizzare quei contesti territoriali che offrono maggiori opportunità occupazionali *tout court*. Come appare evidente dal grafico -dove sull'asse delle ascisse abbiamo riportato la percentuale di donne fra gli insegnanti e sull'asse delle ordinate il tasso di occupazione relativo alla popolazione di età compresa fra i 15 e i 64 anni- laddove le opportunità di lavoro sono più scarse (e, dunque, il tasso di occupazione appare più contenuto) la presenza femminile fra gli insegnanti è inferiore alle percentuali rilevate all'interno delle aree geografiche che offrono maggiori opportunità occupazionali.

Grafico 4.11  
 TASSI DI OCCUPAZIONE 15-64 ANNI E PERCENTUALE DI DONNE FRA GLI INSEGNANTI: REGIONI ITALIANE A CONFRONTO. 2008



Fonte: elaborazione su dati Ministero del Tesoro e ISTAT, 2008

In altre parole, dunque, in quei contesti territoriali ad elevata offerta di chance occupazionali, in cui vi sono spazi per la partecipazione femminile, la presenza delle donne sul mercato del lavoro si indirizza verso alcuni ambiti privilegiati. E non vi è dubbio che, al di là di una vocazione di genere e di stereotipi che vengono delineati già in fase di formazione (Tamanini, 2007), le caratteristiche oggettive del mestiere dell'insegnante -soprattutto per quanto concerne le dimensioni dell'orario di lavoro<sup>23</sup>, sia in termini di ore lavorate che per quanto riguarda la loro distribuzione nell'arco dell'anno- ben si attagliano al persistere di differenti ruoli di genere nella famiglia.

<sup>23</sup> Un approfondimento realizzato sui risultati della Rilevazione Istat Forze di Lavoro indica come in Italia la professione dell'insegnante si distingue nettamente dalle altre professioni per le dimensioni contenute dell'orario medio settimanale di lavoro (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

In Toscana le donne rappresentano l'82,2% del corpo docente. Il dato relativo al sistema scolastico nel suo complesso, naturalmente, nasconde differenze nel dettaglio dei diversi ordini di scuola. Nella nostra regione, così come altrove, la presenza femminile è praticamente assoluta nella scuola dell'infanzia (il 99,3%) e nella scuola elementare (il 96,3%), ma diminuisce in corrispondenza degli altri ordini di scuola. Ed è proprio in corrispondenza della scuola secondaria (inferiore e superiore) che emergono le differenze fra le regioni del Centro Nord e quelle del Sud.

Come appare evidente dai dati riportati in tabella, dove abbiamo posto a confronto la situazione della nostra regione con due regioni del Nord (Emilia Romagna e Lombardia) e con due regioni del Sud (Puglia e Calabria), non si rilevano differenze nella scuola dell'infanzia e della scuola elementare (dove i tassi di femminilizzazione sono ovunque superiori al 99%). Se, invece, spostiamo l'attenzione sulla scuola media inferiore e superiore, in Toscana -così come in Emilia Romagna e in Lombardia- si registra una presenza femminile superiore a quella di Puglia e Calabria.

Nella scuola media inferiore, il tasso di femminilizzazione in Toscana si attesta al 79,6%, rispetto al 76,7% della Puglia e al 74,0% della Calabria. Nella scuola media superiore, la percentuali di donne fra gli insegnanti è pari al 64,2% in Toscana, rispetto al 60,3% della Puglia e al 61,0% della Calabria.

Tabella 4.12  
PERCENTUALE DI DONNE INSEGNANTI PER ORDINE DI SCUOLA IN ALCUNE REGIONI ITALIANE. 2008

	TOSCANA	Emilia Romagna	Lombardia	Puglia	Calabria
Scuola dell'infanzia	99,3	99,3	99,3	99,5	99,4
Scuola elementare	96,3	95,7	95,8	95,9	95,2
Scuola media inferiore	79,6	79,3	78,9	76,7	74,0
Scuola media superiore	64,2	65,7	63,9	60,3	61,0

Fonte: elaborazione su dati Ministero del Tesoro, 2008

### 4.3

#### **Gli insegnanti, il lavoro e i valori: orientamenti e propensioni**

Le analisi realizzate e le evidenze disponibili rilevano come l'apprendimento sia un processo complesso, su cui agiscono una pluralità di variabili (Eide, 2004; Rockoff, 2004). Le performance dei processi formativi sono fortemente condizionate dalle caratteristiche individuali degli alunni (in termini di capacità cognitive, motivazione, livello di attenzione) e dal loro background familiare e sociale. Non vi è dubbio, tuttavia, che il profilo e le motivazioni dei docenti costituiscono un fattore altrettanto importante (Hanushek, 2005; Woessman, Fuchs, 2007), a cui si aggiungono, almeno nel nostro Paese, le caratteristiche del loro mercato del lavoro (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

Se le fonti disponibili permettono di concentrare l'attenzione sulle caratteristiche sociodemografiche degli insegnanti italiani, scendendo, per alcuni aspetti, fino al dettaglio regionale, sono invece più limitate le informazioni relative al loro profilo culturale, alle loro motivazioni e ai loro atteggiamenti.

Per cercare di colmare almeno in parte questa lacuna informativa, nel corso del paragrafo ci soffermiamo sui risultati di un'indagine che l'IRPET ha condotto nel 2008 su "Valori e sviluppo in Toscana", con l'obiettivo di esplorare i mutamenti sociali e valoriali all'interno della società toscana<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> L'indagine ha coinvolto un campione di 2000 cittadini toscani di età compresa fra i 15 e i 65 anni. All'interno del campione è stato isolato il gruppo degli insegnanti.

Seppure la numerosità degli insegnanti all'interno del campione indagato non sia elevata<sup>25</sup>, le loro caratteristiche socioanagrafiche da un lato -perfettamente in linea con l'identikit ricostruito nelle pagine precedenti<sup>26</sup>- e la convergenza sui principali aspetti indagati consentono di fare luce, con tutte le cautele del caso, sui loro orientamenti valoriali, sulla percezione del lavoro e, seppure indirettamente, sulle loro motivazioni.

Un primo aspetto interessante su cui soffermare l'attenzione riguarda il ruolo che il lavoro occupa all'interno di una possibile scala valoriale.

Rispetto ai diversi items proposti, il lavoro occupa il quinto posto (l'80,8% degli insegnanti lo ritiene molto importante nella vita), dopo la salute (95,9%), l'istruzione (93,2%), la famiglia (90,5%) e il rapporto con l'ambiente (81,1%).

Nel confronto con l'intero campione, è interessante osservare come fra gli insegnanti il lavoro occupi una posizione leggermente più arretrata, mentre l'istruzione si collochi in posizione più avanzata. Gli insegnanti intervistati mettono l'istruzione al secondo posto (93,2%); mentre i cittadini toscani tout court la collocano al terzo posto (83,1%).

Tabella 4.13  
QUANTO SONO IMPORTANTI NELLA VITA LE VOCI CHE ADESSO LE ELENCHERÒ?  
% molto; una sola risposta

Insegnanti		Totale cittadini toscani	
Salute	95,9	Salute	95,2
Istruzione	93,2	Famiglia	94,1
Famiglia	90,5	Istruzione	83,1
Rapporto con l'ambiente	81,1	<b>Lavoro</b>	<b>79,4</b>
<b>Lavoro</b>	<b>80,8</b>	Amicizie	73,4
Amicizie	70,3	Rapporto con l'ambiente	68,3
Tempo libero	47,3	Tempo libero	50,0
Religione	29,7	Religione	39,1

Fonte: elaborazione su dati IRPET, *Indagine campionaria su Valori e Sviluppo*, 2008

Un tratto caratteristico e peculiare del gruppo degli insegnanti intervistati è dato dalle loro risposte in merito alla domanda su quali siano gli aspetti importanti del lavoro. Quasi la metà (il 45,9%) mette al primo posto la possibilità di esprimere le proprie capacità; il 39,2% indica come aspetto importante la sicurezza del posto di lavoro.

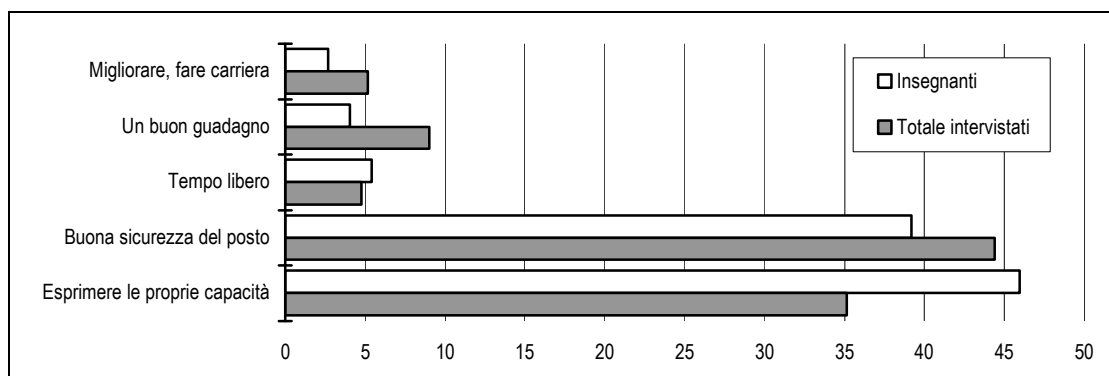
Gli altri items proposti risultano marginali: il 5,4% degli insegnanti intervistati ritiene che l'aspetto più importante del lavoro sia il tempo libero, il 4,1% un buon guadagno e soltanto per il 2,7% l'elemento più importante è la possibilità di migliorare e fare carriera.

Come emerge dal grafico, la valutazione del gruppo degli insegnanti differisce dalle risposte offerte dal totale degli intervistati, che mettono al primo posto la sicurezza del posto di lavoro (44,4%) e soltanto al secondo posto, e ad una certa distanza, la possibilità di esprimere attraverso il lavoro le proprie capacità (35,2%).

<sup>25</sup> I casi osservati sono 74.

<sup>26</sup> Le donne rappresentano il 74,3% degli insegnanti intervistati, il 54,1% dei quali ha un'età superiore ai 45 anni.

Grafico 4.14  
 QUAL È L'ASPETTO PIÙ IMPORTANTE DI UN LAVORO?  
 Valori %; una sola risposta



Fonte: elaborazione su dati IRPET, *Indagine campionaria su Valori e Sviluppo*, 2008

Come abbiamo osservato, per il totale degli intervistati l'aspetto più importante di un lavoro è rappresentato dalla sicurezza del posto. Il dato trova ampia conferma nel fatto che circa un terzo (il 33,2%), potendo scegliere, preferirebbe lavorare come dipendente nel settore pubblico.

In merito, è interessante osservare come fra gli insegnanti la percentuale si attesti addirittura al 58,1%, delineando come fra gli aspetti maggiormente apprezzati del lavoro svolto vi siano la sicurezza del posto di lavoro e la natura pubblica del datore di lavoro.

In questo contesto, la propensione al rischio e al lavoro in proprio risulta, fra gli insegnanti intervistati, più bassa dell'intero campione. Nella scala delle preferenze, tuttavia, gli insegnanti mettono all'ultimo posto il lavoro dipendente nel settore privato.

Tabella 3.15  
 SE POTESSE SCEGLIERE UN LAVORO FRA QUELLI CHE LE PROPONIAMO, QUALE PREFERIREBBE?  
 Valori %; una sola risposta

Insegnanti		Totale intervistati	
Un lavoro alle dipendenze di un ente pubblico	58,1	Un lavoro alle dipendenze di un ente pubblico	33,2
Un lavoro meno sicuro ma da libero professionista	16,2	Un lavoro sicuro alle dipendenze di una grande azienda	24,1
Un lavoro meno sicuro ma in proprio	13,5	Un lavoro meno sicuro ma in proprio	18,6
Un lavoro sicuro alle dipendenze di una grande azienda	2,7	Un lavoro meno sicuro ma da libero professionista	16,2

Fonte: elaborazione su dati IRPET, *Indagine campionaria su Valori e Sviluppo*, 2008

Un tema centrale nel dibattito sulla scuola italiana riguarda, come abbiamo osservato nelle pagine precedenti, i livelli e i meccanismi retributivi degli insegnanti italiani. E' interessante, pertanto osservare come gli insegnanti intervistati rispondono alla domanda su chi debba essere pagato di più o, in altre parole, su quali criteri debbano regolare i differenziali retributivi.

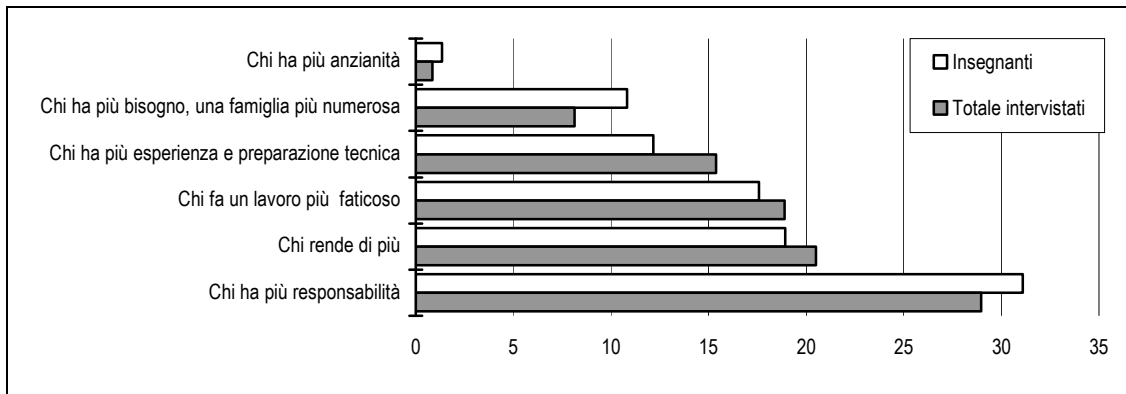
Come appare dal grafico, la distribuzione di frequenza relativa al gruppo degli insegnanti non evidenzia particolari differenze rispetto al totale del campione. In entrambi i casi, l'elemento premiante nelle differenze salariali dovrebbe essere costituito dalla responsabilità: per il 31,1% degli insegnanti intervistati, infatti, dovrebbe essere pagato di più chi ha più responsabilità.

Anche fra gli insegnanti, l'anzianità occupa l'ultima posizione della graduatoria e il dato è assolutamente curioso perché di fatto, come abbiamo osservato, il rapporto fra anzianità e livelli retributivi costituisce l'unico meccanismo che regola le differenze retributive.

In merito all'orario settimanale, infine, le indicazioni degli insegnanti riflettono le modalità

orarie della loro professione. Alla domanda “quante ore settimanali le sembra accettabile lavorare se il lavoro rende bene”, gli insegnanti, rispetto al totale del campione, si concentrano soprattutto in corrispondenza delle prime classi. In dettaglio, il 48,6% segnala 31-39 ore settimanali e il 35,1% da 21 a 30 ore.

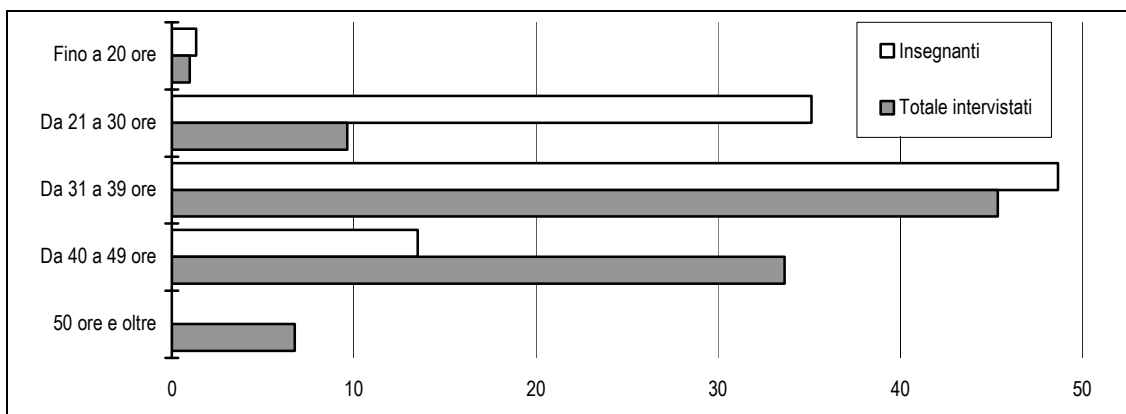
Grafico 4.16  
SECONDO LE CHI DOVREBBE ESSERE PAGATO DI PIÙ?  
Valori %; una sola risposta



Fonte: elaborazione su dati IRPET, *Indagine campionaria su Valori e Sviluppo*, 2008

Da rilevare una differenza sostanziale in corrispondenza delle 40-49 ore settimanali, segnalate dal 33,7% degli intervistati contro il 13,5% degli insegnanti, nessuno dei quali, infine, si collocherebbe oltre le 50 ore settimanali.

Grafico 4.17  
QUANTE ORE SETTIMANALI LE SEMBRA ACCETTABILE LAVORARE, SE IL LAVORO RENDE BENE?  
Valori %; una sola risposta



Fonte: elaborazione su dati IRPET, *Indagine campionaria su Valori e Sviluppo*, 2008

## 5. PROFILI, PERCORSI E MOTIVAZIONI DELLE INSEGNANTI

### 5.1 Disegno della ricerca e profilo delle intervistate

Come abbiamo osservato nel corso del capitolo precedente -dove abbiamo tracciato un profilo degli insegnanti italiani- i nostri docenti presentano, nel confronto con i colleghi degli altri Paesi, alcuni tratti distintivi: la presenza femminile è più accentuata che altrove; gli insegnanti italiani sono mediamente più vecchi (con un'età media che si aggira intorno ai 50 anni) e, complessivamente, il loro livello di istruzione è più basso.

La ricerca si è svolta fra il 2009 e il 2010. Le insegnanti coinvolte nelle interviste in profondità -che, insieme ai focus group, hanno caratterizzato l'indagine sul campo- presentano un profilo un po' diverso dall'identikit ricostruito grazie alle fonti statistiche disponibili. La differenza è in parte da imputare alle modalità di individuazione delle insegnanti coinvolte nella ricerca sul campo e alla necessaria mediazione fra il rispetto di criteri oggettivi da un lato e la disponibilità delle insegnanti ad essere intervistate dall'altro<sup>27</sup>.

Il disegno della ricerca ha previsto che all'interno di ognuna delle province oggetto di studio (Firenze, Prato e Massa Carrara) fossero individuate tre diverse tipologie di scuola media superiore: un liceo scientifico, un istituto tecnico e un istituto professionale.

All'intero di ogni istituto sono state intervistate un'insegnante di materie letterarie e un'insegnante di matematica. Negli istituti tecnici e nei professionali, inoltre, sono state coinvolte nell'indagine anche le insegnanti delle materie legate all'indirizzo di studio. Complessivamente, dunque, sono state realizzate 24 interviste in profondità, la cui articolazione per territorio, tipologia di scuola e materia di insegnamento è sintetizzata nel prospetto riportato di seguito.

Qual è, dunque, l'identikit delle insegnanti intervistate? E per quali aspetti si differenziano dalle caratteristiche degli insegnanti italiani ricostruite attraverso le fonti statistiche disponibili?

In primo luogo, il campione è composto esclusivamente da insegnanti donne. L'indagine realizzata, infatti, si inserisce nell'ambito del Rapporto annuale sull'occupazione femminile in Toscana.

La scelta di coinvolgere nella fase delle interviste in profondità esclusivamente insegnanti donne rappresenta probabilmente un elemento di distorsione poiché, come noto, all'interno della scuola media superiore italiana il tasso di femminilizzazione è più contenuto rispetto al dato relativo all'intero sistema scolastico<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Le insegnanti intervistate sono state segnalate ai ricercatori dai dirigenti scolastici delle scuole superiori coinvolte nell'indagine.

<sup>28</sup> Se, infatti, le donne rappresentano il 76,4% del corpo docente impegnato all'interno del sistema scolastico italiano, la percentuale si ferma al 61,2% nella scuola media superiore.

Tabella 5.1  
DISTRIBUZIONE DELLE INSEGNANTI INTERVISTATE PER PROVINCIA, TIPOLOGIA DI SCUOLA E MATERIA DI INSEGNAMENTO

Provincia	Tipologia di scuola	Materia	N. casi
Firenze	Liceo scientifico	Lettere	1
		Matematica	1
	Istituto tecnico	Lettere	1
		Matematica	1
		Economia aziendale	1
	Istituto Professionale	Lettere	1
Matematica		1	
Laboratorio ricevimento		1	
Massa Carrara	Liceo scientifico	Lettere	1
		Matematica	1
	Istituto tecnico	Lettere	1
		Matematica	1
		Economia aziendale	1
	Istituto Professionale	Lettere	1
Matematica		1	
Elettronica		1	
Prato	Liceo scientifico	Lettere	1
		Matematica	1
	Istituto tecnico	Lettere	1
		Matematica	1
		Chimica	1
	Istituto Professionale	Lettere	1
Matematica		1	
Progettazione grafica		1	
<b>TOTALE</b>			<b>24</b>

Fonte: nostra indagine

La distribuzione per età delle insegnanti intervistate, per contro, conferma una delle peculiarità della scuola italiana. Come appare evidente dalla distribuzione dei casi per gruppi di età, oltre la metà delle intervistate ha più di 50 anni; seguono le insegnanti di età compresa fra i 40 e i 50 anni (9 casi). Sono soltanto due, infine, le insegnanti che hanno meno di 40 anni.

Tabella 5.2  
DISTRIBUZIONE PER GRUPPI DI ETÀ DELLE INSEGNANTI INTERVISTATE

Gruppi di età	N. casi
< 40 anni	2
40-50 anni	9
oltre 50 anni	13
<b>TOTALE</b>	<b>24</b>

Fonte: nostra indagine

Coerentemente con l'età -e, come vedremo più avanti, con il fatto che molte delle intervistate hanno intrapreso quasi subito dopo la laurea il loro percorso più o meno complicato all'interno del sistema scolastico- la maggior parte del campione è costituito da donne che vantano una lunga esperienza nella scuola<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Il dato, naturalmente, comprende anche il numero di anni di insegnamento come "precarie".



Come emerge dal prospetto, dove abbiamo riportato la distribuzione del numero di casi per anni di insegnamento, sono soltanto due le intervistate che insegnano da meno di 10 anni. La maggior parte ha maturato un'esperienza di durata compresa fra i 21 e i 30 anni. All'interno del gruppo, infine, risulta tutt'altro che residuale il numero di insegnanti che vantano un'esperienza di insegnamento ultra trentennale.

Tabella 5.3  
DISTRIBUZIONE DELLE INTERVISTATE PER ANNI DI INSEGNAMENTO

Anni di insegnamento	N. casi
Fino a 5 anni	1
Da 6 a 10 anni	1
Da 11 a 20 anni	6
Da 21 a 30 anni	12
Oltre 30 anni	4
TOTALE	24

Fonte: nostra indagine

Il livello di scolarizzazione delle intervistate risulta particolarmente elevato nel confronto con il dato relativo al corpo docente italiano<sup>30</sup>. La distribuzione delle insegnanti per livello di istruzione riportata nel prospetto evidenzia come, ad eccezione di un unico caso, tutte le intervistate abbiano conseguito un diploma di laurea. Due di loro, inoltre, hanno proseguito il loro percorso formativo frequentando un dottorato di ricerca.

Un altro elemento interessante, su cui ci soffermeremo più diffusamente nel corso del prossimo paragrafo, è rappresentato dalla distribuzione di frequenza relativa al tipo di laurea conseguita. Seppure, infatti, prevalgano fra le intervistate le laureate in materie che configurano come sbocco naturale l'insegnamento (in particolare lettere e matematica), all'interno del campione risulta tutt'altro che residuale la quota di donne che hanno frequentato percorsi universitari che hanno -o, almeno, avevano in passato- maggiore appeal sul mercato del lavoro, come ad esempio economia, ingegneria e informatica.

Tabella 5.4  
DISTRIBUZIONE DELLE INTERVISTATE PER LIVELLO DI ISTRUZIONE

Livello di istruzione	N. casi
Diploma di scuola media superiore	1
Laurea	21
Laurea + dottorato di ricerca	2
TOTALE	24

Fonte: nostra indagine

Quasi tutte le intervistate, infine, hanno figli (e coloro che non li hanno sono anche le più giovani all'interno del campione)<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> La composizione percentuale per livello di istruzione evidenzia come ancora nel 2005 oltre il 40% dei docenti italiani fosse in possesso soltanto del diploma di scuola media superiore (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

<sup>31</sup> Tale elemento, come avremo modo di vedere più avanti, rappresenta una variabile cruciale nel motivare (ex ante) o nel giustificare (ex post) la scelta lavorativa maturata.

Tabella 5.5  
DISTRIBUZIONE DELLE INTERVISTATE PER PRESENZA DI FIGLI

Presenza di figli	N. casi
Donne con figli	21
Donne senza figli	3
TOTALE	24

Fonte: nostra indagine

## 5.2

### Come si diventa insegnanti? Il percorso scolastico e formativo delle intervistate

La letteratura internazionale ha evidenziato come le performance dei processi formativi e il rendimento degli studenti siano fortemente condizionati dal profilo socioculturale e dalle motivazioni dei docenti (Hanushek, 2005; Woessman, Fuchs, 2007).

Se, dunque, gli insegnanti hanno un peso decisivo sull'efficacia del sistema scolastico, appare interessante analizzarne il percorso formativo e lavorativo, ponendo particolare attenzione agli elementi e ai fattori che agiscono sulla scelta di dedicarsi al mestiere dell'insegnamento.

Le prossime pagine, pertanto, saranno dedicate ad indagare il percorso scolastico e formativo delle insegnanti intervistate, a descriverne le traiettorie lavorative interne ed esterne al sistema scolastico e ad esplorare le motivazioni che le hanno guidate nella scelta professionale.

Le indicazioni che emergono -pur con tutte le cautele necessarie, dovute in parte al numero limitato di casi osservati e in parte all'età ormai adulta delle intervistate<sup>32</sup>- offrono informazioni preziose, che concorrono ad arricchire un quadro di riferimento che non ha ancora sufficientemente approfondito il profilo culturale, professionale e motivazionale degli insegnanti italiani (Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

Oggi più di ieri, l'approdo degli insegnanti all'immissione in ruolo si configura in una lunga traiettoria, la prima parte della quale è costituita dal percorso scolastico e formativo. Relativamente al gruppo delle intervistate, i percorsi sono sintetizzati nei due prospetti riportati di seguito: il primo relativo alla scuola media superiore; il secondo relativo al corso di studi universitari.

Come emerge dal primo prospetto, oltre i due terzi delle insegnanti hanno frequentato il liceo scientifico (12 casi) e il liceo classico (5 casi); seguono l'istituto magistrale (3 casi), l'istituto tecnico (3) e il professionale (un solo caso).

Tabella 5.6  
DISTRIBUZIONE DELLE INTERVISTATE PER TIPO DI DIPLOMA SUPERIORE

Tipo di diploma	N. casi
Liceo scientifico	12
Liceo classico	5
Diploma magistrale	3
Istituto tecnico	3
Istituto professionale	1
TOTALE	24

Fonte: nostra indagine

<sup>32</sup> Le indicazioni che emergono, in effetti, consentono di ricostruire traiettorie e percorsi di insegnanti che, in larga parte, hanno compiuto la loro scelta professionale in un contesto sociale, culturale, economico e normativo assai diverso da quello attuale. Come abbiamo osservato, infatti, la maggior parte delle intervistate ha cominciato ad insegnare oltre venti anni fa.

La distribuzione delle intervistate per tipo di laurea conseguita evidenzia una decisa prevalenza (quasi i due terzi) di percorsi universitari che hanno come sbocco “naturale” l’insegnamento: 9 delle insegnanti hanno conseguito una laurea nel gruppo letterario; 6 nel gruppo scientifico (tutte hanno una laurea in matematica).

All’interno del gruppo, tuttavia, vi è anche un numero non residuale di insegnanti che hanno frequentato percorsi universitari di economia, ingegneria, architettura e chimica-farmaceutica, conseguendo titoli di studio più appetibili sul mercato del lavoro.

Tabella 5.7  
DISTRIBUZIONE DELLE INTERVISTATE PER TIPO DI LAUREA CONSEGUITA

Tipo di diploma	N. casi
Gruppo letterario	9
Gruppo scientifico	6
Gruppo economico-statistico	3
Gruppo ingegneria	3
Gruppo architettura	1
Gruppo chimico-farmaceutico	1
TOTALE	23 <sup>33</sup>

Fonte: nostra indagine

Le indagini realizzate evidenziano come nel nostro Paese più che altrove il corso universitario frequentato condiziona pesantemente il destino occupazionale post laurea (Cammelli, Ferrante, Ghiselli, 2009). La scelta più o meno consapevole del corso di studi e l’esistenza di fenomeni di segregazione di genere in fase di orientamento (Tamanini, 2007) possono agire in maniera anche irreversibile sulle chance occupazionali. In questo senso, il nodo appare piuttosto critico soprattutto per quei percorsi universitari di tipo umanistico e sociale, che in genere hanno come destino “fisiologico” l’insegnamento e verso cui le ragazze propendono ancora oggi più dei maschi (Cozza, Poggio, 2006).

In questa sede, pertanto, può essere interessante in prima battuta soffermare l’attenzione su quelle insegnanti -per la verità la maggior parte- che hanno frequentato facoltà del gruppo letterario e del gruppo scientifico. Per alcune la scelta del percorso universitario o dell’indirizzo all’interno del corso di laurea è stata dettata in maniera consapevole dalla volontà di insegnare, maturata fin dai tempi del liceo. Sono sintomatiche, in merito, le testimonianze di alcune insegnanti, che evidenziano come il corso di laurea sia stato scelto in maniera del tutto funzionale alla volontà di insegnare, vissuta in alcuni casi come una vera e propria “vocazione”.

“Diciamo che è una sorta di vocazione, ho sempre sentito il mio ruolo nella scuola come quello di insegnante, infatti la scelta di indirizzo universitario era espressamente legata ad insegnare.” [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Massa Carrara]

Anche per questa intervistata la scelta della facoltà viene maturata in funzione della volontà di insegnare, evidenziando peraltro una coerenza ricorrente fra scuola media superiore (liceo scientifico) e facoltà (gruppo scientifico):

“(…) già quando sono uscita dallo scientifico avevo (in mente) proprio questo, forse perché avevo avuto dei professori validi, mi piaceva l’idea di insegnare matematica, avevo vagliato anche altre ipotesi, architettura mi piaceva molto, ma ho preferito l’insegnamento” [Matematica, Istituto Tecnico, Massa Carrara]

<sup>33</sup> Si ricorda che una delle intervistate non ha frequentato l’università.

“Quando ho scelto matematica l’intento era di fare l’insegnante, in alternativa c’era l’applicativo per l’industria, ma aveva un’impronta che non mi piaceva, poi c’era l’indirizzo generale, ma forse non era alla mia portata...Ma in partenza l’idea era proprio di fare l’insegnante.” [Matematica, Liceo Scientifico, Massa Carrara]

“[L’insegnante] era un percorso che mi piaceva, tanto che all’università ho fatto lettere e come idea avevo quella di insegnare.” [Materie letterarie, Liceo Scientifico, Prato]

E per quanto riguarda le altre? Il numero limitato di casi osservati non consente di verificare appieno alcune ipotesi emerse in altre indagini, che hanno rilevato come il forte condizionamento post laurea di alcuni percorsi di studio -soprattutto in ambito letterario- faccia sì che l’attività di insegnante venga vissuta, in partenza o in arrivo, come un’opzione residuale.

Ci pare comunque sintomatico, in merito, il racconto di questa insegnante, “archeologa mancata”, che durante il suo lungo e complesso percorso di formazione ha adottato una “exit strategy” piuttosto diffusa fra coloro che scelgono percorsi universitari di tipo umanistico.

“Il mio studio universitario era rivolto essenzialmente all’archeologia. (...) Sapevo già all’epoca dell’università che entrare nell’ambiente lavorativo dell’archeologia sarebbe stato difficilissimo, quindi ho sostenuto tutti gli esami che mi permettessero un giorno anche di insegnare” [Materie letterarie, Liceo scientifico, Firenze]

### 5.3

#### L’approdo all’insegnamento: percorsi interni ed esterni alla scuola

L’analisi dei percorsi professionali e delle traiettorie lavorative che hanno condotto le nostre insegnanti alla condizione attuale rappresenta un altro aspetto su cui vale la pena soffermare l’attenzione. Pur tenendo conto dell’eterogeneità del gruppo, soprattutto in termini di età, le indicazioni raccolte con le interviste in profondità evidenziano in primo luogo due diversi percorsi. Da un lato vi sono coloro che si sono avventurate fin da subito verso il mestiere dell’insegnante; dall’altro coloro che, certamente meno numerose, prima di approdare all’insegnamento, hanno intrapreso altre carriere lavorative.

Coerentemente con quanto abbiamo osservato nel corso del precedente paragrafo, l’elemento discriminante è rappresentato dal tipo di laurea conseguito. In altre parole, anche all’interno del nostro campione, sono le donne con lauree più appetibili sul mercato (economia, informatica, ingegneria, architettura) ad aver maturato altre esperienze lavorative prima di approdare all’insegnamento, come testimoniano le interviste realizzate.

I loro racconti narrano di lavori coerenti rispetto alle competenze acquisite nei percorsi di studio.

“[Prima di insegnare ho lavorato] in una finanziaria dove vendevo fondi comuni d’investimento.” [Economia aziendale, Istituto Tecnico, Massa Carrara]

Per quanto riguarda questa insegnante, laureata in informatica e impiegata per nove anni in una grande industria, l’uso delle parole risulta piuttosto interessante, in particolare la contrapposizione netta fra “insegnare” e “lavorare”.

“Prima di insegnare io ho lavorato. Ho lavorato nell’industria per nove anni.” [Matematica, Istituto Professionale, Prato]

Prosegue ancora l'intervistata, spiegando meglio la differenza percepita fra "prima" (in un'azienda privata) e "dopo" (nella scuola).

"All'inizio mi sembrava quasi di non lavorare, sembra una cosa assurda, ma i ritmi di lavoro erano completamente diversi rispetto a quelli a cui ero abituata all'interno dell'azienda, erano più lenti". [Matematica, Istituto Professionale, Prato]

"Prima lavoravo come architetto. Sono nata in Sardegna, mi sono laureata a Firenze in architettura. Ho svolto la libera professione tra la Sardegna e la Toscana." [Progettazione grafica, Istituto Professionale, Prato]

Fra le intervistate, tuttavia, il gruppo più nutrito è costituito da coloro che hanno puntato fin da subito verso l'insegnamento, intraprendendo il lungo e faticoso percorso verso l'immissione in ruolo.

Per alcune il percorso professionale è stato lineare e il periodo di precariato relativamente circoscritto nel tempo, come emerge dalle testimonianze riportate.

"Con questi tre mesi di supplenza ho acquisito un piccolo punteggio, che sommato al diploma...all'epoca non c'era bisogno della laurea...mi sono trovata inserita in una graduatoria provinciale (...), prima con un incarico a tempo determinato, poi a tempo indeterminato". [Ricevimento, Istituto Professionale, Firenze]

"Mi sono laureata e dopo 20 giorni mi hanno chiamato a fare la prima supplenza di una settimana...allora ho fatto domanda in provincia di Pistoia che, all'epoca, era molto più ricettiva rispetto a Firenze. Ho avuto una supplenza annuale e da lì ho cominciato...[...] e poi sono entrata di ruolo". [Matematica, Istituto Professionale, Firenze]

"Avrò fatto in tutto 5-6 anni di precariato". [Progettazione Grafica, Istituto Professionale, Prato]

Per altre, invece, l'approdo al posto fisso è stato un percorso lungo e faticoso: supplenze a periodi intermittenti, "lavoretti" nei periodi di non occupazione, anni di precariato lunghi quasi come una carriera lavorativa.

"Prima di diventare di ruolo è stato un percorso lungo, molto lungo." [Matematica, Liceo Scientifico, Firenze]

"Ho fatto 18 anni di precariato". [Matematica, Istituto Tecnico, Massa Carrara]

"Facevo delle supplenze e lavori di vario genere (ripetizioni private, baby sitter, commessa in un negozio, impiegata nell'amministrazione di un'azienda, un lavoro in un'agenzia di stampa, scrittrice per un giornale on line (...))." [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Firenze]

Ciò che emerge dalle interviste realizzate -e che sembra accomunare tutte le testimonianze raccolte- è l'elevatissima mobilità delle insegnanti. Sia durante il periodo da "precarie" che successivamente all'immissione in ruolo, infatti, le intervistate raccontano di percorsi lavorativi all'interno del sistema scolastico caratterizzati da un'elevata mobilità territoriale e da passaggi continui da una scuola all'altra, confermando quanto emerso in altre indagini<sup>34</sup>.

<sup>34</sup> Come abbiamo osservato nel precedente capitolo, ogni anno oltre un quinto dei docenti italiani si sposta da una scuola all'altra (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

Moltissime sono, in questo senso, le testimonianze:

“(…) ho iniziato ad insegnare in una scuola media. Dopo un anno sono passata alle scuole superiori ed ho insegnato (…) in un ex istituto magistrale, e contemporaneamente all’istituto agrario. La cattedra poi non è stata confermata per l’anno successivo e quindi sono passata ad insegnare all’istituto d’arte (…) e al serale di un’altra scuola”. [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Firenze]

“Ho fatto una settimana in un liceo classico, poi un anno intero in un professionale commerciale a Pistoia, poi 4 anni ad Agliana in un istituto tecnico commerciale, poi un professionale a Prato per un anno e poi sono arrivata qui…”[Matematica, Istituto Professionale, Firenze]

“Ho iniziato a insegnare nel 1993 a Fucecchio, dove la mia materia era informatica. Poi sono passata (…) qui al serale per un anno, alla Sassetti a Firenze per un altro anno. Essendo soprannumeraria (…) ho fatto il passaggio di cattedra in matematica, dove c’erano più possibilità. Ho insegnato un anno al Marconi e nel 1997 sono arrivata qui al (…)”. [Matematica, Istituto Professionale, Prato]

“Ho iniziato con le supplenze in una scuola media, poi in un istituto alberghiero, poi nell’istituto per periti commerciali e corrispondenti in lingue estere di Firenze (non mi ricordo come si chiamava), poi in altri istituti tecnici. Nel 1978 sono diventata di ruolo. Ho insegnato in tre province: Siena, Grosseto, Firenze.” [Economia Aziendale, Istituto Tecnico, Firenze]

## 5.4

### Perché si diventa insegnanti?

Così come le scelte formative, anche quelle occupazionali sono condizionate da una molteplicità di fattori: il background socioculturale, le motivazioni, le aspettative economiche e socio-culturali, il percorso di studi realizzato che, come abbiamo osservato, condiziona pesantemente la carriera lavorativa, escludendo o includendo opportunità.

Nel paragrafo precedente ci siamo soffermati a descrivere i sentieri che hanno portato le nostre intervistate a lavorare nella scuola, osservando le traiettorie più o meno lineari che ne hanno caratterizzato i percorsi. Ci concentriamo adesso sui motivi che le hanno guidate nella loro scelta di diventare insegnanti.

Quali sono, dunque, gli elementi attraverso cui le insegnanti coinvolte nell’indagine sostengono la loro scelta professionale? Le -poche- analisi che nel nostro Paese hanno esplorato il tema hanno individuato come le scelte professionali degli insegnanti tendano a concentrarsi e a sovrapporsi in corrispondenza di alcune aree motivazionali. Seppure spesso gli elementi a sostegno della scelta si intreccino e si sovrappongano fra loro, si può decidere di fare l’insegnante per motivi di natura professionale, legati cioè ai contenuti e/o alle modalità di svolgimento del lavoro; perché si apprezza e si condivide la natura espressivo-personale della professione; perché non si hanno alternative oppure, infine, perché la scelta è strumentale rispetto ad altri obiettivi e ad altre priorità (Schizzerotto, 2000).

Altre indagini (Cammelli, Ferrante, Ghiselli, 2009), nel tentativo di segmentare il mondo degli insegnanti, individuano alcuni profili proprio sulla base delle motivazioni all’insegnamento, distinguendo fra motivazioni di tipo vocazionale e di realizzazione personale (si sceglie il mestiere per passione verso l’insegnamento), fattori familiari (per conciliare la vita

familiare con quella professionale) o, infine, perché non si hanno alternative o opportunità migliori.

E per quanto riguarda le nostre insegnanti? Come si collocano rispetto alle motivazioni all'insegnamento? Pur con tutte le cautele del caso -riconducibili, come abbiamo osservato in precedenza, al numero limitato di casi osservati e all'età adulta della maggior parte delle intervistate- le risposte si polarizzano intorno a tre macro aree. Vi è, in primo luogo, un nutrito gruppo di insegnanti che dichiara di aver maturato con grande convinzione la scelta di insegnare. Questa intervistata, ad esempio, quando parla della sua scelta professionale usa il termine "vocazione":

"Diciamo che è una sorta di vocazione, ho sempre sentito il mio ruolo nella scuola come quello di insegnante, infatti la scelta di indirizzo universitario era espressamente legata a questo." [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Massa Carrara]

"(...) Ho sempre voluto fare quello. Sono stata fortunata perché non ho dovuto mai fare altri "lavoretti" e sono sempre stata concentrata sull'insegnamento" [Matematica, Istituto Tecnico, Prato]

"La motivazione all'insegnamento mi ha sempre caratterizzato: non ho mai pensato nella mia vita di fare qualcosa di diverso dall'insegnamento e tutte le esperienze di tipo lavorativo che ho fatto mi portavano lì." [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Prato]

Spesso, come abbiamo osservato la decisione viene maturata durante la scuola media superiore, condizionando la scelta dell'università o del piano di indirizzo all'interno della facoltà scelta, come dimostrano i racconti delle insegnanti riportati di seguito.

"Questo lavoro l'ho scelto. Ero in terza liceo, facevamo geometria analitica e un amico della mia scuola non ci aveva capito niente...l'ho aiutato e lì ho capito che mi riusciva spiegare, mi dava soddisfazione e da lì ho capito che mi sarebbe piaciuto insegnare". [Matematica, Istituto Professionale, Firenze]

"E' stata una scelta maturata fin dal liceo, avevo in mente di fare l'insegnante anche se ho avuto qualche momento di scoraggiamento" [Materie letterarie, Istituto Professionale, Massa Carrara]

La "vocazione", naturalmente, non è la sola motivazione che emerge dall'indagine. Anche all'interno del nostro campione, infatti, vi è un gruppo di intervistate per le quali l'insegnamento rappresenta un'alternativa a carriere lavorative difficili da percorrere o a percorsi di studio che, pur ad elevatissimo contenuto formativo, difficilmente offrono sbocchi e opportunità di lavoro.

I racconti di alcune insegnanti testimoniano in maniera evidente la difficoltà dei percorsi lavorativi intrapresi in termini di stabilità, condizioni di lavoro e prospettive future. E, allo stesso tempo, risulta altrettanto evidente che se il mercato avesse offerto loro migliori chance occupazionali, probabilmente non si troverebbero all'interno del sistema scolastico.

"Ho lavorato come ricercatrice presso l'università di Siena; ho fatto un dottorato di ricerca a Roma; ho vinto un concorso per giovani ricercatori e sono andata a lavorare in Olanda per un anno. Al termine del dottorato di ricerca, non avendo avuto la possibilità di rimanere nella ricerca universitaria perché era, ed è tuttora, molto difficile, avendo avuto il posto di ruolo nella scuola, ho deciso di spostarmi definitivamente nell'insegnamento scolastico" [Matematica, Istituto Tecnico, Firenze].

“(…) ho svolto un dottorato di ricerca su storia della letteratura italiana presso l’università di lettere delle Fiandre, in Belgio. Qui, oltre a fare ricerca, insegnavo e svolgevo compiti di supporto all’organizzazione dell’università (lavori presso la biblioteca, riordino dei libri, ricerca di testi,..). Poi ho scelto di tornare in Italia, sebbene avessi avuto la possibilità di prolungare il mio dottorato per altri quattro anni. Ho preso questa decisione per ragioni esclusivamente emotive: mi sentivo particolarmente sola in Belgio. Sono tornata in Sicilia, a Messina dove sono nata. Sono stata lì per due anni e sono stati i due anni più brutti della mia vita.” [Materie letterarie, Istituto Tecnico, Firenze]

“Ho scavato e schedato materiale, allestito mostre per sei anni a tempo pieno, fino a quando ho iniziato ad insegnare. Durante le prime supplenze ho continuato a fare il mio lavoro da archeologa con contratti di collaborazione. Questi rapporti di collaborazione però non mi davano una stabilità lavorativa (...) quindi piano piano ho lasciato il mio primo lavoro per dedicarmi completamente all’insegnamento.” [Materie letterarie, Liceo Scientifico, Firenze]

Vi è, infine, una terza area motivazionale, legata al tema della conciliazione dei tempi di vita e dei tempi di lavoro e alla gestione della doppia presenza.

Le modalità organizzative e contrattuali del nostro sistema scolastico -a cui si accompagna un sistema orario certamente più “women friendly” rispetto ad altri tipi di lavoro- fanno sì che la professione abbia avuto -e continui ad avere- un appeal elevato per la componente femminile del mercato del lavoro.

“(…) se hai una famiglia e dei figli insegnare è un modo che ti permette di poter seguire i tuoi figli e stare con loro. In qualche modo questo lavoro consente di poter seguire i figli e seguirli bene, con attenzione”. [Materie letterarie, Istituto Professionale, Firenze]

In alcuni casi la scelta di insegnare per conciliare la doppia presenza viene maturata all’inizio della carriera lavorativa. Sono interessanti, in merito, i racconti di queste tre insegnanti che, seppure dopo la laurea avrebbero potuto indirizzarsi altrove, non hanno nemmeno preso in considerazione altre opportunità occupazionali.

“Ho deciso di insegnare perché essendo sposata era un lavoro che mi lasciava più tempo per la famiglia. Ho ricevuto dopo la laurea delle telefonate a casa per propormi colloqui, ma la mia idea era già quella di insegnare”. [Matematica, Istituto Professionale, Massa Carrara]

“Ho fatto la scelta di restare nella scuola, non ho mai fatto colloqui per entrare nel mondo aziendale, anche perché volevo avere dei figli e questo lavoro mi permetteva di seguirli.” [Elettronica, Istituto Professionale, Massa Carrara]

“Inizialmente avevo altre opzioni lavorative, ma per scelta sono arrivata all’insegnamento. Mi piaceva e mi dava anche la possibilità di avere una famiglia e di seguire i figli. Quando ho avuto l’opportunità di entrare nella scuola, l’ho colta subito.” [Chimica, Istituto Tecnico, Prato]

In altri casi, invece, l’approdo all’insegnamento rappresenta una vera e propria riconversione professionale, effettuata in un secondo momento, quando il carico di lavoro diventa eccessivo e le rigidità orarie, soprattutto nel settore privato, appaiono inconciliabili con le esigenze della famiglia e dei figli.



Per queste due insegnanti, che avevano intrapreso una carriera diversa, la riconversione professionale verso il mondo della scuola è dettata evidentemente dalla necessità di un lavoro con ritmi più lenti e orari più flessibili.

“Prima facevo un altro lavoro, lavoravo al Centro di Calcolo dell'Università, poi (...) ho avuto figli, non è stato più possibile. Allora ho fatto il concorso e l'ho vinto. E' stato per la famiglia.” [Matematica, Liceo Scientifico, Firenze]

“Prima di insegnare (...) lavorato nell'industria per nove anni. Poi ho fatto un concorso per entrare a scuola, quello del 1993, perché avevo i bambini piccoli (...) A quei tempi avevo un bambino di tre anni, non avevo genitori vicini che mi potessero aiutare e volevo un altro figlio. Ho deciso così di provare il concorso, senza crederci tanto. L'ho vinto. (...) È stato un bel cambiamento (...) Potevo permettermi di lavorare anche un po' a casa, potevo conciliare le esigenze della famiglia con quelle professionali. È stato un lavoro questo che mi è piaciuto fin da subito.” [Matematica, Istituto Professionale, Prato]

## 5.5

### Considerazioni conclusive

Fra gli elementi che incidono sulle performance dei processi formativi e, in ultima analisi, sul rendimento degli studenti, il profilo socioculturale e motivazionale dei docenti rappresenta una variabile cruciale. La relazione fra caratteristiche degli insegnanti e efficacia del sistema scolastico, indagata dalla letteratura internazionale, rappresenta nel nostro Paese un ambito tutto da esplorare.

In questo quadro ancora lacunoso e frammentato, almeno nel panorama nazionale, si colloca l'indagine realizzata su un campione qualitativo di insegnanti toscane che, fra gli altri aspetti, ha analizzato il percorso formativo e lavorativo, ponendo particolare attenzione agli elementi e ai fattori che agiscono sulla scelta di dedicarsi al mestiere dell'insegnante.

Nonostante il numero contenuto di casi osservati, la composizione per genere del campione (tutta al femminile) e lo zoom sul sistema della scuola superiore, gli elementi che emergono sono particolarmente interessanti.

Per quanto concerne il percorso formativo delle intervistate, la composizione per tipo di laurea conseguita evidenzia una chiara prevalenza di percorsi universitari che hanno come sbocco “fisiologico” l'insegnamento. In alcuni casi la scelta del percorso universitario -o dell'indirizzo all'interno del corso di laurea- è dettata dalla volontà di insegnare, maturata spesso fin dai tempi della scuola superiore. In altri, i racconti delle intervistate lasciano intravedere, almeno fra le insegnanti più adulte, l'esistenza di fenomeni di segregazione di genere in fase di orientamento, confermando l'ipotesi per cui il forte condizionamento post laurea di alcuni percorsi di studio -soprattutto in ambito letterario- faccia sì che l'attività di insegnante venga vissuta, in partenza o in arrivo, come un'opzione residuale.

L'analisi dei percorsi professionali e delle traiettorie lavorative evidenziano all'interno del campione la coesistenza di due diverse modalità di carriera: da un lato vi sono coloro che si sono avventurate fin da subito verso il mestiere dell'insegnante; dall'altro coloro che, certamente meno numerose, prima di approdare all'insegnamento, hanno tentato altre carriere lavorative.

Il percorso lavorativo intrapreso risulta fortemente condizionato dal tipo di laurea conseguita. In altre parole, sono le donne con lauree più appetibili sul mercato (economia,

informatica, ingegneria, architettura) ad aver avuto carriere professionali di altra natura prima di approdare all'insegnamento.

Perché si diventa insegnanti? Quali sono le motivazioni attraverso cui le donne coinvolte nell'indagine sostengono e giustificano la loro scelta professionale? Le risposte si polarizzano intorno a tre macro aree confermando, in larga parte, quanto emerso in altre indagini. In estrema sintesi si diventa insegnanti per scelta/vocazione, per assenza di alternative occupazionali "accettabili", per la necessità/volontà di conciliare famiglia, maternità e lavoro.

Vi è, in primo luogo, un nutrito gruppo di insegnanti che dichiara di aver maturato con grande convinzione la scelta di insegnare. Spesso la decisione viene presa durante la scuola media superiore e condiziona la scelta dell'università o del piano di indirizzo all'interno della facoltà.

La lettura delle motivazioni, se combinata con l'analisi dei percorsi e delle traiettorie lavorative, evidenzia come all'interno del campione prevalgano le donne per le quali l'insegnamento rappresenta una "second choice", un riposizionamento sul mercato del lavoro in una fase della loro carriera professionale.

La scelta di riposizionarsi, naturalmente, ha cause diverse. Vi è un gruppo di intervistate per le quali l'insegnamento rappresenta un'alternativa a carriere lavorative complicate, spesso riconducibili a percorsi di studio che, pur ad elevatissimo contenuto formativo, difficilmente offrono sbocchi e opportunità di lavoro "accettabili".

Per altre la scelta di riposizionarsi sull'insegnamento appare legata al tema della conciliazione dei tempi di vita e dei tempi di lavoro e alla gestione della doppia presenza. Non vi è dubbio, infatti, che le modalità organizzative e contrattuali del nostro sistema scolastico -a cui si accompagna un modello orario certamente più "women friendly" rispetto ad altri tipi di lavoro- fanno sì che la professione abbia avuto -e continui ad avere- un appeal elevato per la componente femminile del mercato del lavoro.

Fra coloro che scelgono l'insegnamento come destino professionale per conciliare famiglia e lavoro, si possono osservare due diverse traiettorie lavorative. In alcuni casi la scelta di insegnare viene maturata all'inizio della carriera lavorativa, collocandosi in una strategia di vita che pone al centro la famiglia e la maternità. In altri, invece, l'approdo all'insegnamento rappresenta una vera e propria riconversione professionale, effettuata in un secondo momento, quando il carico di lavoro diventa eccessivo e le rigidità orarie, soprattutto nel settore privato, appaiono inconciliabili con le esigenze della famiglia e dei figli.

All'interno del campione, dunque, prevalgono le donne per le quali l'insegnamento rappresenta una "second choice". Ma in che modo le motivazioni che sostengono la scelta professionale incidono sulle motivazioni nell'insegnamento? E quanto e in che modo competenze ed esperienze acquisite in contesti professionali diversi agiscono sul sistema scolastico e sulla sua efficacia?

Gli interrogativi confermano la necessità di approfondire, attraverso nuove indagini, il complesso e delicato rapporto fra sistema scolastico e docenti che, senza dubbio, rappresentano una delle variabili cruciali.

6.

## IL LAVORO DELLE INSEGNANTI: ELEMENTI DI CAMBIAMENTO E INNOVAZIONE NELLA TRASMISSIONE DEI SAPERI

### 6.1

#### Le difficoltà dell'insegnamento

Il lavoro delle insegnanti è sottoposto a molteplici pressioni: la società, che sembra non riconoscere più autorevolezza a questo mestiere ma che sottopone la scuola a continue richieste di adeguamento con il succedersi delle riforme; le famiglie, ridefinite nelle strutture e nei ruoli da un mercato del lavoro che impegna sempre più le donne e dalle trasformazioni in seno alla vita di coppia (l'accresciuto numero delle separazioni, fra tutte, ma anche l'aumento delle famiglie nucleari); il cambiamento dei livelli culturali di genitori e alunni; l'ingresso nella scuola di nuove tipologie di problemi, legati in special modo all'inserimento dei migranti, e, infine, l'avvento delle nuove tecnologie. Tutti questi aspetti si riflettono nell'agire quotidiano delle insegnanti che, fra nuove riforme e vecchi problemi, continuano ad interrogarsi sul ruolo loro e della scuola. In questo paragrafo, tramite le parole delle 24 intervistate, cercheremo di ricostruire le difficoltà che questo importante segmento professionale sta vivendo.

Nelle opinioni delle intervistate il mestiere dell'insegnante è cambiato in relazione ai mutamenti della società: il loro ruolo non è più soltanto quello di trasmettere conoscenza ma spesso sono chiamate a svolgere funzioni di supplenza alla famiglia. In particolar modo si sentono investite dalle famiglie del ruolo di psicologhe, un'attribuzione che rifiutano duramente perché lontano dalle loro competenze e finalità professionali.

“Il mestiere dell'insegnante è passato dall'insegnare una materia ad affrontare una realtà estremamente variegata, soprattutto qui all'alberghiero. Occorrerebbe una preparazione più sulle modalità di comunicazione coi ragazzi che sul trasmettere nozioni. Oggi l'attività dell'insegnante va oltre l'insegnamento. I ragazzi sono molto cambiati nel tempo e noi insegnanti dobbiamo rapportarci con una situazione estremamente diversa. Noi insegnanti abbiamo certo la percezione di una minore autorevolezza: innanzitutto i ragazzi non hanno il senso di un rapporto con un adulto, poi arriva loro il messaggio per cui la scuola ha perso valore. I genitori giustificano sempre le loro assenze. C'è un cambiamento di valori rispetto al passato. La scuola viene vista semplicemente come un momento di passaggio nella vita di un ragazzo. *In primis* sono le famiglie, secondo me, che trasmettono questo messaggio, e poi la società”(insegnante di italiano e storia all'Ist. Professionale, Prato)

“Ci vengono richieste spesso delle prestazioni, da parte delle famiglie e dei ragazzi stessi, che non hanno a che fare strettamente con le nostre competenze. Ma del resto la scuola è formazione, quindi noi siamo anche dei formatori, insieme ai genitori. Quindi dei messaggi forti dobbiamo farli arrivare ai ragazzi. È chiaro però che non posso fare da psicologo” (insegnante di lettere al Tecnico Commerciale, Firenze)

In una società sempre più individualizzata e riflessiva, il ruolo sociale e comunitario della scuola fatica a venir riconosciuto. L'autorevolezza attribuita alle insegnanti è messa in difficoltà dai messaggi dei media e dalle famiglie, che, secondo le intervistate, spesso si pongono in opposizione alla loro figura. L'aumentata partecipazione delle donne al mercato del lavoro e l'assenza dei nonni determina un impegno coi figli diverso dal passato. Le insegnanti intervistate lamentano che i genitori seguono troppo poco i propri figli e che sono i primi a

mettere in discussione il ruolo e l'autorevolezza dei docenti e della scuola in generale. Nelle parole delle professoressa spesso ricorre l'amarrezza per dover giustificare i propri voti alle famiglie, al punto da sentirsi a disagio nell'esprimere un giudizio negativo sull'alunno. Venendo a mancare un patto di solidarietà fra la scuola, non più riconosciuta come agenzia formativa ma semplice "luogo di passaggio", e la famiglia, quello che si produce è un atteggiamento di sfiducia reciproco, in cui i ragazzi diventano oggetto del contendere e su cui le insegnanti non si sentono più in grado di poter esprimere liberamente una valutazione. Secondo le insegnanti, la famiglia non supporta la scuola, i genitori non si schierano dalla parte delle insegnanti per produrre la maggior efficacia del sistema educativo, determinando uno svilimento del corpo docente agli occhi dei ragazzi. Viene a mancare quel principio sancito negli ordinamenti scolastici, a partire dal 1962<sup>35</sup>, che prevede che la scuola concorra all'educazione e all'istruzione personale di ciascun cittadino e in generale di tutto il popolo. Nel termine "concorre" si fa riferimento ad una pluralità di agenzie e istituzioni che si fanno carico della formazione dei ragazzi, prima fra tutti la famiglia. Oggi quel termine sembra aver perso il suo significato e le insegnanti si sentono investite della totalità dell'educazione dei giovani cittadini.

"Ci sentiamo dire continuamente che i figli hanno sempre ragione. Quindi noi passiamo come quei poveracci che guadagnano tre lire. Non tutti la pensano così, ovviamente. Ci sono anche dei genitori eccezionali, che trovano positivo quello che facciamo. Però in generale dicono che sono i figli ad avere ragione, non noi. Quindi è questo il messaggio che arriva ai ragazzi. Da qui nasce la minor autorevolezza. [...] i genitori seguono troppo poco i figli e i figli sono troppo poco responsabili. Sono poco invogliati. Hanno tutto senza fare fatica. Siamo dei genitori con la paura che i figli siano dei diversi dagli altri e quindi gli diamo tutti i mezzi per non farli sentire dei "diversi". [...] Oggi i genitori li giustificano sempre e, a sentir loro, ma effettivamente è vero, i ragazzi sono più deboli, non sopportano le sconfitte, la fatica" (insegnante di italiano al Liceo Scientifico, Firenze)

"La società va cambiando, noto che mentre quando ero alunna io c'era molta più partecipazione delle famiglie alla vita dei figli e i genitori davano sempre ragione all'insegnante, quanto meno davanti al figlio. Oggi, forse perché spesso i genitori hanno sempre molto meno tempo per i figli, pensano che dando sempre ragione ai figli anche davanti agli insegnanti li stiamo aiutando, di fargli vedere che gli sono vicini, invece non capiscono che li rovinano perché tolgono l'autorevolezza degli insegnanti davanti al figlio, quindi il figlio crescerà senza avere un punto di riferimento autorevole di fronte. Vedendo che già il genitore considera poco l'insegnante figuriamoci come potrà fare il figlio" (insegnante di matematica all'Ist. Commerciale, Firenze)

Nei fatti appare come un rapporto incrinato ma non sempre il dialogo con i genitori è vissuto negativamente. In alcuni casi, il maggior coinvolgimento dei padri e delle madri nelle decisioni della scuola è ben accettato e giustificato con gli accresciuti livelli culturali nella società. In questa accezione il rapporto appare più pacato, e non è vissuto dall'insegnante come un'ingerenza nel proprio lavoro.

"Il rapporto con i genitori, con le famiglie, è diverso, è cambiato moltissimo. Prima il giudizio sul tuo lavoro, comunque su quello che potevano raggiungere i ragazzi in classe, era dispensato molto dall'interno. Ora la famiglia entra in merito a quello che si sta facendo. Se ne discute, delle volte anche giustamente. Mi sono capitate anche delle famiglie in cui i genitori hanno fatto dei percorsi per cui hanno delle aspettative superiori, in certi momenti e in certe situazioni si può pensare che anche loro, avendo fatto questo percorso,

<sup>35</sup> Anno di istituzione della scuola media unica.

siano in grado di valutare. Questo cambiamento è legato ai livelli di istruzione dei genitori”  
(Insegnante di Matematica al Liceo Scientifico, Firenze)

Anche nei casi di rapporti sereni le insegnanti sottolineano come sia un legame cambiato quello con le famiglie, nel senso che adesso c'è molta mediazione e il rispetto non è più dato per scontato ma va concertato. L'autorevolezza va saputa gestire, va conquistata perché non è più scontata.

“Prima la credibilità arrivava attraverso quel nomignolo “prof”. Oggi è la persona che deve dare corpo a quel nomignolo, altrimenti all'esterno non l'avrebbe minimamente” (insegnante di italiano all'Ist. Tecnico, Prato)

A volte si configura un dialogo fra genitori e docenti che ha i contorni delle disuguaglianze di classe: gli insegnanti, con stipendi bassi e una mobilità verticale in seno all'occupazione limitata, si sentono discriminati rispetto a famiglie che hanno un capitale culturale più alto delle generazioni precedenti (un tempo il possesso della laurea era prerogativa di poche classi sociali, fra cui c'erano sicuramente gli insegnanti e già questo gli assicurava un certo prestigio) e, in taluni casi, redditi molto superiori.

“Secondo me le classi sociali meno colte forse chiedono ancora, tengono ancora all'istruzione. Sono le classi sociali ricche, che magari non hanno una grande cultura, oppure hanno una cultura peggiore, allora a quel punto badano più ai soldi” (focus group, Firenze)

“Ora le famiglie dentro la scuola, personalmente dettano molto le regole, l'insegnante alla fine è quello che a volte i ragazzi si permettono di dire: «sì, va bèh, questo è un morto di fame!»” (insegnante di materie professionalizzanti all'Ist. Commerciale, Firenze)

Sullo svolgimento quotidiano del lavoro in classe pesa lo spettro dei ricorsi. Si tratta, naturalmente, di una spinta all'eccesso del rapporto incrinato fra queste due agenzie formative, ma molti insegnanti affermano che la modalità di dialogo “giuridica” era sconosciuta prima di una decina di anni fa.

“Si denuncia tanto. La bocciatura è sempre vissuta dalla famiglia come un'ingiustizia. Tant'è vero che poi i ricorsi fioccano. [...] Io sono della generazione che i genitori dicevano: «è colpa tua!». Nel quotidiano dobbiamo documentare tutto anche perché, siccome i ricorsi sono all'ordine del giorno, bisogna stare attenti a tutto, al registro personale, non bisogna evitare niente, bisogna dire su chi si è intervenuto e perché, ecc... una cosa veramente indecente!” (insegnante italiano al Liceo Scientifico, Prato)

Infine, anche i media sono riconosciuti come aventi un ruolo nella crisi di autorevolezza dei docenti. In una società che dà sempre più importanza alla produttività, il lavoro delle insegnanti viene mal dipinto poiché non misurabile, non quantificabile, di cui spesso i media si occupano solo in momenti “traumatici”.

“Il lavoro dell'insegnante non è facilmente connotabile in termini di produttività. Questo lavoro non è visibile, non è facilmente comprensibile. I cambiamenti più evidenti sono rispetto ai media che fanno vedere gli aspetti dell'insegnamento solo nei momenti clou dell'anno scolastico, ad esempio all'inizio o la chiusura dell'anno scolastico, o nei momenti

traumatici, ma mai, nei giornali, si parla di scuola per parlare di scuola” (insegnante di italiano all’Ist. Tecnico, Prato)

## 6.2

### La scuola media: uno spazio ambiguo nel sistema educativo italiano

Al momento dell’intervista sono stati sottoposti ai docenti alcuni dati sul rendimento degli alunni italiani rispetto ai loro coetanei europei. I dati mostrano come, nei confronti internazionali, i ragazzi italiani alle elementari figurano bene mentre a 15 anni il rendimento comincia a calare. L’obiettivo della domanda era capire quale ruolo gioca la scuola media nella catena educativa. Molte delle risposte si sono concentrate sulla difficoltà per gli insegnanti delle scuole medie di lavorare con alunni in una fase cruciale come quella della prima adolescenza. Si tratta di un’utenza molto giovane, che spesso cerca nell’insegnante una figura più genitoriale che professionale: il ruolo dei professori e delle professoresse delle medie è, quindi, in bilico fra l’insegnamento e il “ruolo umano”, spesso più spostati sul primo che sul secondo aspetto. Il secondo punto di vista che emerge frequentemente è la mancanza di riforme su questo segmento del percorso educativo. Secondo le intervistate la scuola media ha un corpo insegnante più vecchio della media degli altri gradi di istruzione, meno formato e che non ha beneficiato dell’ingresso di giovani competenti. Anche le ultime riforme hanno inciso poco sulla sua struttura e la possibilità di poter lavorare su progetti (creando laboratori che si alternino alle lezioni frontali) è bloccata dalla mancanza di risorse.

“Io noto che c’è un po’ di disamore nella scuola, dovuto al mancato riconoscimento e quindi alla frustrazione che molti insegnanti vivono. Questa cosa in generale la noto nella scuola, però devo dire che nella scuola media la noto di più.” (insegnante di matematica al Tecnico Commerciale, Firenze)

“Alla scuola media ci sono molti problemi. [...] Gli insegnanti sono poco preparati, demotivati perché più che fare gli insegnanti spesso devono fare i genitori: d’altronde hanno davanti dei ragazzi che sono poco più che bambini, non ci si può aspettare molto di diverso. In prima media sono proprio piccoli. L’insegnante delle medie incontra questa situazione e il suo “essere docente” ne risente, mentre è più accentuato il “ruolo umano”.(insegnante di matematica all’Ist. Tecnico, Prato)

In generale, la definizione che ricorre più spesso quando i docenti delle scuole superiori di secondo grado parlano della scuola media è “anello debole della catena educativa”. Quest’espressione è motivata dalla percezione che a loro arrivino ragazzi poco preparati e senza un metodo di studio. Sulla scuola elementare il giudizio è sempre positivo, mentre ritengono che molte delle conoscenze acquisite dai ragazzi vengano disperse durante gli anni della scuola superiore di primo grado. Così com’è strutturata adesso la scuola media è riconosciuta dalle insegnanti come uno spazio ambiguo del sistema scolastico italiano.

“L’insegnante delle scuole medie è frustrato, si sente un insegnante di serie B, sia per il momento cruciale che i ragazzi vivono, in termini psicologici, sia per la presenza di alunni che vengono da storie completamente diverse e hanno problemi diversi, sia sul piano motivazionale che sia le difficoltà di apprendimento, nonché [per la presenza] degli alunni immigrati. Tutte queste tipologie conferiscono al gruppo classe una natura variegata che l’insegnante, o ha la forza di reagire o gioca di rimessa. E giocando di rimessa si creano

competenze labili, non strutturate nel tessuto dello studente, e poi alla scuola superiore i problemi fuoriescono.” (insegnante di matematica all’Ist. Tecnico, Prato)

Le conoscenze labili a cui si riferisce l’insegnante di matematica sopra citata, e condivise dalle altre intervistate, riguardano in special modo la lettura e le competenze matematiche. L’apprendimento, dicono, sarebbe favorito se le materie fossero snellite e alleggerite per focalizzarsi sulle competenze essenziali in modo che diventino saperi ben consolidati nelle menti degli alunni.

“I ragazzi che arrivano in prima non hanno le competenze necessarie per affrontare la prima superiore. Sto parlando della matematica ma anche di italiano e me ne accorgo perché non capiscono i testi dei problemi. Hanno una povertà lessicale [tale] che non capiscono il significato di molti vocaboli che a me sembrano di uso comune, invece per loro no.” (insegnante di matematica dell’Istituto Professionale, Prato)

### 6.3

#### Diverse le età e diversi i ruoli

Anche l’età ha un ruolo nel rapporto fra insegnanti e alunni. Sebbene possa venire intuitivo pensare che la vicinanza di età rifletta una vicinanza di pensiero e che ciò faciliti il rapporto, questo non sempre avviene. Da un lato agli insegnanti giovani viene riconosciuta maggiore energia, maggior coinvolgimento nei progetti: l’età simile a quella dei ragazzi facilita la comunicazione e l’instaurazione di un rapporto più diretto e amichevole. Dall’altro l’età più avanzata, e la conseguente esperienza maturata nell’insegnamento, non si configura come un ostacolo bensì come un fattore positivo poiché fornisce strumenti di lettura della realtà più approfonditi. Le parole del dirigente scolastico di Prato bene sintetizzano l’ambivalenza e i limiti dell’età nella professione dell’insegnante.

“[l’essere insegnanti giovani] sul rapporto con i ragazzi sicuramente giova, perché quando il ragazzo vede l’insegnante giovane in genere cerca relazioni più amicali, più colloquiali e si sente più a suo agio. Per quanto riguarda invece il rendimento non sempre questo giova, perché il ragazzo è più portato a pensare di poter saltare la lezione, di potersi giustificare perché l’insegnante giovane lo capisce. Verso l’insegnante più anziano c’è una sorta di maggior rispetto che lo porta ad impegnarsi di più” (dirigente liceo tecnico, Prato)

Molte insegnanti sottolineano come, verso il docente adulto, intervenga un meccanismo psicologico di identificazione con il genitore che facilita il rapporto. Il legame con un insegnante che ha, all’incirca, l’età dei propri genitori è agevolato perché si instaura una relazione generazionale che il ragazzo già conosce. Questo è ben diverso dal definire il rapporto con i ragazzi di tipo madre-figlio. Gli insegnanti, interrogati su come definirebbero il loro approccio con gli alunni, rifiutano la definizione madre-figlio, salvo poi ammettere che, anche per l’età dei ragazzi (spesso uguale a quella dei propri figli) a volte si sentono addosso anche un ruolo materno.

“In generale, lo definirei maestro-allievo [...]. In certi momenti, in casi particolari, hanno bisogno di sentirmi più comprensiva, ma sono per la divisione dei ruoli, l’insegnante è insegnante, la mamma è la mamma. Non tutti gli insegnanti, comunque, sono madri o padri. Io sono madre, il che aiuta, si colgono certe sfumature dei ragazzi che poi si ritrovano anche a casa. E’ difficile perché non devo confondere i momenti tra scuola e casa, è

difficile distinguere i ruoli perché loro sono sempre ragazzi...Poi se ci sono problematiche particolari, ad esempio io ho avuto molti allievi orfani, allora bisogna intervenire diversamente. Se il genitore è assente a casa, il ragazzo cerca nell'insegnante qualcosa in più, molti sono separati. Non posso stare io per due ore a fare lezione e basta, magari devo parlare di qualcosa di più leggero.” (insegnante di economica all'Ist. Tecnico, Massa Carrara)

“Parlerei di “maternage”, soprattutto nelle prime classi si instaura un rapporto confidenziale che va oltre quello del puro insegnamento, è una sorta di guida materna appunto. Forse perché [le insegnanti] sono tutte donne. Poi quando gli alunni crescono c'è più distacco formativo.” (insegnante di italiano al Liceo, Massa Carrara)

L'età è una variabile cruciale anche nel modulare la motivazione all'impegno. Molti intervistati sottolineano la stanchezza che si avverte a fine carriera e l'impatto che le delusioni raccolte possono avere nel decidere i livelli di impegno professionale (in termini di investimento in formazione e corsi di aggiornamento). In particolar modo pesa la difficoltà a fare carriera, che sembra essere il freno più grande. Una volta divenuti di ruolo, dopo anni di precariato, la mobilità ascendente si ferma (i dirigenti stessi criticano la mancanza di concorsi di ruolo per procedere verticalmente) e dopo una fase di consolidamento nella scuola di destinazione i docenti si sentono immobili. La scelta se investire o meno nella propria formazione personale, se costruire reti di relazioni con i centri di ricerca o l'università è lasciata al singolo. Come molti ripetono sono scelte “ad personam”, delegate alla personalità e alla voglia dell'individuo.

“Questo problema esiste perché nella scuola italiana l'insegnante non fa carriera. Mentre negli altri paesi dopo dieci anni un insegnante riesce a fare altre cose e quindi non è più soltanto identificabile nella categoria dell'insegnamento, nelle nostre scuole invece si entra [...] e ci si rimane per anni e anni senza avvertire alcun cambiamento e poi si va in pensione. Si nasce insegnanti e si muore insegnanti e questo non va bene” (dirigente scolastico Ist. Tecnico, Prato)

“Esiste soprattutto perché non c'è riscontro, non c'è nessun elemento di valorizzazione per quello che uno fa nella scuola e per il tempo che ci investe.” (dirigente scolastico Liceo Tecnico, Prato)

“In generale l'età è un elemento sia di maturazione che di logoramento. Gli ultimi anni di insegnamento sono quelli di logoramento, quando l'età avanza ed insegnare ai ragazzi di oggi può risultare veramente stancante. Io, in questo momento, sono in una fase in cui l'età è ancora elemento di maturazione” (insegnante di matematica al Liceo Scientifico, Firenze)

## 6.4

### **Il metodo di insegnamento nelle scuole: nuovi linguaggi e nuovi strumenti**

L'avvento delle nuove tecnologie è un elemento da cui l'insegnante non può più prescindere nel suo lavoro in classe: le generazioni più giovani fanno ampio ricorso al computer, ad Internet e a tutti gli strumenti di comunicazione e accesso al sapere di nuova generazione. Questo, nell'opinione delle insegnanti, determina un cambiamento nel modo di studiare dei ragazzi: la rapidità con cui si viene a contatto con le informazioni richieste, l'istantaneità delle comunicazioni sembrano rendere inefficaci i vecchi metodi di insegnamento e studio e costringono le insegnanti ad adeguarsi, introducendo in classe nuove tecniche. Una società di immagini, come quella in cui viviamo adesso, produce nuovi linguaggi e far collimare questi



con i tradizionali linguaggi della docenza è percepita dagli insegnanti come una delle sfide maggiori.

“I ragazzi oggi sono cambiati, hanno degli stimoli differenti... l'ambiente è senza dubbio è cambiato. Per esempio al Volta noi abbiamo tre aule interattive, questo è molto importante perché io credo che i ragazzi oggi debbano essere affascinati, gli insegnanti devono affascinare e l'insegnante si deve anche muovere attraverso le immagini, perché siamo in una società di immagine, ora è molto importante muoversi attraverso le immagini” (insegnanti di materie professionalizzanti all'Ist. Commerciale, Firenze)

“E' importante innovare i contenuti e i metodi didattici. Invece della lezione frontale, che affatica molto chi ascolta, si possono usare strumenti di supporto audiovisivo. Quando è possibile anche io preparo delle presentazioni in power point, in modo che i temi più importanti vengano fissati e recepiti attraverso le immagini” (insegnante di materie professionalizzanti all'Ist. Alberghiero, Firenze)

La necessità di innovare contenuti e metodologie della didattica non deve far perdere niente alla costruzione dei saperi: un'insegnante di un liceo classico fiorentino sottolinea l'importanza di formare ragazzi in grado di apprendere vecchi e nuovi contenuti senza che niente si perda. L'utilizzo delle nuove tecnologie non deve essere il solo linguaggio utilizzato altrimenti il rischio è di un apprendimento superficiale.

“Loro frequentano altri linguaggi il problema è, secondo me almeno, questo. Conoscere altri linguaggi in che modo interagiscono con i modelli che noi proponiamo a scuola [...] io farei, come dire, anche un passo indietro cioè l'utilizzo delle immagini che poi rimanda alla costruzione dei saperi che tu veicoli” (insegnante di italiano e latino al Liceo Classico, Firenze)

“E' cambiata la modalità di approccio al sapere. Prima i ragazzi erano molto concentrati sulla scuola, soprattutto perché la scuola rappresentava un valore condiviso, senza contraddizioni. I ragazzi andavano a scuola e poi facevano sport. Però a livello cognitivo ciò che li impegnava maggiormente era la scuola, a cui dedicavano tempo ed energie. I risultati di ciò si vedevano, rispetto ad oggi erano più solidi, proprio più solidi. Adesso i ragazzi hanno più strumenti, possono essere anche più vivaci “intellettivamente” parlando, ma disperdono queste energie in un rivolo di attività, che non è solo quella sportiva come era un tempo, ma sono tante altre. Quindi impiegano meno tempo, meno risorse, i risultati ne risentono. I ragazzi non è che sono meno intelligenti, lo sono eccome. Ci vorrebbero delle modalità di insegnamento che tengano conto delle curiosità che i ragazzi rivolgono altrove.” (insegnante di matematica all'Ist. Commerciale, Firenze)

Le nuove tecnologie e gli stili di vita ad esse correlati, sono spesso viste dalle insegnanti come la causa della mancanza di concentrazione dei propri alunni e del cambiamento avvenuto nella loro preparazione. Quello che segnalano le insegnanti è un cambiamento generazionale: coorti di ragazzi socializzati alle tecniche digitali che propongono, per primi, un nuovo modo di applicarsi allo studio. Sono soprattutto le insegnanti di matematica a segnalare questa peculiarità. La ragione risiede nella continuità richiesta dall'apprendimento delle materie scientifiche, così come delle materie umanistiche, che difficilmente si sposa con la rapidità e l'immediatezza indotte dalle società digitalizzate.

“Nelle classi c'è il problema della mancanza di concentrazione. I ragazzi non sono capaci di stare ore seduti a studiare come facevamo noi, non ce la fanno proprio, e la colpa secondo

me è di queste tecnologie. Sono abituati alle cose veloci, sono più dinamici, attivi, fanno mille cose insieme ma non sanno stare concentrati, o almeno non come lo intendevamo noi” (insegnante di matematica all’Ist. Tecnico, Prato)

“Fra le cause del cambiamento c’è il multitasking dei ragazzi. Fanno molte cose contemporaneamente: vanno in motorino e ascoltano la musica, mangiano, guardano la televisione e magari rispondono anche al telefono. La loro attenzione è sempre divisa su tante cose, [...] Hanno sempre il cervello impegnato su tante cose, tutte superficiali. Quindi essere lì, concentrati su una sola cosa, non fa parte delle loro abitudini” (insegnante di matematica all’Ist. Alberghiero, Firenze)

## 6.5

### Il valore del diploma e dell’istruzione

La crisi del valore attribuito all’istruzione è un problema che emerge con forza negli ultimi decenni. E’ dunque interessante capire, o quantomeno tentare di capire, quali possano essere le cause di tale declino. Per fare ciò è necessario considerare in quale contesto la scuola, oggi, stia espletando la sua funzione educatrice. Siamo passati dalle “vecchie” scuole selettive, meccanismo di riproduzione sociale, che avevano a che fare con studenti preparati e motivati, alla scuola di massa, con funzioni di promozione ed emancipazione sociale, con un numero sempre crescente di studenti di ogni estrazione sociale, fino alla scuola attuale, meccanismo alla ricerca di identità e comunque usato in funzione di manutenzione e compensazione sociale [Romei, 1999].

I ragazzi di oggi sono protagonisti di un riordino valoriale che spesso assume i contorni di una crisi di valori (perdita di interesse per la politica, rifugio nella famiglia, secolarizzazione) (Beck, 2000). La società in cui vivono la loro adolescenza è sempre più contaminata da modelli indotti dai media, facili e superficiali, che non concorrono a trasmettere l’idea della conoscenza come investimento per il futuro. L’attuale valore dell’istruzione sembra essere considerato quasi più come strettamente necessario per fini materiali, anziché utile per lo sviluppo intellettuale della persona. Come afferma una delle nostre intervistate, c’è più un interesse di sapere pratico che teorico:

“Nei ragazzi forse c’è una maggior distrazione rispetto a ciò che gli viene proposto quindi ci vuole uno sforzo maggiore a volte legato alla necessità pratica, per esempio l’esame. Li devi convincere puntando non sul valore di quello che stanno facendo, ma sulla necessità di ciò che stanno facendo: una domanda d’esame...non è il massimo della motivazione a fare qualcosa, fanno se serve, a parte alcuni più motivati (...).” (Insegnante .... Liceo, Massa Carrara)

E’ opinione delle intervistate che per i ragazzi la valuta corrente con cui stabilire il valore del proprio futuro sia la sua quantificazione in termini di guadagno e possibilità di fare carriera. Questa appare spesso come la principale motivazione che sprona questi ragazzi

“(...) «ma mio padre è carrozziere e guadagna più di lei, chi glielo ha fatto fare di studiare tanti anni?» quindi questo va tenuto in considerazione il perché dei cambiamenti, era diverso tutto, la cultura! Oggi vengono per il pezzo di carta, è per quello che vanno tanto i tre anni in uno, dicono, tanto se mi bocciano vado a tale scuola e in tre anni mi piglio il diploma.” (Insegnante di diritto e economia, Istituto professionale Prato)

Questa concezione strumentale della scuola va di pari passo con le istanze utilitaristiche della nostra società che male si conciliano con la vera natura dell'istruzione, il sapere fine a se stesso. Il concetto può risultare utopico e certo più calzante in una realtà come quella di trent'anni fa, infatti, come precedentemente accennato, è indispensabile tenere conto del contesto in cui la scuola si inserisce.

“(…) io penso che non ci si può dimenticare che la scuola è sempre inserita in un contesto. Il contesto è completamente cambiato, ma è cambiato in tutti i sensi, non sono cambiati solo i ragazzi, sono cambiate le famiglie, è cambiata la società, è cambiata l'imprenditoria che chiede quel che vuole, quando vuole, come vuole, con tempi molto più veloci, quindi è tutto completamente cambiato. A tutto questo dobbiamo aggiungere che questi ragazzi hanno perso dei punti fermi che poteva essere la fantasia, la curiosità, cose che chiaramente con i mezzi che hanno a disposizione hanno perso completamente.” (Insegnante di diritto e economia, Istituto professionale Prato)

Il contesto, dunque, è una delle variabili da analizzare per cogliere le motivazioni che sottendono allo scarso interesse dei ragazzi nei confronti della scuola e delle opportunità che essa può dare. La famiglia, anzitutto, gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero dei giovani studenti: i valori che vengono trasmessi sono vitali affinché si maturi un'idea di scuola fatta per imparare, non per ottenere la garanzia di spendibilità del titolo di studio (Romei, 1999). Questa condizione è senz'altro necessaria ma non sufficiente. A parere delle nostre intervistate, parte della demotivazione è riconducibile alla concezione che i genitori hanno della scuola. Genitori impegnati e spesso assenti fanno sì che i ragazzi siano gli unici “gestori” di sé stessi, e la frequenza, l'impegno nelle ore di studio a casa non sono quasi mai controllati.

“(…) quelli che lavorano tanto, per dargli tanti quattrini, sono quelli che vediamo meno e sono quelli dove i ragazzi sono meno interessati. Poi gli dicono anche che quello che gli interessa è che porti a casa il diploma, in qualche modo lo piglierai, ti manderò alla privata, ti manderò alla serale... il pezzo di carta! Quindi siamo passati da, devi sapere devi conoscere, a porta il pezzo di carta.” (Insegnante di diritto e economia, Istituto professionale Prato)

“I ragazzi... c'è minore partecipazione delle famiglie...diventano più emancipati di fatto. Il rapporto che una volta era importante, quello tra professore e famiglia...,diventa sempre più prevalente quello professore -studente. Gli studenti quindi si autogestiscono per cui abbiamo il problema dei ritardi, delle assenze. Il problema è che l'insufficienza spesso arriva in ritardo alle famiglie e spesso la famiglia non interviene a scuola a contattarci, a sapere quali sono le motivazioni, quali possono essere i rimedi. C'è questa difficoltà di avere rapporto con le famiglie e questi ragazzi che fanno un po' "quello che vogliono". Si accentua con il progredire dell'età ma ora devo dire che la situazione è peggiorata anche con i ragazzi del biennio, situazioni che una volta non pensavo potessero capitare con ragazzi di I e di II invece attualmente succedono”. (Dirigente, Istituto Tecnico, Massa Carrara)

“(…) Se non c'è una curiosità intellettuale -che spesso dipende dal tipo di famiglia che si ha alle spalle- scatta una sorta di disinteresse rispetto alla scuola. Spesso i ragazzi fanno difficoltà a seguire, si disinnamorano della scuola, si annoiano.” (Insegnante di lettere, Istituto Professionale, Firenze)

Ovviamente queste affermazioni non possono essere generalizzate, anche se rappresentano, a detta dei testimoni privilegiati, la maggioranza dei casi. E' naturale quindi che il ragazzo, non

recepando dalla famiglia l'importanza del lavoro scolastico, e quindi dell'importanza di avere una capacità di analisi, finisce col sottovalutare e svilire i fini stessi della scuola. A questo proposito, fra le intervistate, c'è chi è dell'opinione che la scuola oggi funga da "contenitore", ovvero che oltre alla sua funzione di trasmissione di conoscenze e competenze, essa debba anche assolvere ad una funzione di assistenza sociale, di recupero di soggetti svantaggiati o con particolari problematiche socio-familiari. Questa concezione, che non risulterebbe effettivamente sbagliata, può essere in realtà un'arma a doppio taglio, come ci dice un insegnante:

"(...) secondo me la scuola ha una funzione di supplenza e viene a mancare la funzione ottimale che è quella di formare una persona dal punto di vista culturale, quindi con una chiara formazione, la formazione è fatta di alcune cose di base che secondo me non dovrebbero mancare(...)" (Insegnante di lettere, Liceo Classico, Firenze)

Dunque, può risultare eticamente giusto che la scuola svolga anche una funzione di recupero di situazioni svantaggiate, ma questo può andare a scapito della sua funzione principale che dovrebbe essere quella di formare individui consapevoli e che sappiano muoversi nel mondo.

Come riscontrato nel corso delle interviste e dei focus condotti, anche un'altra variabile risulterebbe influenzare la maggiore o minore motivazione dei ragazzi. Emergerebbe infatti una differente motivazione di base fra gli studenti iscritti ad Istituti Tecnici o Professionali e gli studenti iscritti ai Licei.

"È quello che le dicevo prima. Da noi arrivano ragazzi con grosse carenze e non riusciamo a recuperarli se non c'è anche una famiglia alle spalle. Se i ragazzi hanno una famiglia che non si è interessata a loro alle elementari, che non si è interessata a loro alle scuole medie, poi alle superiori le carenze che hanno non si riescono a colmare. La scuola da sola non ce la fa. Non è detto che i genitori che seguono più i figli siano poi sempre quelli più istruiti, però generalmente sì, danno più importanza alla scuola, trovano il modo di poter aiutare i propri ragazzi. Questo discorso è uno dei nodi centrali perché se si vuole un miglioramento sociale bisogna contribuire tutti. Il gap che ha il ragazzo che viene da un ambiente più disagiato, la scuola da sola non riesce a colmarlo. Questo lo so proprio per esperienza fatta." (Insegnante, Istituto Professionale, Prato)

(...) "E' vero che nei licei ci vanno i figli di persone abbienti, con cultura, che dal figlio pretendono di più e vogliono un futuro. Anche se loro non hanno studiato, sono disposti a spendere e allora va bene il liceo. Chi ha problemi economici allora è preferibile una scuola in cui il ragazzo può fare da sé, senza ripetizioni. E' difficile che qui ci siano i figli degli avvocati. Ma bisogna dire che chi va allo scientifico ama la matematica, qui viene chi ama la pratica. Dipende sia dalle capacità dei ragazzi che dalle famiglie." (Insegnante Matematica, Istituto Tecnico, Massa Carrara)

"I ragazzi che frequentano questo liceo, ma penso il liceo in generale, provengono da famiglie con estrazione sociale medio-alta. (...) Sono spinti quasi sempre dai genitori, laureati, a frequentare un liceo. I ragazzi invece dei professionali partono spesso da un livello più basso." (Insegnante Italiano, Liceo Scientifico, Firenze)

"Qua sono tutti preparati, non si improvvisa nulla, quindi si trova un modo di combattere la scarsa attenzione. E poi i ragazzi che vengono qua sono più motivati." (Insegnante matematica, Liceo Scientifico, Firenze)

Dalle interviste emerge che esistere un nesso tra scelte scolastiche e provenienza sociale. Non intendendo in questa sede analizzare le disuguaglianze all'interno del sistema scolastico, intese come possibilità di accesso alla scuola secondaria superiore o ad altri livelli di istruzione, è comunque interessante soffermarsi sul fatto che la maggioranza dei testimoni riconosce delle differenze nel tipo di utenza con cui si relaziona. Il lavoro svolto in classe, ad esempio dai professori di Istituti Tecnici o Professionali, comprende oltre la normale trasmissione di conoscenze, anche una funzione motivazionale. Cosa che, invece, sembra riguardare meno da vicino i colleghi dei Licei.

“(…) Ma, secondo me il problema principale è la mancanza di motivazione e di volontà. Tante volte mi chiedono a che serve la matematica e allora io devo perdere l'ora per spiegare il valore di alcune materie che sono teoriche e che quindi hanno solo il valore di imparare ad imparare. I logaritmi non servono per andare a fare la spesa, ma aiutano ad acquisire un modo di ragionare e di intuire. Non sono nemmeno motivati a difendersi nel mondo, perché chi più sa è attrezzato. Sembra che non ci sia argomento che li motivi. Io vedo i miei figli, che vanno al liceo, e i loro amici, si sottopongono a dei lavori di matematica faticosissimi e non si chiedono mai perché: lo fanno e basta; traducono in latino senza chiedersi perché. Perché sanno che poi ci sarà l'università, sanno che a casa gli viene chiesto, che quella è la loro strada e non possono fare diversamente. Questi ragazzi non vedono il futuro, il dopo. Sanno che devono stare qui fino a 15 anni. Qualcuno è in quarta e mi dice "Sono qui perché i miei genitori mi obbligano a starci, ma quando compio 18 anni me ne vado". E' chiaro che se uno non ha una motivazione, è difficile.” (Insegnante matematica, Istituto Professionale, Firenze)

Facendo eccezione per tutti quegli studenti che autonomamente, seguendo esclusivamente le proprie capacità e prescindendo dalla provenienza di classe, operano le proprie scelte in merito al percorso di studi da intraprendere, per la rimanente parte dei giovani contribuisce, nella scelta della scuola, la volontà o la cultura (non intesa in termini di livello di istruzione) dei genitori. I ragazzi che arrivano al Professionale o al Tecnico sono spesso spinti dalla famiglia, solitamente con un profilo come quello precedentemente descritto dai testimoni, ad intraprendere un percorso di studi professionalizzante che possa dare loro l'opportunità di collocarsi più facilmente sul mercato del lavoro subito dopo gli studi. Per gli iscritti ai Licei invece la motivazione che sta dietro la scelta del tipo di scuola è quasi sempre l'intenzione di proseguire gli studi, favorendo la formazione di un bagaglio culturale spendibile in ambito accademico più che un bagaglio di competenze utili, invece, nel mondo del lavoro. Il materiale raccolto ci conferma questa “selezione naturale”, c'è però da chiedersi se tali scelte corrispondano effettivamente alle reali capacità del ragazzo che, seguendo gli ideali della propria classe di appartenenza, sceglie, forse senza porsi troppe domande, l'indirizzo di studi da intraprendere.

## 6.6

### Considerazioni di sintesi

Il capitolo si propone di mettere in luce quali sono i principali elementi di cambiamento che le insegnanti percepiscono nel loro lavoro. Il punto di partenza delle differenze nel mestiere di insegnante sono i mutamenti della società (accresciuti livelli culturali degli individui, inserimento degli immigrati, nuovi stili di vita delle famiglie, donne sempre più presenti nel mercato del lavoro, ecc.). L'autorevolezza attribuita alle insegnanti è messa in difficoltà dai messaggi dei media e dalle famiglie, che, secondo le intervistate, spesso si pongono in

opposizione alla loro figura. Gli insegnanti si sentono soli nell'affrontare lo sviluppo cognitivo dei ragazzi e, al contempo, sono accusati di essere troppi e tutti uguali. La famiglia è quindi, nelle loro parole, un motivo ricorrente di incomprensioni e ostacolo nel lavoro, che può sfociare anche nella denuncia al Tribunale.

Anche l'età anagrafica in cui ci si ritrova ad insegnare costituisce un fattore importante: da un lato agli insegnanti giovani viene riconosciuta maggiore energia, maggior coinvolgimento nei progetti (l'età simile a quella dei ragazzi facilita la comunicazione e l'instaurazione di un rapporto più diretto e amichevole), dall'altro l'età più avanzata, e la conseguente esperienza maturata nell'insegnamento, non si configura come un ostacolo bensì come un fattore positivo poiché fornisce strumenti di lettura della realtà più approfonditi. Oltre all'età interviene anche il genere come variabile da indagare: alle donne, infatti, può capitare (in determinati casi) di sentirsi investite più del ruolo di madri che di insegnanti.

All'interno del capitolo un paragrafo è dedicato alla scuola secondaria di primo grado. In generale, la definizione che ricorre più spesso quando i docenti delle scuole superiori di secondo grado parlano di questo segmento dell'istruzione è "anello debole della catena educativa". Quest'espressione è motivata dalla percezione che a loro arrivino ragazzi poco preparati e senza un metodo di studio. Sulla scuola elementare il giudizio è sempre positivo, mentre ritengono che molte delle conoscenze acquisite dai ragazzi vengano disperse durante gli anni della scuola superiore di primo grado. Così com'è strutturata adesso la scuola media è riconosciuta dalle insegnanti come uno spazio ambiguo del sistema scolastico italiano.

Infine, il capitolo si sofferma sul valore dell'istruzione: esso si modifica in base alla provenienza sociale delle famiglie, al contesto territoriale ma anche storico (oggi, a detta di molti, la scuola affronta un periodo di scarso gradimento sociale). E' naturale quindi che il ragazzo, non recependo dalla famiglia l'importanza del lavoro scolastico, e quindi dell'importanza di avere una capacità di analisi, finisca col sottovalutare e svilire i fini stessi della scuola. A questo proposito, fra le intervistate, c'è chi è dell'opinione che la scuola oggi funga da "contenitore", ovvero che oltre alla sua funzione di trasmissione di conoscenze e competenze, essa debba anche assolvere ad una funzione di assistenza sociale, di recupero di soggetti svantaggiati o con particolari problematiche socio-familiari.

7.

## IL SISTEMA SCOLASTICO DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO: I NODI CRITICI PERCEPITI DAGLI INSEGNANTI

### 7.1

#### Premessa

I sistemi scolastici dei paesi sviluppati vengono modificati nel tempo per meglio adattarsi ai cambiamenti che avvengono all'interno della società. Dagli anni '90 in poi in tutti i paesi occidentali -della Comunità Europea ma non solo- si sono verificati profondi e veloci mutamenti: la globalizzazione, l'immigrazione dai paesi più poveri, la pluralità di fonti di informazione, la disgregazione dell'unità della famiglia, il calo nella partecipazione politica. Sempre a partire dagli anni '90 sono stati realizzati i primi studi comparativi a livello internazionale (tra i più conosciuti quelli svolti dall'OCSE e dall'IEA) dai quali è emersa la difficoltà del sistema scolastico -in alcune nazioni più che in altre- di adattarsi ai mutamenti sociali. I risultati periodici di questi studi internazionali sembrano mostrare che la scuola di massa non sempre riesce a garantire standard soddisfacenti nell'apprendimento dei propri studenti e nella gestione delle proprie risorse umane ed economiche.

La presenza di dati comparativi internazionali ha stimolato molti sistemi scolastici -anzitutto quello americano e quello inglese, ma negli ultimi anni anche in Francia, Spagna e Germania- a portare avanti una serie di riforme indirizzate in primo luogo a definire dei criteri di *accountability*<sup>36</sup> all'interno dei sistemi scolastici, e successivamente a sperimentare strumenti che potessero migliorare le prestazioni della scuola *tout court*.

Nel caso italiano c'è la percezione che il sistema scolastico sia rimasto "ingessato" di fronte alle nuove esigenze della società italiana, sebbene la necessità di riforme sia stata espressa da tempo da più fronti: dal mondo della scuola, della politica, dalla società. Le riforme della scuola iniziate dal 1997 sono in continua ridefinizione, ed è chiara la difficoltà nello stabilire indirizzi generali condivisi e sostenuti nel tempo. Le pressioni verso una riforma del sistema scolastico della scuola superiore di secondo grado, si sono fatte sempre più forti con la pubblicazione dei dati comparativi internazionali dai quali sono emerse alcune carenze specifiche del nostro sistema. Le indagini internazionali adottano infatti indicatori che, volendo essere applicabili in ciascun sistema scolastico europeo, permettono un confronto degli standard e dei risultati presenti in ciascun paese, diventando strumenti fondamentali per la definizione degli indirizzi nelle politiche per l'istruzione. Una certa preoccupazione hanno suscitato i risultati delle tre indagini PISA<sup>37</sup> dell'INVALSI -dalle quali è emerso che la preparazione media degli allievi quindicenni italiani risulta al di sotto della media OCSE in tutti e tre gli ambiti di competenze analizzati (lettura, matematica, scienze)- e del nuovo rapporto annuale "Education at a Glance 2009" dell'OCSE - nel quale sono descritti ulteriori elementi di inefficienza della nostra scuola e giudizi negativi degli insegnanti<sup>38</sup> nei confronti del proprio status professionale ed economico.

<sup>36</sup> "Accountability è una parola inglese che non ha un esatto equivalente in italiano. La si può tradurre con 'rendicontazione' o con 'responsabilità rispetto agli esiti' [...] cioè il dovere istituzionale per le scuole di render conto dei risultati conseguiti, in termini di apprendimento degli alunni, alle autorità da cui dipendono ad ogni livello (Consiglio d'Istituto, Consiglio della LEA di riferimento, Ispettorato, ecc.) e più in generale all'intera cittadinanza" (Martini, 2008).

<sup>37</sup> Le tre indagini PISA sono state realizzate nel 2000, 2003 e 2009.

<sup>38</sup> Dall'indagine TALIS dell'OCSE (2008).

La riforma del sistema scolastico e in particolare della scuola secondaria di secondo grado<sup>39</sup>, richiede certamente un confronto con le scelte condotte in altri paesi europei, ma la contestualizzazione dei problemi e delle possibili soluzioni è necessaria per arrivare a delle proposte effettivamente efficaci e condivise: non è possibile perciò prescindere da alcune specificità della cultura e della società italiana. Per fare un esempio: è opinione diffusa tra gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, che il sistema socio-culturale italiano non riesca a garantire l'imparzialità di quegli stessi sistemi di valutazione o di assunzione degli insegnanti che all'estero risultano invece efficaci.

Attraverso questa ricerca sono state rilevate le opinioni di alcuni insegnanti di licei, istituti professionali, istituti tecnici, distribuiti in tre province toscane: Firenze, Prato, Massa Carrara. Il campione definito nell'indagine non vuole essere quantitativamente rappresentativo<sup>40</sup> ma piuttosto qualitativamente significativo, in quanto tende a descrivere l'opinione di una categoria di insegnanti particolarmente motivati verso la professione e il ruolo che svolgono: la disponibilità a "concedere" un'ora del proprio tempo per parlare del proprio lavoro è un elemento di per sé estremamente selettivo, comune perlopiù a chi ha ancora fiducia nella possibilità che la scuola cambi. Il campione si discosta molto non solo dalla "popolazione degli insegnanti" ma anche dalle generali posizioni sindacali<sup>41</sup>.

In questo capitolo analizzeremo gli ambiti del sistema scolastico che, secondo questo campione di indagine, necessitano in maniera prioritaria di essere riformati, dal momento che così come attualmente sono, inciderebbero negativamente sul sistema dell'istruzione e, più nello specifico, sulla motivazione degli insegnanti e sul rendimento degli allievi. Le insegnanti hanno espresso proprie valutazioni su quali siano gli aspetti critici della scuola, interpretando attraverso le proprie esperienze e conoscenze le cause dei malfunzionamenti e, in molti casi, indicando le soluzioni che considerano più adatte.

Il capitolo tratterà sia gli aspetti del sistema scolastico che incidono più o meno direttamente sulla motivazione degli insegnanti -come i criteri di accesso alla professione, i livelli di retribuzione, la premialità per chiudersi con un focus sulle opinioni espresse- a proposito degli stessi aspetti del sistema scolastico precedentemente descritti dai dirigenti scolastici delle scuole che hanno partecipato all'indagine.

## 7.2

### La riforma scolastica in Italia: a che punto siamo?

Dal 1997 in poi si sono succedute una serie di riforme<sup>42</sup> della scuola secondaria di secondo grado, ciascuna delle quali ha agito sospendendo in gran parte le innovazioni introdotte dalla riforma precedente e introducendone di nuove. Le insegnanti intervistate criticano nella riforma del sistema scolastico soprattutto la mancanza di un disegno di riforma chiaro, l'incertezza delle riforme introdotte e le modalità con le quali gli insegnanti vengono informati delle nuove direttive. Alcuni intervistati ritengono che manchi una "logica" nelle riforme che si sono susseguite e che forse si dovrebbero inserire piccole sperimentazioni e osservarne gli esiti prima

<sup>39</sup> Termine introdotto nel 2003 con la riforma "Moratti", al posto di "scuola media superiore".

<sup>40</sup> Il campione di indagine è composto da 24 intervistate e 20 partecipanti a focus-group.

<sup>41</sup> Mentre i sindacati si battono per garanzie generalizzate a tutta la categoria degli insegnanti, la maggior parte degli insegnanti del campione ritiene sia prioritario anzi introdurre nel mondo della scuola aspetti di valutazione, differenziazione e "controllo" degli insegnanti.

<sup>42</sup> 1997 riforma Berlinguer, 2003 riforma Moratti, 2006 riforma Fioroni, riforma Gelmini (avvio previsto dall'anno scolastico 2010/2011).



di “stravolgere” l’intero sistema scolastico nazionale (insegnante di italiano, Ist. Professionale Firenze).

“Noi non si sa mai niente...poi si arriva a giugno e ti dicono: da settembre bisogna fare così. Questo è un grossissimo difetto, è la prima cosa che cambierei. A noi insegnanti ci viene calato tutto dall'alto, ma non circola nessuna informazione. Fateci sapere per tempo le cose, dateci il tempo di acquisirle e digerirle, di organizzarci. Non è che si può cambiare una programmazione di 10 minuti” (insegnante in materia professionale, Ist. Professionale Firenze)

L’unico indirizzo di riforma che negli anni è continuato a proseguire se pur con lentezza e provocando forti dibattiti, è quello del decentramento amministrativo e dell’autonomia scolastica, approvato nel 1997 con le Leggi Bassanini<sup>43</sup>. L’autonomia scolastica, intesa appunto come decentramento di alcune competenze scolastiche dallo Stato alle Regioni, viene in gran parte criticata per i rischi di differenziazione tra regioni del nord e regioni del sud, e i risultati emersi dalle ultime indagini internazionali<sup>44</sup> dimostrerebbero che effettivamente i rendimenti degli allievi delle regioni del sud e delle isole sono al di sotto della media OCSE e molto più bassi dei rendimenti degli allievi delle regioni del nord (al di sopra della media OCSE). I risultati della Toscana rientrano nella media OCSE e il campione intervistato attribuisce tale merito alle capacità dell’organo istituzionale regionale, verso il quale mostrano una grande fiducia e stima: una valutazione molto positiva è stata data soprattutto al settore regionale della formazione, impegnato dal 2003 in sperimentazioni per l’assolvimento dell’obbligo formativo attraverso la formazione professionale negli istituti professionali. Tuttavia lo stesso campione di indagine ha espresso dubbi e preoccupazioni rispetto alle conseguenze dell’autonomia scolastica in regioni meno virtuose di quella toscana.

“Io non sono favorevole alla regionalizzazione in materia scolastica, secondo me dovrebbe rimanere il più possibile a livello statale. Se c’è già uno squilibrio tra nord e sud, questo si accentuerà. Per quanto riguarda la Toscana credo che noi siamo in una situazione privilegiata. Dal decentramento potremo avere dei miglioramenti, ma questo non vuol dire che non mi debba interessare anche la situazione di altre regioni; penso alla Calabria, alla Basilicata” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Prato)

Sia nell’indagine svolta sia nel dibattito nazionale è presente il timore che l’estensione dell’autonomia scolastica possa accentuare questo divario fino a mettere in dubbio l’effettiva applicazione del diritto costituzionale all’istruzione per tutti<sup>45</sup>.

C’è inevitabilmente una necessità di maggiore qualità che non deve tuttavia collidere con l’equità del nostro sistema scolastico, e per questo motivo la quasi totalità del campione ritiene sia necessario mantenere a livello di governo centrale sia la definizione dei programmi scolastici che la valutazione degli insegnanti. L’unico ambito in cui gli insegnanti intervistati condividono il decentramento scolastico, è quello relativo alla formazione, sia dell’allievo che dell’insegnante: la quasi totalità del campione (20 insegnanti su 24) è infatti d’accordo che gli enti territoriali si occupino dei rapporti tra scuola e mondo del lavoro, e la metà del campione è d’accordo che la formazione degli insegnanti possa essere delegata sul territorio.

<sup>43</sup> Art. 21 della legge 59 del 1997.

<sup>44</sup> I dati sono stati pubblicati dall’indagine INVALSI (2008) Le competenze in scienza, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006.

<sup>45</sup> Fondazione Giovanni Agnelli (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*.

Una delle riforme modificate più volte negli ultimi anni, è stata l'età dell'obbligo scolastico: da 14 anni a 15 anni, e infine a 16 anni; questa riforma ha portato con sé mutamenti all'interno delle scuole, soprattutto nelle classi prime e seconde degli istituti professionali. Secondo alcuni insegnanti, l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico a 16 anni ha comportato la permanenza in queste classi di ragazzi e ragazze che non sono intenzionati a concludere il percorso scolastico e che con il loro disinteresse e demotivazione potrebbero incidere negativamente sul percorso didattico dell'intera classe.

In secondo luogo, l'innalzamento dell'età dell'obbligo può incidere negativamente sul tasso di abbandono scolastico, e per evitare un aumento della dispersione scolastica alcune Regioni (tra cui la Regione Toscana) hanno attivato<sup>46</sup> dei percorsi sperimentali di formazione professionale adatti a chi fosse a rischio di abbandono scolastico, e nei quali erano previsti stage, laboratori, visite aziendali e metodologie didattiche "non frontali". Queste sperimentazioni sono state ultimamente ridefinite con l'introduzione del cosiddetto "anno professionalizzante" -o anno di apprendistato- un percorso annuale molto apprezzato dagli insegnanti intervistati, introdotto e finanziato dalla Regione Toscana e realizzato in collaborazione con gli istituti professionali al fine di preparare i ragazzi che hanno concluso il biennio ad entrare nel mondo del lavoro, mantenendo la possibilità di rientrare nel percorso scolastico.

"La Regione Toscana è all'avanguardia, soprattutto con questo famoso anno professionalizzante per coloro che abbandonano la scuola [...] Un controllo centrale ci dovrà essere su queste nuove competenze, non si potrà permettere che le Regioni intervengano in modo diverso. Si dovranno stabilire comunque dei principi a livello generale che siano validi per tutti. Ciò non impedisce che la singola Regione possa fare orientamento professionale in una direzione o in un'altra a seconda della propria realtà economica e sociale" (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Firenze)

"Molti ragazzi sono qui per una serie di meccanismi strani nell'obbligo scolastico, non hanno voglia di lavorare ma non si riesce ad agganciarli a scuola. Questi ragazzi rimangono senza fare niente per anni, si annoiano e perdono interesse, oltre ad essere elemento di disturbo per il resto della classe. E questo non è giusto [...] Questo ozio forzato è controproducente, è diseducativo" (insegnante in italiano, Ist. professionale Firenze)

La riforma più criticata dal campione è però quella che ha previsto l'eliminazione degli esami di riparazione: molti insegnanti ritengono infatti che la sostituzione delle insufficienze da "riparare a settembre" con i debiti formativi da recuperare nell'intero ciclo scolastico, abbia permesso agli allievi di mantenere le proprie lacune e di arrivare a conclusione del proprio percorso evitando di sanare le insufficienze. Questo argomento specifico, essendo un aspetto del sistema scolastico che molto incide sia sul rendimento degli allievi che sulla motivazione degli insegnanti, verrà trattato in un paragrafo a parte.

"La riforma che ha portato per alcuni anni l'attuazione dei debiti formativi è stata deleteria, soprattutto in termini educativi: il ragazzo con debiti veniva comunque promosso alla classe successiva e se a settembre, ottobre, novembre non recuperava il debito, rimaneva nella classe, non gli succedeva niente" (insegnante in materia professionale, Ist. Professionale Prato)

<sup>46</sup> I percorsi sono stati previsti con l'Accordo quadro, sancito in Conferenza unificata il 19 giugno 2003, per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n.53.

La nuova riforma Gelmini è conosciuta nei suoi elementi fondamentali dalla maggior parte degli intervistati: dall'anno scolastico 2010/2011 è prevista l'entrata in vigore di questa riforma con la quale è stato definito un nuovo riordino del sistema dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali. Una parte degli insegnanti intervistati condivide e valuta positivamente la prevista riduzione degli indirizzi e dei progetti sperimentali finanziati dal MIUR, poiché le precedenti riforme avrebbero creato un'eccessiva frammentazione tra gli indirizzi scolastici, e l'attivazione di progetti sperimentali con finalità didattiche e spese a volte molto contestate dall'intero corpo.

La maggior parte del campione di indagine ha tuttavia una posizione critica verso la nuova riforma Gelmini, poiché esprimerebbe scelte basate principalmente sulla volontà di ridurre la spesa pubblica attraverso dei tagli al mondo della scuola. In quest'ottica vengono interpretate molte novità, tra le quali: la riduzione delle ore di lezione nei licei e la riorganizzazione degli orari negli istituti tecnici e professionali<sup>47</sup>, il blocco del turnover degli insegnanti<sup>48</sup> e l'innalzamento del numero minimo di allievi per classe.

Questi nuovi interventi, secondo il campione di indagine, andrebbero a scapito della qualità dell'insegnamento e ridurrebbero la possibilità di migliorare le capacità di apprendimento degli studenti. Un minor numero di ore, ad esempio, da una parte ridurrebbe la trasmissione delle conoscenze a scapito degli allievi, dall'altra svantaggerebbe quegli allievi che a casa non sono seguiti dalla famiglia<sup>49</sup>.

L'aumento del numero minimo di studenti per classe e la diminuzione progressiva del numero di insegnanti viene considerata, soprattutto nelle realtà degli istituti professionali e tecnici, una condizione che impedirà sempre più l'effettivo svolgimento delle lezioni, trasformando gli insegnanti in guardiani di classi numerose e difficilmente "gestibili".

"Questa ultima riforma non la giudico assolutamente una riforma, è semplicemente una modalità per tagliare risorse alla scuola e quindi pensare solo al risparmio. Non sono previsti seri investimenti nella scuola, investimenti su risorse umane, su risorse infrastrutturali, su strumenti che aiutino la didattica" (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Firenze)

"Il principale punto della riforma Gelmini è stato quello di tagliare il numero delle ore. [...] Nei licei, secondo me, è stato ridotto anche troppo il numero delle ore, i ragazzi stanno veramente poco a scuola. Il fatto di stare tanto a scuola vuol dire anche poterli seguire di più. I ragazzi al liceo dopo la scuola sono lasciati a loro stessi, e devono avere una buona situazione familiare" (insegnante in matematica, Ist. Professionale Prato)

Alla domanda "Che cosa farebbe se fosse il Ministro dell'istruzione?", la maggior parte degli intervistati ha infatti risposto che "andrebbe a bussare alla porta del Ministro dell'economia". L'opinione diffusa tra gli intervistati è che -al contrario delle scelte portate avanti dal Governo- la scuola dovrebbe ricevere maggiori finanziamenti sebbene si ammetta che nella gestione finanziaria gli istituti mostrino ancora delle criticità e delle inefficienze, soprattutto nei progetti extra scolastici (spesso proposti solo per avere fondi in più). Tuttavia anche dai dati OCSE pubblicati nel 2009 emerge che l'Italia è uno dei paesi che spende meno nella scuola rispetto al proprio PIL, pur avendo una spesa pubblica molto elevata (in questo dato risulta quinta tra i

<sup>47</sup> Negli istituti tecnici e professionali l'ora di lezione passerebbe da 50 a 60 minuti, e verrebbe complessivamente diminuite le ore di lezione ma aumentate quantitativamente le ore effettive.

<sup>48</sup> Ogni due pensionamenti sarebbe prevista una nuova assunzione.

<sup>49</sup> La relazione positiva tra più ore e più rendimento sembra tuttavia non essere confermato da quanto emerso dai dati dell'OCSE, dai quali risulta che in Italia gli allievi tra i 7 e i 14 anni passano a scuola molte più ore che gli allievi di altri paesi, sebbene i rendimenti scolastici siano poi a 15 anni comparativamente inferiori.

paesi OCSE): la domanda ricorrente dal mondo dei sindacati e della scuola è infatti sul motivo dei tagli le alla scuola e non ad altre spese pubbliche.

Nei paragrafi successivi analizzeremo con dettaglio gli elementi che, secondo gli insegnanti intervistati, inciderebbero negativamente sulla qualità dell'insegnamento e sul rendimento degli allievi. La percezione immediata che viene comunicata dagli insegnanti è che nell'attuale sistema scolastico non venga fatta differenza tra insegnante che lavora e insegnante che non lavora; questo non farebbe altro che incrementare, in molti casi, il senso di frustrazione e demotivazione nell'insegnamento. Partiremo quindi con la descrizione dei sistemi di reclutamento degli insegnanti per poi proseguire con il sistema di retribuzione e di valutazione.

### 7.3

#### Il sistema di reclutamento e di selezione dei docenti

Come dicevamo all'inizio del capitolo, gli insegnanti intervistati e gli insegnanti che hanno partecipato alle discussioni in focus-group possiedono dei requisiti definiti a priori -la materia di insegnamento, la provenienza territoriale e scolastica- ma è realistico immaginare che gli orientamenti emersi sia dalle interviste che dai gruppi di discussione provengano da una tipologia di insegnante che in qualche maniera si è auto-candidato a questa indagine proprio perché ha come requisito un particolare impegno e passione nella propria professione. Questo aspetto ben emerge nella valutazione data dal campione ai sistemi di reclutamento susseguitisi negli ultimi anni, e soprattutto nell'analisi di quali dovrebbero essere i criteri per un corretto sistema di reclutamento.

Il reclutamento degli insegnanti avviene con un contratto a tempo indeterminato (la "nomina di ruolo") o a tempo determinato (incarico di supplenza annuale o temporanea). Fino al 2000 gli aspiranti insegnanti potevano ottenere l'abilitazione all'insegnamento attraverso un concorso ordinario di Stato oppure dei corsi abilitanti riservati con un esame finale, dopodiché potevano essere assunti direttamente o, una volta inseriti nelle graduatorie provinciali permanenti, essere successivamente chiamati per incarichi di ruolo annuali o supplenze. Per accedere al concorso o frequentare i corsi abilitanti non era prevista né un'attività di formazione né tirocinio, e la graduatoria veniva definita in base "ai titoli" (punteggio del concorso, servizi già svolti come supplente, eventuali altri titoli e specializzazioni). Per questo motivo si parlava di "doppio canale di accesso": attraverso il concorso (in base agli esami e ai titoli), attraverso la graduatoria (in base ai titoli).

Nel 1999 vengono create le SISS<sup>50</sup>, scuole superiori di insegnamento secondario superiore abilitanti all'insegnamento, successivamente chiuse nel 2007; da quel momento le graduatorie provinciali sono divenute "ad esaurimento", cioè non è più possibile inserire nuovi iscritti, e si è aperta una fase di profonda incertezza per quella generazione che adesso, una volta conclusi gli studi universitari, non sa quali siano gli indirizzi per svolgere la professione dell'insegnante.

<sup>50</sup> L'obiettivo delle SISS era quello di assicurare ai futuri insegnanti l'acquisizione delle competenze di base per l'insegnamento, non solo conoscitive ma soprattutto pedagogiche, didattiche e organizzative (attraverso anche lo strumento del tirocinio a scuola). Le SISS avrebbero dovuto consentire un numero di iscritti in proporzione alle esigenze di assunzione delle scuole, ma ciò negli anni non è poi avvenuto. Le principali critiche volte al sistema delle SISS da parte degli insegnanti coinvolti nella ricerca, sono: in primo luogo la mancanza, anche in questo sistema, di un'adeguata formazione alla professione "dell'insegnare" e di contro un continuo eccesso di nozionismo su materie già studiate all'università; in secondo luogo la creazione di un eccessivo numero di abilitati destinati ad iscriversi alle graduatorie provinciali ma che rimangono disoccupati per la sproporzione tra abilitati e richieste di incarichi.

Dagli ultimi risultati dell'OCSE<sup>51</sup> emerge che in Italia, a fronte di un basso rendimento degli allievi, ci sarebbero troppi insegnanti e troppe spese per ogni allievo, e quindi i risultati dell'OCSE parrebbero sostenere il blocco del turn over degli insegnanti e i tagli alla spesa per la scuola stabilito dalla Riforma Gelmini. Tuttavia, come alcuni insegnanti hanno fatto notare, il dato italiano relativo al numero totale di insegnanti è “gonfiato” dagli insegnanti di sostegno e dagli insegnanti di religione, pagati in Italia dal Ministero dell'istruzione ed esclusi dal conteggio degli altri paesi OCSE<sup>52</sup>.

“I dati OCSE non sono corretti: nella scuola italiana ci sono 30.000 insegnanti di religione, ci sono gli insegnanti di sostegno, ma negli altri paesi o non ci sono o non fanno parte della scuola. Dunque il numero di insegnanti di religione e di sostegno è da sottrarre al nostro numero, e il rapporto insegnante - allievi è quindi maggiore di quello che leggo qua. Inoltre gli ITP [insegnanti tecnico pratici] in Italia sono considerati insegnanti, pagati dal Ministero dell'istruzione, mentre all'estero sono pagati diversamente” (focus-group Massa-Carrara)

Entrambi i sistemi di reclutamento del corpo docenti sopra descritti (il concorso e la graduatoria), mantengono alcuni aspetti molto criticati dal campione di indagine: da una parte non riescono ad evitare un lungo periodo di precariato -alcuni insegnanti parlano addirittura di 10-15 anni di precariato- dall'altra prevedono degli automatismi per il raggiungimento della “cattedra di ruolo” privi di criteri selettivi, slegati dalla reale capacità didattica e dall'impegno professionale; infine -sebbene fosse uno degli obiettivi delle SISS- le modalità di reclutamento e di ingresso nella graduatoria provinciale non riescono realmente a preparare gli aspiranti insegnanti alla professione dell'insegnante, cioè “non insegnano a insegnare”. Le SISS prevedevano un tirocinio nelle scuole, ma, come spesso emerge dalle interviste, la mancanza di controlli e le abitudini culturali della società italiana hanno determinato esperienze molto diverse le une dalle altre: il tirocinio in alcuni casi è stata una reale “prova in insegnamento”, in altri è stato un affidare al tirocinante la classe in assenza temporanea dell'insegnante, in altri casi ancora si è risolto in una registrazione di ore senza che il tirocinante avesse realmente frequentato.

“Ho fatto la SISS ma il tirocinio non ha funzionato [...] Non ha funzionato perché qui in Italia non è stato ben fatto, qualcuno segnava le ore così, anche se non le facevi, ma sarebbe stata una bella idea [...] Infatti io ho rifatto degli esami che avevo sostenuto all'università, e in più neuropsichiatria” (focus-group Massa Carrara)

“Il tirocinio può servire; io non ho mai fatto una cosa del genere ma mi avrebbe fatto piacere vedere come si insegna a scuola. Anche nei corsi abilitanti che ho fatto ai miei tempi, si parlava sempre delle stesse cose già fatte all'Università, mentre sarebbe stato più utile sentire come gli insegnanti spiegavano una lezione a scuola, come riuscivano a coinvolgere i ragazzi” (Insegnante in matematica, Ist. Tecnico Massa Carrara)

Nelle discussioni emerse durante i focus-group gli insegnanti si sono sentiti più liberi di dare delle valutazioni rispetto ai propri colleghi: i sistemi di reclutamento fino ad oggi impiegati, avrebbero reso per chi cerca lavoro, la professione dell'insegnante un'alternativa meno preclusa di altre (similmente a quella dell'impiegato pubblico), attirando laureati a rischio di disoccupazione e poco motivati. Al contrario, il sistema di reclutamento degli insegnanti dovrebbe favorire chi mostri capacità didattiche, pedagogiche, organizzative e di

<sup>51</sup> OCSE, 2009.

<sup>52</sup> Gli insegnanti di sostegno in gran parte dei paesi OCSE vengono pagati da altri ministeri o dagli enti locali, e quindi non rientrano nelle spese per l'istruzione.

coordinamento, e richiedere un particolare equilibrio caratteriale considerando lo stress quotidiano cui il rapporto con i ragazzi sottopone gli insegnanti.

“L’insegnamento è logorante [...] Io penso invece che tra un po’ li strozzerò i miei alunni! [...] Per diventare insegnanti bisognerebbe essere testati sulla pratica, non sulla teoria [...] E sulla sanità mentale, sono in tanti gli insegnanti che non hanno salute mentale! [...] In effetti il numero di persone problematiche nella scuola è più alta che altrove. I ragazzi poi ti ponderano e ti logorano, e noi dovremmo essere di esempio” (focus-group Massa Carrara)

“L’insegnante prima di essere assunto nella scuola dovrebbe essere valutato sia per la sua preparazione, sia per la sua capacità di fare questo lavoro; non so come, non so in che modo, non me lo chieda perché non ne ho la minima idea. L’insegnante non è un impiegato, non è nemmeno un missionario, veda bene, se no invece di insegnare andavo in Africa a fare la missionaria. Deve avere la capacità umana di instaurare un rapporto con le persone, perché noi abbiamo a che fare con dei ragazzi che stanno crescendo e che sono in una fase molto delicata della loro vita, quindi bisogna andarci con i piedi di piombo” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Firenze)

La presenza di insegnanti “incapaci di insegnare” ma irrevocabilmente fermi nel proprio ruolo e nella propria cattedra di insegnamento, è per la quasi totalità del campione un elemento di estrema debolezza del sistema scolastico italiano. Tuttavia alcune delle soluzioni proposte dalla nuova riforma Gelmini non troverebbero un’idonea risposta a questo problema specifico: gli insegnanti valutano in maniera molto preoccupante la previsione di permettere alle scuole e ai direttori scolastici di scegliere direttamente il proprio corpo insegnante. Tra gli interventi previsti dalla proposta di Legge Aprea, c’è la possibilità che ogni istituto indichi un proprio concorso in base ai posti necessari. Sebbene il principio della selezione degli insegnanti sia fortemente condiviso, c’è la diffusa e amara certezza che in Italia tale sistema non porterà con sé il principio della meritocrazia e della effettiva scelta degli insegnanti più adatti, ma si baserà su un approccio clientelare che è presente in qualsiasi livello di potere. Per gli insegnanti quindi, sebbene sia condivisa la necessità di selezionare in base alle effettive capacità di insegnamento e all’impegno nella professione, il concorso e la graduatoria rimangono i sistemi d’accesso all’abilitazione e all’incarico che più garantiscono trasparenza, ma con delle modifiche sui criteri di valutazione degli insegnanti ai fini dell’abilitazione, e sui criteri di controllo ai fini del mantenimento dell’incarico.

“Credo che in linea generale [l’assunzione diretta] possa essere anche una buona idea, nel senso che la scuola prova, vede se sei adatto e poi decide se assumerti o no; però qui in Italia ci vedo dietro un clientelismo spaventoso e ne ho paura. Io voglio delle garanzie e delle cose certe e trasparenti. La scuola fino ad ora è stata un posto dove si entrava senza raccomandazioni, con un concorso e una graduatoria. Io so chi sta sotto di me, quanti punti ha, è chiaro che l’anno dopo non può avere dieci punti più di me perché io vado a controllare” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Prato)

“Da una parte sarei favorevole perché, nella mia esperienza, lavorando anche con la Presidenza, mi sono trovata davanti persone che avevano proprio sbagliato lavoro...ma uno ha poi le mani legate ed è difficilissimo prendere qualunque tipo di provvedimento [...] Il grosso rischio che si corre e che il giudizio [del Preside] sia influenzato da altri elementi che vanno al di là della preparazione e della capacità dell’insegnante” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Firenze)

Numerose analogie con le posizioni emerse da questa ricerca, si ritrovano nei risultati dell'indagine<sup>53</sup> su docenti neo-assunti nell'anno scolastico 2007-2008 svolta dalla Fondazione Giovanni Agnelli e l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia Romagna, con la partecipazione degli USR di Piemonte e Puglia: il 55% degli intervistati di quella ricerca ha dichiarato di essere in disaccordo con l'assunzione diretta degli insegnanti, e molti docenti, soprattutto del sud, non si fidano dei dirigenti scolastici (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009); allo stesso modo c'è uniformità per quanto riguarda le modalità di accesso al "ruolo": i neo-assunti intervistati ritengono che tale sistema di reclutamento "ricomprendendo tutti in un'unica nebulosa indistinta, mortifica potenzialità ed entusiasmi finendo per penalizzare l'intera categoria" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

## 7.4

### **Il sistema di retribuzione degli insegnanti e la valutazione del lavoro svolto**

Come anticipato nel precedente paragrafo, dall'indagine emerge che gli insegnanti possono aspettare anche diversi anni prima di ottenere l'incarico "di ruolo", ma a quel punto gli anni di precariato vengono conteggiati nella definizione dei livelli di carriera. Secondo la ricerca del 2009 della Fondazione Giovanni Agnelli, questo sistema spingerebbe quindi chi fa le supplenze ad accettare un'attesa molto lunga poiché considera il precariato un sicuro investimento per il futuro<sup>54</sup>.

La retribuzione degli insegnanti è quindi determinata solo dall'anzianità di servizio; i livelli di anzianità attualmente sono 7, la retribuzione minima è la stessa percepita negli anni di precariato, e la retribuzione massima si raggiunge al 35° anno di servizio: si parte da 1.300 euro al mese per arrivare fino a 1.900 euro circa. La professione dell'insegnante non prevede un aumento di retribuzione proporzionale ad un aumento di responsabilità o all'acquisizione di nuovi titoli, ma unicamente in base alle annualità (o mensilità) di servizio a scuola. Gli stessi insegnanti che hanno partecipato alla ricerca hanno osservato che questo meccanismo non permette la valorizzazione della professione dell'insegnante poiché non prevedrebbe alcun criterio di avanzamento se non quello dell'età di servizio, e considerano fondamentale una sua riforma ai fini di una più corretta e soddisfacente considerazione economica e sociale della professione.

"E' una vergogna che nella carriera scolastica non valga quello che si fa in ambito scientifico: che tu faccia il dottorato [vale] zero, che tu scriva [vale] zero, che tu faccia un master [vale] zero, l'importante è che tu stia a scuola. Come il militare! L'importante è fare 15 giorni di più o sei mesi di più, questa è veramente un'anomalia tutta italiana; basta che sei in graduatoria, e a quel punto nessuno ti schioda più e vai avanti fino alla fine [...] Al contrario tutto quello che l'insegnante ha fatto al di fuori, va a suo svantaggio perché sono anni persi per la scuola! Questo è una cosa mostruosa, che non permette alla scuola di mantenere le persone migliori, anzi quando possono se ne vanno" (focus-group Firenze)

Dalle indagini internazionali emergono una serie di considerazioni che fanno da cornice al basso salario degli insegnanti: secondo i dati OCSE del 2009, se da una parte gli insegnanti italiani percepiscono una delle retribuzioni più basse tra i paesi europei<sup>55</sup>, dall'altra sarebbero troppo numerosi rispetto al numero di allievi e lavorerebbero troppe poche ore rispetto ai

<sup>53</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, 2009.

<sup>54</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, 2009.

<sup>55</sup> OCSE, 2009.

colleghi di altri paesi. Questi dati indurrebbero quindi a collegare la possibilità di incrementare il salario con la necessità di modificare le modalità di svolgimento della professione dell'insegnante.

L'inadeguatezza dello stipendio è infatti una critica emersa anche nel campione di indagine, ma non così omogeneamente come si potrebbe pensare: una proporzione - se pur minoritaria - di insegnanti si considera addirittura soddisfatta del proprio stipendio. Tuttavia sono emerse sia dalle interviste che dai focus-group molto critiche sull'attendibilità dei dati OCSE rispetto al numero di ore di lavoro attribuito ad ogni insegnante; gli insegnanti intervistati hanno infatti sottolineato che nel sistema italiano manca il riconoscimento delle ore di lavoro effettivamente realizzate, inducendo la società comune a considerare gli insegnanti come degli scarsi lavoratori, e impedendo alle indagini internazionali di utilizzare dati reali. La professione dell'insegnante richiederebbe oltre alle 18 ore di lezione definite dal contratto, ore necessarie ad alla correzioni dei compiti in classe, alla preparazione delle lezioni, alle riunioni pomeridiane. Alcuni insegnanti hanno infatti dichiarato che sarebbero disposti a fare un orario fisso di lavoro dalle 8 alle 14 presso il proprio l'istituto scolastico se questo evitasse di doversi portare il lavoro a casa e rendesse evidente l'impegno richiesto dalla scuola.

“Dal punto di vista sindacale è tanto che proponiamo di fare un orario 8.00-14.00 in cui si fa tutto, ma questa proposta non è mai stata accettata. Credo invece che sarebbe profondamente giusto, anche rispetto alla società civile che ci dice che lavoriamo poco e quindi dobbiamo guadagnare poco. Allora se noi lavorassimo di più, potremo anche chiedere uno stipendio maggiore. Poi non è vero che si guadagna poco...io prendo 1.600 euro al mese, che non sono poche, mi permettono di fare molte cose. Nel privato o in altri lavori non danno molto di più. E poi nella scuola mi garantiscono una sicurezza e una continuità che non c'è da nessun'altra parte. E questo per me è vantaggioso, non mi crea ansia” (insegnante in italiano, Ist. professionale Firenze)

“Se guadagnassi di più sarei contenta, però non mi sembra uno stipendiaccio, è anche vero però che dipende da dove vivi, se sei in una città cara allora in effetti gli stipendi sono bassi e deludenti e ti puoi trovare in ristrettezze; se poi ci deve mantenere una famiglia, è uno stipendio da fame. Tieni poi conto che siamo tutti laureati, abbiamo già tutti fatto l'università con fatica, quindi si vorrebbero delle gratificazioni dal lavoro” (insegnante in matematica, Ist. Professionale Massa Carrara)

Qualche insegnante intervistata ha inoltre sottolineato che in Italia il prolungamento al pomeriggio dell'orario di lavoro si scontrerebbe con la mancanza di *welfare* al contrario presente negli altri paesi europei; considerando che l'insegnante -soprattutto in Italia- è una professione tipicamente femminile, la mancanza di strutture che si occupino della cura degli anziani e del controllo dei figli (tipo la scuola a tempo prolungato) ne impedirebbe in alcuni casi un maggiore presenza sul luogo di lavoro: “in Inghilterra tutti entrano in ufficio alle 9 ed escono alle 5, anche le scuole. Non si può confrontare la struttura italiana a quella degli altri paesi” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Massa Carrara).

Un ulteriore aspetto che, secondo gli insegnanti intervistati, non verrebbe valutato nel rapporto ore lavorate e stipendio, è la complessità della professione dell'insegnamento: il rapporto con gli studenti e il ruolo educativo che svolgono provocherebbe un notevole logorio psico-fisico, e le 4 ore di lezione non sarebbero comparabili con 4 ore di lavoro in ufficio. La professione dell'insegnante -se svolta con responsabilità- richiederebbe infatti capacità pedagogiche e preparazione specifica nelle dinamiche di gruppo, soprattutto considerando che negli ultimi anni l'educazione è sempre più demandata dalle famiglie alla scuola.



“In una società dove la famiglia è sempre più assente, dove i ragazzi arrivano e non trovano altri agenti educativi al di là della scuola, probabilmente bisognerebbe riconoscere agli insegnanti un ruolo sociale che oggi non si vedono riconosciuto. L'insegnante è anche e soprattutto un educatore, non ci rendiamo conto che le generazioni future gli sono affidate”  
(insegnante in italiano, Ist. Professionale Massa Carrara)

Un ulteriore aspetto legato ai livelli di carriera e alla retribuzione, è la mancanza di un sistema di controllo e valutazione sull'impegno e il rendimento dei singoli insegnanti che permetta appunto diversi livelli di retribuzione: l'insegnante che si impegna e quello che si limita allo stretto indispensabile ricevono lo stesso stipendio, e ciò è non solo fonte di demotivazione, ma soprattutto di permanenza di insegnanti didatticamente inefficaci. Questa situazione creerebbe frustrazione tra gli insegnanti e non solleciterebbe a impegnarsi di più chi si impegna poco, dal momento che mancano incentivi e sanzioni (se non in casi gravi).

Questo aspetto introduce la delicata questione della valutazione all'interno del sistema scolastico. Il campione di indagine ha espresso in maniera piuttosto chiara l'esigenza della scuola di valutare un insegnante prima di assumerlo a tempo determinato per verificarne le reali attitudini e capacità; il criterio di valutazione -come anticipato nel paragrafo precedente- si focalizzerebbe sulla verifica della capacità di “gestire una classe” e di insegnare la propria materia, non solo della conoscenza della materia.

Sembra invece molto più complessa la possibilità di valutare gli insegnanti al fine di definire diversi livelli di retribuzione. Dal 2009 è entrata in vigore la cosiddetta legge Brunetta<sup>56</sup> di riforma della Pubblica Amministrazione, con la quale -in sintonia con quanto già indicato dal Ministero dell'Istruzione- vengono previsti anche per i docenti incentivi economici e di carriera in base al merito; molti criteri devono tuttavia ancora essere definiti e gli intervistati non hanno ancora definito un'opinione netta a riguardo. La totalità degli insegnanti intervistati ritiene comunque che sia difficilissimo identificare sia i criteri che definiscono la bravura e il successo di un insegnante, sia i soggetti che dovrebbero dare tale valutazione.

Da alcuni focus-group sono emerse delle posizioni a volte molto critiche verso i propri colleghi: nella scuola esisterebbero tanti insegnanti che lavorano poco e male e quindi dovrebbero essere fatte delle verifiche periodiche sulle reali attività svolte in classe da parte di ispettori; i partecipanti hanno, inoltre, dato le proprie indicazioni su come dovrebbero essere valutati gli insegnanti: alcuni suggeriscono la costituzione di una commissione esterna che valuti con criteri definiti dal Consiglio di Istituto in modo da definire degli obiettivi il più possibile rispondenti alla realtà della scuola e del territorio. Dimostrando di conoscere il dibattito nazionale sul sistema di valutazione, gli insegnanti hanno fatto riferimento all'opportunità di valutare non tanto i singoli docenti, quanto la “squadra” che lavora intorno alla classe, come ad esempio il consiglio di classe; questo sistema da una parte potrebbe migliorare la poca collaborazione presente tra insegnanti nella conduzione della classe e nella risoluzione dei suoi problemi, e dall'altra prenderebbe in considerazione che il rendimento degli allievi è anche il risultato dell'azione di tutto il corpo docenti.

“Secondo me non dovrebbe essere premiato il lavoro del singolo in una scuola, ma il lavoro di squadra. Io nella mia classe lavoro con tutto il consiglio docenti, non lavoro da sola [...]  
In una scuola più problematica come potrebbe essere il professionale, se un insegnante si

<sup>56</sup> Legge 4 marzo 2009, n°15, “Delega al Governo finalizzata all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e alla efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni nonché disposizioni integrative delle funzioni attribuite al Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro e alla Corte dei conti”.

racchiude nel lavoro individuale..non sopravvive” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Massa Carrara)

“Mi sembra assurda [la meritocrazia sugli insegnanti] perché mina il principio base della scuola che è la collegialità, creando una specie di concorrenza fra gli insegnanti e minando ulteriormente gli spazi di collaborazione” (insegnante in italiano, Ist. professionale Firenze)

Nella nostra ricerca emergono comunque dei punti fermi condivisi dal campione: il sistema di valutazione di un insegnante non può dipendere né dal rendimento degli allievi né tanto meno dal numero di abbandoni scolastici, poiché sarebbero tutte variabili condizionate da aspetti indipendenti dalla qualità dell’insegnante. Al contrario il sistema di valutazione dovrebbe tenere di conto delle differenze tra gli indirizzi di scuole secondarie di secondo grado, dei diversi contesti territoriali<sup>57</sup>, della presenza in classe di ragazzi problematici o con un percorso scolastico già “segnato” da insuccessi. Per questo motivo viene indicata la necessità di creare nei contesti territoriali più complessi, classi con un numero ridotto di allievi e con sostegni economici mirati per corsi di recupero e progetti di sostegno.

E’ comunemente poco condivisa e vista con preoccupazione l’ipotesi di attribuire al dirigente scolastico o agli studenti un ruolo di valutazione dell’insegnante, perché la valutazione verrebbe condizionata non tanto dalla capacità di insegnare quanto da elementi caratteriali dell’insegnante. Anche alcuni partecipanti ai focus-group hanno messo in discussione la capacità dei dirigenti scolastici di valutare i meriti degli insegnanti, facendo presente che con l’autonomia scolastica i dirigenti scolastici avrebbero già la possibilità di intervenire su quegli insegnanti che lavorano poco o male, ma ugualmente eviterebbero di prendersi tali responsabilità: “i dirigenti scolastici devono saper gestire il personale, capire chi lavora e chi non lo fa, saper licenziare o togliere chi non è fatto per insegnare. Prendono lo stipendio per farlo e non lo fanno” (focus-group Massa Carrara). I dirigenti scolastici al contrario -come vedremo nell’ultimo paragrafo- ritengono di avere un’autonomia ben più limitata di quanto affermino gli insegnanti, e che la normativa non gli consentirebbe di scegliere direttamente gli insegnanti ma solo di utilizzare strumenti legati alla responsabilità gestionale delle risorse per la realizzazione del programma annuale.

“[La valutazione degli insegnanti] sarebbe auspicabile, ma non credo sia possibile da realizzare, perché trovare degli indicatori oggettivi mi sembra piuttosto complicato. In ogni scuola si sa chi è bravo e lavora bene, dalle voci dei ragazzi, dei genitori, degli insegnanti stessi; ma da lì a trovare qualcosa di oggettivo ce ne corre! In una fabbrica che fa bulloni, se il bullone è sciupato si vede e allora io posso valutare il lavoro fatto, ma noi non possiamo basarci su come esce il ragazzo dalla scuola: [la sua istruzione] è un insieme di variabili, bisogna vedere da dove è partito e dove è arrivato, chi ha collaborato, che cosa intralcia il percorso di apprendimento. A volte fanno il confronto fra i livelli raggiunti nei classici, negli scientifici e nei professionali, ma la partenza è diversa, il materiale è diverso. Come si fa a dire in base al rendimento degli allievi, che un insegnante dello scientifico è più bravo di uno del classico o di un istituto tecnico?” (Insegnante in matematica, Ist. professionale Firenze)

L’autonomia scolastica avrebbe dovuto favorire e incentivare una differenziazione retributiva dell’insegnante attraverso una nuova autonomia nella didattica: l’insegnante infatti non è più obbligato a ripetere dei percorsi educativi fissi, ma può introdurre un’offerta mirata

<sup>57</sup> In queste osservazioni si ritrovano in parte gli indirizzi suggeriti all’Italia anche dall’OCSE.

alle esigenze della classe per far sì che gli allievi riescano ad applicare le proprie conoscenze nella vita reale, sfruttando anche collaborazioni esterne alla scuola come quelle con il mondo del lavoro.

Questa libertà avrebbe dovuto modificare radicalmente la figura professionale dell'insegnante e della scuola, attribuendo nuove responsabilità e richiedendo motivazione e aggiornamento da parte degli insegnanti. In realtà scuole e insegnanti hanno utilizzato l'autonomia scolastica solo in maniera molto limitata; per quanto riguarda il mancato "salto" di questa professione, ci sentiamo di condividere la seguente affermazione: "senza incentivi di remunerazione e di carriera, senza riconoscimento del merito e della continuità didattica, senza revisione dei meccanismi di formazione in entrata e in itinere, la maggioranza degli insegnanti italiani non è stata messa nella condizione di fare quel salto culturale e di assunzione di responsabilità che l'autonomia richiede" (Fondazione Giovanni Agnelli, 2009).

Il campione di ricerca ha identificato come unico strumento di applicazione dell'autonomia scolastica e di differenziazione di retribuzioni, la partecipazione a progetti extra-scolastici e la disponibilità ad accettare funzioni organizzative in più al proprio incarico. Gli insegnanti intervistati ritengono tuttavia di aver svolto progetti o accettato incarichi non tanto per il compenso aggiuntivo -considerato simbolico rispetto all'impegno- quanto per soddisfazione e interesse personali. Quindi, sebbene agli insegnanti siano state offerte nuove responsabilità e maggiore iniziativa, non sarebbe stato tuttavia previsto un concreto riconoscimento finanziario o di status.

Altri insegnanti invece -sia tra quelli intervistati che tra i partecipanti ai focus-group- hanno criticato le sperimentazioni e i progetti realizzati nell'ambito dell'autonomia scolastica, definendoli degli strumenti finalizzati a portare soldi alla scuola e spesso poco coerenti con le finalità didattiche. La partecipazione a progetti extrascolastici non indicherebbe quindi gli insegnanti "più bravi" ma a volte quelli "più furbi".

"Ora sarò impopolare, ma toglierei quasi tutti i progetti perché molto spesso i colleghi che aderiscono sono quelli o che non hanno le materie scritte, e quindi hanno più tempo, non avendo da fare nel pomeriggio le correzioni. Oppure sono quelli che magari aderiscono ad un progetto ma lavorano poi meno nelle classi. Questa è un'opinione un po' diffusa soprattutto tra noi professori che non aderiamo ai progetti, ma che poi nelle aule lavoriamo un sacco. Chi magari aderisce ad un progetto spesso e volentieri finisce che lo svolge in orario mattutino e quindi fugge dalla classe lasciandola a fare un'esercitazione, e fa i progetti magari in classi dove i ragazzi sono tranquilli. Queste sono cose che non si dicono ma che avvengono" (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Massa Carrara)

Dal momento in cui è stata applicata l'autonomia scolastica e prevista la facoltà delle famiglie di scegliere tra una scuola e l'altra, si è resa sempre più necessaria una qualche forma di rendicontazione della scuola, di *accountability*, di possibilità di valutarne l'operato; tuttavia non esiste un sistema strutturato di valutazione che permetta una comparazione tra singoli istituti, né esistono sistemi uniformi su tutto il territorio per valutare insegnanti e apprendimento degli allievi in base alla scuola di provenienza. Se non è ancora possibile fare un confronto tra singole scuole italiane, è ormai possibile, grazie alle indagini internazionali, misurare i risultati scolastici degli allievi -per indirizzo di scuola e per territorio di provenienza, ad esempio- e misurare la percezione che hanno gli insegnanti della propria condizione professionale e dell'ambiente in cui lavorano<sup>58</sup>. Il rendimento degli allievi è invece utilizzato per la valutazione delle scuole nel sistema inglese e in quello americano dove, con il "Education Reform Act" e il

<sup>58</sup> Le indagini PISA e TIMSS affrontano questi due aspetti.

“No Child Left Behind Act”, è previsto che i risultati di test e esami vengano utilizzati per valutare l’efficacia pedagogico-didattica delle singole scuole. Il principio dell’*accountability* si fonda comunque sulla presenza di incentivi e disincentivi per le scuole a seconda degli esiti riportati, e quindi è un sistema che tende a integrare il rendimento dell’insegnante con il rendimento degli allievi.

## 7.5

### La visione della scuola da parte dei dirigenti scolastici

Un’analisi a parte merita la percezione del sistema scolastico da parte dei dirigenti scolastici di quelle stesse scuole dalle quali provengono gli insegnanti intervistati.

Tra i dirigenti intervistati emerge una posizione di sostanziale attesa rispetto alla riforma del sistema scolastico: c’è incertezza rispetto a cosa realmente avverrà e alle conseguenze che potrà portare all’interno del mondo della scuola. La sensazione che trasmettono i dirigenti è che ogni anno -quindi ad ogni legge finanziaria più che ad ogni riforma- sia necessaria una riorganizzazione del personale e dell’offerta educativa e formativa in base alle risorse messe a disposizione per la scuola, e in base alle nuove riforme o sperimentazioni proposte. La riforma Gelmini viene generalmente criticata per la diminuzione delle risorse previste per il mondo della scuola, ma nello specifico i tagli che maggiormente preoccupano i dirigenti sono quelli rivolti ai corsi di recupero; i dirigenti infatti condividono pienamente il cambiamento -confermato anche dall’attuale riforma- dei criteri di recupero dei debiti scolastici e quindi l’obbligo da parte degli allievi di raggiungere la sufficienza nella materia entro l’inizio dell’anno successivo. Molti dirigenti hanno descritto -come tra l’altro gli stessi insegnanti- l’incidenza estremamente negativa che l’introduzione dei debiti scolastici aveva avuto sul rendimento degli allievi, ma sottolineano che per garantire il recupero scolastico è necessario il finanziamento dei corsi che la scuola deve realizzare, e proprio sul loro finanziamento alcuni dirigenti manifestano i propri timori.

Dalle interviste emergono inoltre alcune considerazioni sulle passate riforme che hanno introdotto importanti innovazioni nel sistema della scuola secondaria di secondo grado. E’ valutata positivamente l’introduzione negli istituti professionali -prevista dalla riforma del 1992- della cosiddetta terza area grazie alla quale la scuola offre agli allievi occasioni di contatto con il mondo del lavoro, attraverso l’alternanza scuola-lavoro (stage, visite ai luoghi di lavoro, incontri con professionisti). Sebbene la riforma Moratti avesse previsto esperienze simili anche per i licei, dalle interviste è emerso che i licei hanno preferito stimolare gli allievi non tanto nel contatto con il mondo del lavoro, quanto nella presa di conoscenza delle opportunità di studio dopo l’esame di Stato (quindi sono stati stimolati contatti con le Università o scuole straniere).

“I nostri allievi dopo la maturità non vanno direttamente nel mondo del lavoro, quindi noi non facciamo stage perché sarebbero una perdita di tempo; lavoriamo con l’Università per orientare i ragazzi proprio con delle prove concrete che diano l’idea della loro preparazione per poi poter scegliere la facoltà giusta; inoltre puntiamo sugli scambi internazionali, così i ragazzi possono pensare di essere cittadini europei e dopo l’università possono pensare anche di trasferirsi e non cercare lavoro solo e necessariamente qui”  
(dirigente Liceo Massa Carrara)

I dirigenti scolastici considerano positivamente l’istituzione del liceo scientifico tecnologico -introdotto in forma sperimentale nel 1991 dalla riforma Brocca e inserito nell’ordinamento

scolastico nel 2000- e criticano l'impostazione della nova riforma Gelmini con la quale i licei scientifici ad indirizzo tecnologico verrebbero solo previsti all'interno dei licei, mentre in passato erano nati anche all'interno degli istituti tecnici. Tale limitazione verrebbe considerata svalutante sia per i licei scientifici -poiché l'opzione scientifico-tecnologica non prevede lo studio del latino- sia per gli istituti tecnici, nei quali la presenza di questo indirizzo liceale era considerata arricchente per l'intero contesto scolastico: "la scelta di introdurre un liceo in questo istituto tecnico è stata una scelta mirata a mescolare non solo le tipologie di scuola, ma anche le tipologie sociali dei ragazzi per poter dar vita a contesti più amalgamati, dai quali tutti possono trarre giovamento e aspetti positivi" (dirigente Liceo Prato).

Da alcune interviste emerge un forte senso di appartenenza e di orgoglio da parte dei dirigenti nei confronti della scuola che dirigono, e viene trasmessa l'idea che il valore e il prestigio della scuola non sia legato all'indirizzo -liceo, istituto tecnico o istituto professionale- quanto all'identità e al riconoscimento che il territorio (inteso come realtà economiche o come università) gli ha riconosciuto nel tempo. Grazie a questa forte identità e grazie anche all'impegno del dirigente, in queste scuole il clima scolastico risulterebbe più rilassato e positivo, sia per gli insegnanti che per gli allievi.

"Il clima che si vive in questa scuola è l'unica condizione che ci permette di fare tutto ciò che facciamo. Il clima è ottimo. Io ho lavorato in molte scuole nella mia vita e in tutti i casi ho puntato la mia attenzione a creare un clima positivo nell'ambiente lavorativo. Se una persona trova un ambiente di lavoro favorevole, la persona lavora meglio. Io, come dirigente di questo istituto, se voglio che i miei insegnanti lavorino bene con gli alunni, devo fare in modo di creare un ambiente positivo" (dirigente Istituto professionale Prato)

Il riconoscimento di una scuola proviene in molti casi dalla realtà economica del territorio, e questo riconoscimento appare molto significativo nella provincia di Prato, dove ad esempio l'istituto tecnico che ha partecipato alla ricerca è considerato come una scuola severa e selettiva che ha formato sia forza lavoro specializzata per grandi industrie come il Nuovo Pignone, sia la classe dirigente e imprenditoriale pratese. Prato avrebbe infatti vissuto una situazione molto particolare soprattutto negli anni '80, quando in pieno sviluppo economico gli istituti tecnici offrivano un inserimento lavorativo sicuro; questo avrebbe portato molte famiglie di ceto medio a iscrivere i propri figli a queste scuole, elevando il generale livello medio dell'istituto. I dirigenti confermano che la scelta di iscriversi ad un istituto tecnico o professionale dà ancora oggi maggiori garanzie -rispetto ai licei- di trovare un lavoro immediato, ma la percentuale di studenti che proseguono gli studi all'Università sembrerebbe essere aumentata per la particolare situazione di stallo economico nella quale si trova la provincia di Prato: famiglie appartenenti al ceto medio avrebbero così iniziato nuovamente a iscrivere i propri figli ai licei, riportando un abbassamento dell'estrazione sociale degli allievi (dirigente Istituto tecnico Prato e dirigente Liceo di Prato).

Gli istituti tecnici e professionali della provincia di Prato stanno comunque portando avanti una riconversione degli indirizzi di studio, dal tessile al turistico o all'alberghiero, recependo dal territorio in cui si trovano questi nuovi indirizzi e opportunità: "qui a Prato l'impresa guarda la scuola come punto di riferimento importante per la formazione e per la ripresa del distretto" (dirigente Istituto tecnico Prato). Il dirigente di un istituto tecnico di Prato e il dirigente di un istituto professionale di Prato sottolineano entrambi l'importanza che le loro rispettive scuole sappiano comprendere i fenomeni socio economici, e costruire percorsi che vadano incontro alle esigenze del mercato del lavoro.

“Bisogna dare più attenzione alla ricerca dei profili, non pensare più ai profili vecchi e inventarsi qualcosa di nuovo. Se io oggi organizzo un corso sui tessitori, i ragazzi quando escono dalla scuola sono tutti disoccupati. I tessitori oggi aprono pizzerie [...] Qui a Prato c'è movimento sulla ristorazione, e la ricezione alberghiera è di basso livello, manca personale preparato ad alto livello. Le imprese del settore avrebbero necessità di personale qualificato, quindi questo è un canale da seguire. Dopo una dura battaglia sono riuscito a realizzare all'interno dell'istituto l'indirizzo alberghiero. Il primo anno volevamo fare tre prime, ma stato necessario farne 5; il secondo anno siamo passati già a 10 prime” (dirigente Istituto professionale Prato)

Altri dirigenti considerano al contrario che l'adattamento degli istituti professionali e tecnici ai mutamenti del mercato sia un obiettivo che non debba essere richiesto al sistema scolastico e possa essere addirittura negativo; la differenziazione e la specializzazione professionale dovrebbero piuttosto essere obiettivo dei corsi post-diploma (tipo IFTS) o della formazione professionale, mentre il canale dell'istruzione -sia tecnico che professionale- dovrebbe piuttosto garantire una cultura generale (dirigente Istituto tecnico Massa Carrara) o competenze professionali il più possibile trasversali: “le scuole tecniche e quelle professionali devono dar vita a professionisti in grado di lavorare in tutti i contesti produttivi, non solo in quello locale, ma anche in quello nazionale e persino in quello internazionale” (dirigente Liceo Prato).

Per quanto riguarda l'identità degli istituti professionali, gli stessi dirigenti scolastici, pur rimanendo fermi nell'idea che via sia gratificazione e riconoscimento sociale anche per chi lavora e proviene dagli istituti professionali, sono coscienti che tale indirizzo sia scelto da una tipologia di allievi molto particolare che richiede un'offerta didattica e formativa diversa dagli altri indirizzi: “nelle scuole professionali ci sono delle situazioni di frontiera inimmaginabili” (dirigente Istituto tecnico Firenze). Allo stesso modo sono coscienti che gli insegnanti di questi istituti possano ricevere grandi gratificazioni e soddisfazioni, sebbene venga loro chiesto di intervenire principalmente su piccoli obiettivi, a volte più legati all'educazione e al sostegno, che all'istruzione e alla trasmissione di competenze.

“Se io organizzo una gita a Londra so perfettamente che per loro sarà un'occasione unica, per molti di loro non si ripeterà più, per altri non si ripeterà nel breve periodo [...] e con i miei colleghi mi ingegno ogni giorno per dare agli studenti, soprattutto quelli delle classi più elevate, più possibilità irripetibili anche in altri casi. Tutto ciò è fortemente motivante [...] Esiste in questo istituto un rapporto insegnante-studente molto particolare. Considerando la particolarissima tipologia dello studente di questa scuola (che è poi la tipologia presente in tutti i professionali), l'insegnante è il punto di riferimento per tutte le problematiche della vita. I ragazzi chiedono consiglio per le cose più disparate e che vanno oltre l'insegnamento scolastico” (dirigente Istituto professionale Prato)

I dirigenti intervistati riconoscono solo in piccola parte che nei tre indirizzi si riproducano le divisioni e differenze economiche presenti nella società e che quindi la scuola convalidi una certa immobilità sociale; alcuni ammettono la presenza di situazioni più “disgraziate” negli istituti professionali e di “figli di papà” nei licei (dirigente istituto tecnico di Prato), ma non ritengono che gli allievi che provengono da una certa famiglia si inseriscano automaticamente in uno specifico indirizzo scolastico. Altri invece attribuiscono la responsabilità di questa riproduzione tra indirizzi di scuola e status socio economico, alle famiglie di origine: secondo ad esempio il dirigente di un istituto professionale di Prato, le famiglie con un titolo di studio più elevato hanno maggiore interesse che i figli frequentino un liceo, quindi fin da piccoli li indirizzerebbero verso questo percorso per poi accettare un indirizzo diverso solo di fronte a ripetuti insuccessi del figlio.

Nell'indagine sono emersi inoltre due temi che coinvolgono le responsabilità dei dirigenti scolastici: la bocciatura degli allievi e le note agli insegnanti che non svolgono bene il proprio lavoro. La difficoltà di bocciare gli allievi è un aspetto che secondo gli insegnanti è riconducibile alla necessità di non ridurre classi e quindi cattedre, secondo alcuni dirigenti è invece da ricondurre al fatto che le famiglie e la società non accettano più come un tempo la bocciatura, e quindi essa diviene sempre più spesso motivo di contestazioni. Sia i dirigenti che gli insegnanti concordando che questa minore libertà di poter bocciare chi lo meriterebbe, ha degli effetti negativi sul rendimento degli allievi che -consapevoli di questa elasticità nella valutazione negativa e della possibilità di poterla "fare franca"- si impegnano sempre meno. Le famiglie degli allievi da una parte riterrebbero socialmente inaccettabile la bocciatura del proprio figlio, ma dall'altra ammettono e anzi giustificano sempre più che altri impegni "al di fuori della scuola" privino ai figli il tempo e l'attenzione per lo studio.

Anche i dirigenti ammettono quindi che c'è stato negli anni un calo generale del rendimento degli allievi, ma rispetto agli istituti professionali una delle motivazioni addotte è lo sviluppo della scuola di massa, dell'obbligo scolastico fino ai 16 anni, dell'inserimento scolastico dei ragazzi disabili e il fenomeno dell'immigrazione stabile che ha portato a scuola l'inserimento di ragazzi stranieri ancora di prima generazione.

"Per alcuni genitori è normale dire al preside che il figlio ha troppi impegni -lo sport, la ragazza- per avere il tempo di studiare. Certo due ore al giorno di studio non bastano, ma ai genitori è difficile spiegare ai loro figli hanno scelto una scuola impegnativa. Addirittura c'è chi pretenderebbe che il lunedì non si facessero interrogazioni perché la domenica i figli vanno in discoteca... e qui non c'entrano le differenze sociali. E' la cultura diffusa che è cambiata" (dirigente Liceo Massa Carrara)

Un secondo tema critico emerso dalle interviste con i dirigenti, è la mancanza di autonomia scolastica per la scelta del personale scolastico; non viene tanto criticato l'obbligo di attingere gli insegnanti dalla graduatoria provinciale, quanto i criteri con i quali tale graduatoria è costituita e l'impossibilità per il dirigente di spostare un insegnante di ruolo che non si mostri competente nell'incarico che dovrebbe svolgere. Secondo alcuni dirigenti questo sistema di accesso alla professione e di raggiungimento del "posto di ruolo" dequalifica gli insegnanti, li demotiva e li induce a non impegnarsi; al contrario dovrebbe essere possibile accedere a diversi livelli di carriera e prevedere una maggiore mobilità interna anche per la professione degli insegnanti. Questa situazione di accesso poco selettivo alla carriera dell'insegnamento, da alcuni dirigenti è spiegata come un'esigenza storica di offrire posti di lavoro e "speranze" a ampie masse di laureati disoccupati; la necessità di dare delle prospettive di impiego secondo alcuni dirigenti avrebbe affidato all'impiego nel mondo della scuola una funzione di ammortizzatore sociale, trasformandola in un ufficio di collocamento. Come si legge nel "Rapporto sulla scuola in Italia 2009" della Fondazione Agnelli, "al sistema scolastico italiano per lungo tempo è stato demandato il compito di svolgere una funzione 'assicurativa' contro il rischio di disoccupazione intellettuale".

"Io mi ritrovo ad avere un insegnante problematico sotto vari profili che non riesco a 'scalzare' neanche con le cannonate. Questo problema esiste perché nella scuola italiana l'insegnante non fa carriera [...] nelle nostre scuole invece si entra con un concorso (oppure con sistemi tutti italiani con i quali vanno avanti persone che non hanno sostenuto esami o corsi di qualificazione), ci si rimane per anni e anni senza avvertire alcun cambiamento e poi si va in pensione. Si nasce insegnanti e si muore insegnanti e questo non va bene [...] C'è un appiattimento totale [...] All'epoca in cui sono entrato io nella scuola

come insegnante, non si facevano neanche i concorsi, ma si sostenevano i cosiddetti corsi abilitanti, che non rappresentavano proprio il massimo della qualificazione. La scuola appariva come una struttura in grado di assorbire manodopera qualificata - in questo caso laureati a basso costo - che avrebbe potuto rischiare di rimanere senza lavoro. Con questo sistema la scuola è diventata un ente assistenziale, un ammortizzatore sociale. Questo succedeva tempo fa e continua a succedere adesso” (dirigente Istituto tecnico Prato)

## 7.9

### Conclusioni

Dagli anni '90 in poi i sistemi scolastici dei paesi sviluppati sono stati modificati per meglio adattarsi ai cambiamenti che avvengono all'interno della società. Nel caso italiano c'è tuttavia la percezione -in gran parte confermata dalle interviste di questa indagine- che il sistema scolastico sia rimasto “ingessato” di fronte alle nuove esigenze della società italiana e che le riforme della scuola abbiano condotto ad una continua ridefinizione del suo ruolo senza una reale e chiara ridefinizione di strumenti e competenze. La riforma del sistema scolastico sembra essersi limitata a rispondere esigenze di contenimento della spesa del *welfare*, e il mondo della scuola -attraverso l'autonomia scolastica- si sarebbe ritrovato con maggiori responsabilità, minore stabilità economica, ma privo di una riforma in grado di andare incontro sì ad esigenze di efficienza economica, ma anche di mutamento forte nell'utenza e nella società in generale.

Il capitolo ha descritto sinteticamente l'evoluzione della riforma scolastica nella scuola secondaria superiore di secondo grado, dal decentramento amministrativo delle Leggi Bassanini all'odierna riforma Gelmini, approfondendo alcuni aspetti del sistema scolastico emersi come “sensibili” all'opinione degli insegnanti intervistati: il sistema di reclutamento e di selezione degli insegnanti; il sistema di retribuzione degli insegnanti; la valutazione del lavoro svolto dagli insegnanti.

Dall'indagine emergono due aspetti di criticità che, secondo gli insegnanti, le passate e le attuali riforme scolastiche non stanno riuscendo a controllare, né a limitare:

1. la crescente frustrazione e demotivazione da parte degli insegnanti per il mancato riconoscimento socio economico della professione;
2. la crescente svalutazione e perdita di valore della funzione educativa della scuola.

“Una consistente percentuale di ragazzi di questo istituto è coinvolta in attività calcistiche presso squadre professionali o semi-professionali, e le famiglie appoggiano queste scelte perché sembra quasi più semplice raggiungere un livello economico buono attraverso il mondo del calcio piuttosto che attraverso il mondo della scuola. Nelle piccole squadre di II e III categoria già incominciano a percepire delle somme interessanti, e questo è un grosso incentivo per loro ed un problema per noi. E' difficile trasmettere il messaggio 'la cultura comunque è importante': che cosa gli offriamo? Gli offriamo la cultura, una prospettiva che appare un po' incerta” (dirigente Istituto tecnico Massa Carrara)

Dalla ricerca emergono valutazioni, alcune positive e altre negative, dell'attuale riforma Gelmini. La necessità di un serio sistema di selezione e valutazione degli insegnanti è fortemente condivisa, ma gli intervistati non credono che l'autonomia scolastica e l'applicazione su basi individuali del criterio meritocratico possano essere la giusta soluzione, poiché sarebbero comunque distorti dalla loro collocazione in un contesto, quello italiano, che le intervistate ritengono intrinsecamente predisposto a favoritismi nelle assunzioni.

Un forte disagio è stato espresso di fronte ai dati internazionali OCSE che, secondo gli insegnanti intervistati, sottovaluterebbero il lavoro svolto dagli insegnanti distorcendo: il



rapporto tra numero di insegnanti e numero di allievi, e il conteggio delle effettive ore lavorate dagli insegnanti italiani. E' oggetto di forti critiche, di conseguenza, la scelta dell'attuale Ministero di aumentare il numero di allievi per classe, e di diminuire il numero di insegnanti.

Gli insegnanti chiedono invece una riforma del sistema scolastico che conduca a un maggiore riconoscimento della figura dell'insegnante, anche attraverso forme di maggiore selettività e controllo sul loro lavoro, e ponendo come fondamento dell'assunzione e delle verifiche la capacità di insegnare e di comunicare con i ragazzi.



8.

## IL RENDIMENTO DEGLI ALLIEVI: VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI E DELL'OCSE A CONFRONTO

### 8.1

#### Comparazioni sul rendimento degli allievi

Le indagini internazionali condotte dall'INVALSI hanno mostrato con gli studi PISA una serie di carenze nelle competenze degli allievi italiani in tutti e tre gli ambiti di indagine: lettura, matematica, scienze. Il punteggio medio degli studenti italiani in scienze è risultato pari a 475 contro una media OCSE pari a 500, il punteggio in matematica 462 contro una media OCSE pari a 498, il punteggio in lettura a 469 contro una media OCSE pari a 492. In matematica sono risultati più bravi gli allievi maschi, in lettura le allieve femmine, mentre in scienze non sono emerse differenze statisticamente rilevanti tra i due generi. I dati toscani sono più vicini alla media OCSE (INVALSI, 2006) e risultati simili sono emersi anche dalla nostra indagine: gli insegnanti intervistati hanno dato ai propri allievi un punteggio medio e medio basso sia nelle capacità matematiche che nelle capacità di lettura.

Le interviste e le discussioni dei focus-group hanno spesso sottolineato i difetti e i limiti di queste "misurazioni" -in parte confermate anche dallo stesso dibattito internazionale<sup>59</sup>- sottolineando che in Italia alcuni degli argomenti testati vengono spiegati agli allievi in anni del ciclo scolastico differenti da quelli previsti dal test, oppure che la metodologia di valutazione utilizzata nelle prove dell'INVALSI favorisce altri sistemi scolastici che, a differenza del nostro, utilizzano già i test. Altri insegnanti mettono proprio in dubbio che la comprensione di un certo argomento possa essere misurato attraverso un test scritto.

"Su queste indagini ho qualche riserbo, c'è da fare questa distinzione: come puoi accertare se i concetti che hai spiegato sono passati oppure no con 40 o 50 domande e in cui aspetti velocemente una risposta? Se riesci, significa che sei padrone della cosa, ma c'è anche un altro modo di affrontare il problema: è un modo di analizzarlo, smontarlo, rimontarlo, e questo si può giudicare valutare solo nell'interrogazione, e che può durare anche un'ora. Si deve dare al ragazzo il tempo di riprendersi e di ricostruire le sue conoscenze" (insegnante in matematica, Liceo Massa Carrara)

"Bisognerebbe vedere come si somministrano i test a livello internazionale: sono misurate le competenze scritte e soprattutto con i test, cosa per cui la scuola italiana non è preparata; sono sicuro che nelle competenze orali e nella produzione di un testo o di un elaborato i risultati sarebbero totalmente diversi" (focus-group Firenze)

Gli insegnanti aprono delle brevi riflessioni<sup>60</sup> -e perlopiù positive- sugli strumenti didattici che vengono utilizzati nel nostro sistema scolastico: lezioni frontali, valutazioni basate su interrogazioni orali che richiedono essenzialmente capacità nozionistiche, programmi che mirano a comprendere l'intero scibile della materia. Sono ben pochi i dubbi che tali strumenti didattici potrebbero invece essere poco efficaci nel riuscire a trasmettere nozioni e competenze agli studenti dell'odierna società.

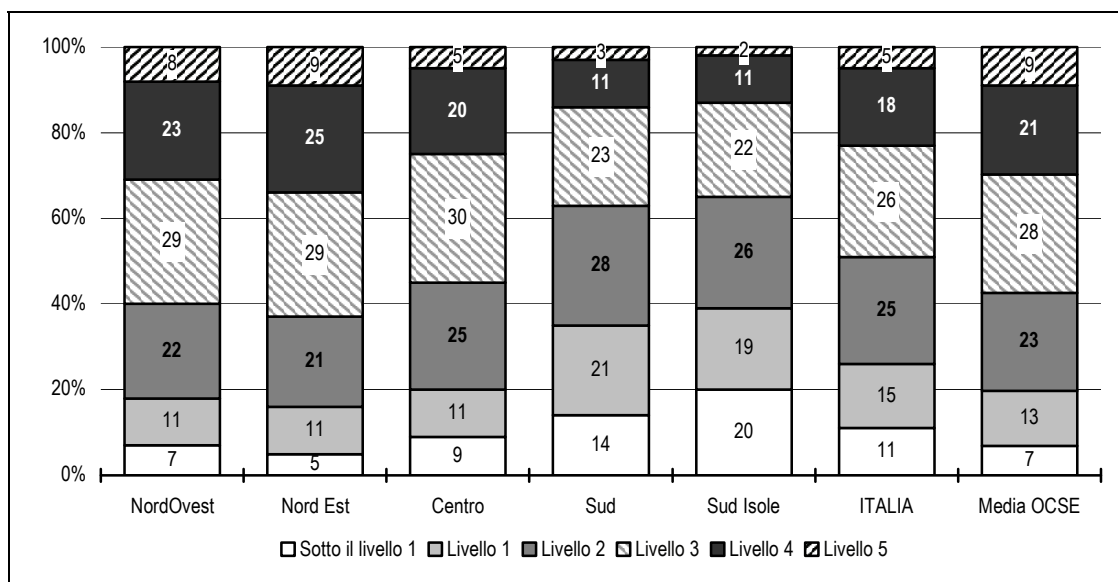
La differenza didattica del sistema scolastico italiano da quello degli altri stati, non spiega tuttavia il forte divario presente tra allievi delle scuole del sud e allievi del resto d'Italia.

<sup>59</sup> Fondazione Giovanni Agnelli, 2009.

<sup>60</sup> A riguardo si legga anche il capitolo 5.

Stratificando i dati delle indagini PISA per macro aree geografiche (sud e isole, centro, nord est, nord ovest) e per indirizzi di studio (liceo, istituto tecnico, istituto professionale), è stato possibile verificare che in Italia queste due macro variabili incidono in maniera molto profonda sul rendimento degli allievi. Il punteggio medio conseguito dagli allievi varia dal nord al sud del paese per tutti i tipi di scuola, con i licei che ottengono i risultati migliori e gli istituti professionali quelli peggiori. Tuttavia la variabile territoriale è molto più forte della variabile “indirizzo di studio”; si collocano infatti al di sopra della media OCSE: gli studenti dei licei del nord ovest, del nord est e del centro Italia, e gli studenti degli istituti tecnici del nord ovest e del nord est Italia. Per dare un esempio delle profonde difficoltà emerse nel sud Italia, riportiamo alcuni dati pubblicati nel 2008 dall’INVALSI: in scienze, oltre il 33% degli studenti del sud e quasi il 50% degli studenti del sud-isole si colloca al di sotto del “livello due”, considerato in PISA il livello di competenza minimo necessario al di sotto del quale è individuabile una situazione di criticità; in matematica queste percentuali salgono rispettivamente a oltre il 40% per il sud e a oltre il 50% per il sud-isole; in lettura, dove livello soglia è individuato con il terzo livello della scala di competenza, circa il 63% degli studenti del sud si colloca al di sotto di questa soglia, mentre nel sud-isole questa percentuale sale a oltre il 66%<sup>61</sup>.

Grafico 8.1  
PERCENTUALE DI STUDENTI A CIASCUN LIVELLO DELLA SCALA COMPLESSIVA IN LETTURA, PER AREA GEOGRAFICA



Fonte: elaborazione INVALSI su dati OCSE, 2008

Questi dati sembrano confermare le preoccupazioni espresse dagli insegnanti intervistati nella nostra ricerca, e cioè che il decentramento scolastico rischi di peggiorare l’ineguaglianza di opportunità che tutto’oggi deriva dal nascere e crescere in aree geografiche diverse del paese. In questo senso, la scuola italiana sembra essere lontana da una sostanziale equità non riuscendo a compensare in qualche modo queste differenze dettate da ritardi socioeconomici e culturali.

Sempre dalle indagini PISA risulta che gli studenti dei licei conseguono mediamente risultati superiori alla media OCSE e quelli degli istituti tecnici e professionali conseguono risultati inferiori alla media OCSE. Il tipo di scuola frequentata distinguerebbe pertanto gli allievi con

<sup>61</sup> INVALSI, 2008.

maggiori competenze da quelli che ne hanno meno, tuttavia in questa relazione pare incida molto la condizione socio economica e culturale della famiglia.

Nello studio PISA del 2006, il 27,6% della varianza fra scuole in Italia è spiegata dall'indice ESCS di status economico, sociale e culturale degli studenti (INVALSI, 2008). Se si aggiunge ai fattori di status, l'indirizzo di scuola frequentato, si arriva a spiegare al 31,9% della varianza di rendimento fra scuole. Questi dati ci portano ad ipotizzare che le condizioni sociali, economiche e culturali delle famiglie incidano da una parte sulla scelta del tipo di istruzione superiore che gli studenti frequenteranno, dall'altra sul rendimento scolastico, e questo grazie ad una maggiore disponibilità di risorse educative e culturali (si veda in nota come è calcolato l'indice ESCS<sup>62</sup>).

Fin dalla prima indagine PISA del 2000, il *background* della famiglia degli allievi è emerso<sup>63</sup> come un elemento fortemente condizionante il rendimento dell'allievo in tutti i paesi OCSE, ma dai dati italiani emerge un ulteriore fenomeno: se da una parte (come appena detto) la varianza tra i rendimenti dei diversi tipi di scuole è molto alta, dall'altra la varianza tra rendimenti degli allievi all'interno della stessa scuola è molto bassa. Ciò vuol dire che gli studenti tendono a confluire in scuole nelle quali gli altri studenti raggiungono livelli di rendimento simili ai propri. Non è possibile dimostrare che non è il tipo di scuola a determinare un basso rendimento scolastico, ma al contrario è il livello di capacità degli allievi a determinare la scelta di indirizzo scolastico; tuttavia osservando l'indice ESCS nei vari indirizzi di studio, appare evidente come il possedere un certo *background* familiare determini sia il rendimento scolastico che la scelta di indirizzo. Il sistema scolastico italiano così strutturato non sembra quindi riuscire a compensare le differenze di "origine" né a garantire una eguaglianza di opportunità, ma piuttosto conferma quelle differenze tra allievi che hanno origine nel loro status sociale (Cecchi *et al.*, 2007).

Anche il campione della nostra indagine conferma sia la forte relazione tra rendimento scolastico e indirizzo scolastico sia la relazione tra *background* familiare e scelta di indirizzo scolastico, mentre non è confermata in maniera così evidente la relazione tra rendimento scolastico e *background* familiare. Alcuni insegnanti ritengono che la distinzione<sup>64</sup> del sistema scolastico secondario di secondo grado in licei, istituti tecnici e istituti professionali non aiuterebbe la mobilità sociale e non farebbero altro che riprodurre la stessa struttura sociale di partenza: a prescindere dalle reali capacità e inclinazioni, i figli di professionisti sarebbero fin da piccoli destinati a fare liceo e università, mentre i figli di famiglie economicamente svantaggiate verrebbero indirizzati verso istituti professionali o tecnici per trovare un lavoro il prima possibile. Il legame tra indirizzo scolastico e mobilità sociale verrà trattato nel paragrafo "Caratteristiche dei tre indirizzi".

Ma qual è il rendimento degli allievi italiani a prescindere dai fattori che lo possono determinare? E quali sono gli aspetti più critici a livello di apprendimento? Nella nostra indagine sono emerse molte criticità rispetto alla capacità di concentrazione degli allievi e le origini di questo fenomeno vengono ricondotte a diversi aspetti: ai mutamenti avvenuti nella società e che influiscono sui ragazzi e sulle loro famiglie, alle difficoltà del sistema scolastico che influiscono sulla motivazione degli insegnanti e sulle condizioni dell'ambiente scolastico. Secondo il nostro campione di ricerca, gli allievi hanno prima di tutto grossi problemi di concentrazione (20 insegnanti su 24 ritengono che gli allievi abbiano molte difficoltà nella

<sup>62</sup> Per il calcolo dell'indice ESCS in PISA 2006 sono state raccolte informazioni tramite il Questionario Studente, riguardanti il possesso di determinati beni che sono ritenuti indicativi del livello di benessere economico e della disponibilità di risorse educative: il numero di libri posseduti, la presenza in casa di beni significativi dal punto di vista culturale, il titolo di studio e l'occupazione dei genitori, il paese di nascita dei genitori, la lingua parlata a casa (INVALSI, 2008).

<sup>63</sup> cfr. ad esempio, Marks, 2006; Mateakeju e Straková, 2005; Korupp *et al.*, 2002; Dandy e Nettleback, 2002; Beaumont-Walters e Soyibo, 2001.

<sup>64</sup> Le distinzioni tra i tre rami di istruzione secondaria di secondo grado sono approfonditi nel capitolo 5.

concentrazione) non solo negli istituti professionali ma anche negli istituti tecnici e nei licei. Il limite della soglia di attenzione si fermerebbe addirittura a 10 minuti: “rispetto a prima, oggi si distraggono e si deconcentrano con più facilità, sono meno preparati, si esercitano meno rispetto a tempo fa. La difficoltà di concentrazione è un problema grosso” ( insegnante in matematica, Ist. Tecnico Firenze). Tale difficoltà sarebbe determinata in primo luogo da un cambiamento avvenuto nelle giovani generazioni, distratte dai numerosi stimoli esterni, abituate ormai ai linguaggi delle nuove tecnologie che utilizzano logiche di sintesi e *multi-task* molto diverse da quelle richieste dallo studio.

Questo cambiamento nei ragazzi non avrebbe trovato nella maggior parte dei casi una risposta adatta da parte delle famiglie, anch'esse coinvolte dai mutamenti della società: in parte i genitori non educerebbero e non responsabilizzano i figli nelle scelte che fanno, e al contrario adotterebbero atteggiamenti di legittimazione e permissivismo verso i figli. Questo atteggiamento, sempre secondo il campione di ricerca, potrebbe essere determinato dal fatto che i genitori sono anch'essi coinvolti in ritmi di vita molto frenetici richiesti dal lavoro o dalla vita sociale, e quindi dedicano meno tempo all'educazione e al controllo dei figli. A ciò in molti casi si aggiunge che la società attuale non attribuirebbe più alla cultura e all'istruzione dell'individuo un valore per il suo riconoscimento sociale ed economico (Cecchi *et al.*, 2007).

La famiglia, secondo il campione di ricerca, avrebbe quindi una forte responsabilità nel calo di rendimento scolastico dei ragazzi, poiché non sarebbe riuscita a mantenere una posizione sufficientemente ferma di fronte a mutamenti avvenuti nella società. Tuttavia anche l'istituzione scolastica -nel suo sostanziale immobilismo- avrebbe messo in campo strumenti non sempre adeguati a far fronte a questo fenomeno; al contrario, alcuni aspetti del sistema scolastico aumenterebbero le condizioni di disagio, come ad esempio la presenza di insegnanti non motivati a utilizzare e ricercare strumenti didattici più adatti, oppure la presenza di classi estremamente numerose e composte da casi problematici o difficili che facilmente destabilizzano l'attenzione della classe<sup>65</sup>. La sensazione emersa dagli insegnanti è che in molti casi “la scuola stia viaggiando in una direzione e la società in un'altra” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Massa Carrara).

“Questa disabitudine alla concentrazione penso sia dovuta alle tante distrazioni di altri strumenti che vanno al di là dello studio e che sono male utilizzati. I ragazzi tendono ad ascoltare sempre meno, ma non soltanto l'insegnante che parla della sua materia, anche se si parla di un programma televisivo: il discorso entra da un orecchio e esce dall'altro. Non hanno più l'attimo di riflessione che permette di fermare all'interno della loro testa ciò che ascoltano. Senza nessuna discriminazione da parte mia, devo dire che si è abbassato il livello culturale delle famiglie che mandano i ragazzi all'istituto tecnico” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Firenze)

La mancanza di concentrazione degli allievi sarebbe spesso accompagnata da una difficoltà e incapacità a stare in classe in maniera corretta; alcuni insegnanti hanno infatti lamentato la mancanza di educazione e di disciplina all'interno delle classi -principalmente negli istituti professionali- descrivendo situazioni anche di mancanza di rispetto nei confronti degli stessi insegnanti. In molti casi gli insegnanti presumono che il sistema delle scuole secondarie di primo grado sia in parte responsabile sia della mancanza di disciplina sia delle carenze cognitive degli allievi che arrivano al primo anno delle scuole di secondo grado. Una conferma della carenza cognitiva degli allievi della scuola secondaria di primo grado è data dai risultati dello

<sup>65</sup> La relazione tra rendimento degli allievi e demotivazione degli insegnanti è affrontata nel capitolo 5, mentre la relazione tra rendimento degli allievi e composizione delle classi è trattata nel capitolo 7.

studio internazionale TIMSS (realizzato dallo IEA), specializzato nella valutazione degli apprendimenti matematico scientifici alla fine di questo ciclo di studi, e al quarto anno della primaria: i risultati del 2007 confermano che gli allievi della scuola primaria raggiungono mediamente dei buoni risultati mentre gli allievi della scuola secondaria di primo grado sono, per quanto riguarda la matematica, molto al di sotto della media TIMSS<sup>66</sup> (la media si scosta in negativo ancora di più dalla media dei paesi europei che hanno partecipato all'indagine). Alcuni insegnanti invece collegano la disciplina anche al contesto territoriale dal quale provengono gli allievi, sostenendo che nelle scuole localizzate in aree meno urbanizzate - come ad esempio nella provincia fiorentina o nelle aree di montagna della Lunigiana- gli allievi sono più educati e riconoscono maggiore autorevolezza all'insegnante (focus-group Firenze e focus-group Massa Carrara) proprio perché vivono in un contesto familiare più tradizionale.

Sebbene la maggior parte degli insegnanti del campione confermi che gli allievi che arrivano dalle scuole secondarie di primo grado siano sempre meno istruiti e scolarizzati, non è altrettanto chiara la definizione di quali siano le debolezze di questo ordinamento scolastico: molti insegnanti ipotizzano che sia necessaria una riforma dei programmi ministeriali perché in tre anni verrebbero proposte troppe nozioni in poco tempo; altri intervistati ritengono che ci siano troppi insegnanti di età avanzata che non riescono a rinnovare la didattica, e che comunque chi insegna in quel ciclo di scuole non sia particolarmente motivato poiché sarebbe una seconda scelta non avendo ottenuto un posto nella scuola secondaria di secondo grado.

“Sono maleducati, non sanno relazionarsi, a volte arrivano e dicono: "lei deve rispiegarmi questo". E questo non va bene, perché non si possono rivolgere ad un adulto dicendo 'lei deve...'; oppure fanno la battuta fuori luogo, dicono la parolaccia. Si deve perdere tanto tempo ad educarli anche nelle minime cose che dovrebbero imparare in famiglia” (insegnante in matematica, Ist. professionale Firenze)

“I problemi che vedo, sono: la mancata scolarizzazione con cui i ragazzi arrivano da noi, i comportamenti infantili, non adeguati allo svolgimento delle lezioni, il non rispetto delle regole, la mancanza di motivazione allo studio. Sono le difficoltà che io incontro in prima, dove devo fare veramente un grosso lavoro di educazione” (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Firenze)

Secondo gli insegnanti intervistati, gli allievi dei licei e degli istituti tecnici non avrebbero particolari lacune rispetto alle conoscenze, anzi, gli insegnanti degli istituti tecnici affermano con orgoglio che anche molti dei loro allievi vanno all'università proprio perché sono abituati allo studio delle conoscenze. Di rimando, gli insegnanti degli istituti professionali ritengono che l'obiettivo della scuola professionale sia proprio insegnare un lavoro e quindi approvano la maggiore focalizzazione del proprio insegnamento sulle competenze piuttosto che sulle conoscenze. Tuttavia dalle interviste emerge la sensazione che ogni indirizzo scolastico si trovi a dover ridurre la difficoltà degli obiettivi da porre agli allievi: l'incapacità di rimanere concentrati renderebbe difficile, secondo gli insegnanti, affrontare in classe certi argomenti più complessi e in alcuni casi porterebbe a privilegiare la trasmissione di competenze pratiche piuttosto che di conoscenze teoriche: “negli ultimi anni a scuola gli allievi non raggiungono il minimo della sufficienza, ma cosa dobbiamo fare? Bocciare il 99,9 % dei ragazzi? Allora abbassiamo il livello, ma fino a quanto?” (Insegnante in materia professionale, Ist. Professionale Massa Carrara).

<sup>66</sup> La media TIMSS è costruita su un'indagine che coinvolge 59 paesi nel mondo; la media in matematica degli allievi all'8° anno di istruzione, è 480 con una media TIMSS di 500.

“È difficilissimo interrogare, riuscire ad organizzare delle verifiche, delle prove che siano corrispondenti alle reali capacità dei ragazzi. Puntiamo più in alto di quanto i ragazzi riescono a fare. Così ogni anno dobbiamo abbassare un pochino il livello, questo è un dato di fatto” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Prato)

A dimostrazione di questa difficoltà di concentrazione e di astrazione, la materia che gli allievi apprezzano meno, secondo la quasi totalità degli insegnanti intervistati, è la matematica, considerata di difficile applicazione e utilità nella vita e nel lavoro: “la cosa tipica che ti dicono è ‘a cosa mi serve sapere come si fa a trovare la circonferenza, io vado a fare il barista’, e tu che dici? Ti serve per centrare il bicchiere nel piattino o per fare i bomboloni!?” (focus-group Massa Carrara). Le materie preferite dagli allievi variano molto: certamente sono più amate quelle che più si avvicinano all’indirizzo specialistico della scuola, ma anche l’italiano pare essere una materia mediamente amata dagli allievi.

In generale gli insegnanti hanno la sensazione che gli allievi siano negli anni sempre più indifferenti e disinteressati verso la scuola; le spiegazioni che gli insegnanti danno sono molteplici: l’istruzione -sia con la crisi economica che con i nuovi modelli della società- sarebbe un obiettivo non più così essenziale per ottenere un lavoro o una condizione socio-economica migliore, e questa bassa considerazione della scuola (e degli insegnanti) verrebbe trasmessa agli allievi dalla famiglia e dalla società in generale, soprattutto attraverso i media: “dovrebbe intervistare i ragazzi: dicono ‘a cosa serve studiare? Se esci di qui e non conosci nessuno, il diploma non ti serve a niente’. E in effetti le cose che si leggono ti fanno pensare che sia così” (insegnante in materia professionale, Ist. Professionale Massa Carrara).

## 8.2

### La composizione delle classi

Le nuove disposizioni<sup>67</sup> della riforma Gelmini relativamente al numero di allievi e alla percentuale di allievi immigrati per classe, prevedono che gli allievi debbano essere minimo 27 e massimo 30 nella classe iniziale del ciclo di secondo grado, e che -dove previsti dal tipo di scuola- gruppi di diversi indirizzi di studio non siano inferiori ai 12 alunni. Le classi successive alla prima dovranno avere almeno 22 allievi, altrimenti sarà necessario fare degli accorpamenti (sempre per arrivare ad un massimo di 30 allievi per classe), mentre le classi terminali dovranno essere composte da un minimo di 10 allievi. La riforma Gelmini porta a sostegno delle proprie scelte i dati presentati dall’OCSE in “Education at a Glance 2009”: rispetto alle medie OCSE, l’Italia ha un numero medio di allievi per classe eccessivamente basso ed un numero di insegnanti ogni 100 allievi troppo alto. Con l’innalzamento del numero minimo di allievi per classe -e la conseguente riduzione del numero di classi e numero di assunzioni di insegnanti- la riforma Gelmini vuole infatti intervenire sulla riduzione dei costi del sistema scolastico a carico dello Stato.

La composizione della classe, secondo il nostro campione di indagine, è una variabile complessa che inciderebbe molto sull’ambiente in classe e quindi sul rendimento degli allievi e sull’efficacia dell’azione educativa degli insegnanti. Per composizione delle classi, gli intervistati hanno inteso la numerosità ma anche la presenza o meno di casi “difficili”, e cioè allievi con disabilità accertate, ma anche stranieri e ragazzi con disagi socio familiari; gli insegnanti coinvolti nell’indagine sono sostanzialmente contrari all’indirizzo di aumentare il

<sup>67</sup> Decreto Presidente della Repubblica n° 81 del 20 marzo 2009: Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell’art. 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n° 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n° 133.



numero di allievi per classe perché classi numerose (cioè di 27-30 allievi) renderebbero molto difficile condurre le lezioni, e in alcuni casi limiterebbero il ruolo degli insegnanti a tutori dell'ordine in aula. Solo alcuni insegnanti ammettono che alcune scuole a volte fanno scelte di scarsa economicità mantenendo classi poco numerose per evitare la riduzione di cattedre di insegnamento; queste scelte a volte verrebbero fatte spingendo i consigli di classe a promuovere allievi che non avrebbero ottenuto risultati sufficienti pur di avere un numero minimo di allievi per classe<sup>68</sup>, indebolendo così agli occhi degli allievi l'attendibilità del giudizio degli insegnanti e la serietà del loro lavoro.

Per la maggior parte degli insegnanti del campione di indagine, l'aumento di allievi per classe renderà ancora più difficili da gestire le classi degli istituti professionali, dove sono più frequenti gli allievi la cui presenza rende più difficile l'attenzione durante la lezione: allievi nell'età dell'obbligo che non vogliono continuare a studiare, allievi con handicap<sup>69</sup>, immigrati che non conoscono la lingua e casi di disagio familiare.

“Le classi più faticose sono quelle che nello scrutinio dell'anno prima avrebbero meritato la bocciatura di molti studenti che però non sono stati bocciati per evitare di accorpare le classi e quindi di diminuire le cattedre. Se i ragazzi sanno che sono stati promossi anche se non hanno fatto nulla, allora l'anno dopo non fanno nulla davvero...” (focus-group Massa-Carrara)

“I colleghi a volte raccontano di problemi di gestione [...] ho una classe che mi fa diventare matta, con diverse etnie all'interno, Marocco, Senegal, Albania, Filippine, più quelli del posto. Litigano, si pizzicano, sono immaturi, si offendono, è difficile gestirli, poi ci sono due elementi più agitati. Ora sono in seconda, ma in prima di due ore di seguito riuscivo a farne al massimo una perché andavano gestiti” (insegnante in matematica, Ist. Professionale Massa Carrara)

Come si può notare nelle seguenti tabelle, nelle tre province toscane coinvolte nell'indagine (come nel resto della regione Toscana), la presenza nella scuola secondaria di secondo grado di allievi diversamente abili e di allievi con cittadinanza straniera è cresciuta con regolarità dall'anno scolastico 2000/2001 all'anno scolastico 2007/2008: i dati del MIUR confermerebbero la situazione di complessità delle classi descritta nella nostra indagine. Complessivamente possiamo osservare che le tre province toscane coinvolte nell'indagine hanno una percentuale di diversamente abili molto simile tra loro (dell'1,8%).

Gli insegnanti di sostegno, previsti proprio per seguire i casi di disabilità in maniera mirata, vengono considerati da tutti gli insegnanti intervistati come un'importante risorsa per la scuola; gli stessi insegnanti di sostegno che hanno partecipato alle discussioni nei focus-group ritengono che in molti casi la propria presenza accanto all'insegnante all'interno di classi problematiche possa facilitare lo svolgimento della lezione: alcuni insegnanti di sostegno hanno infatti riferito di occuparsi spesso della disciplina dell'intera classe mentre l'insegnante portava avanti la didattica.

“Non è un caso se i risultati finali di tutta la classe sono migliori se c'è il sostegno in classe. Altrimenti l'insegnante deve fare il carabiniere oltre a dispensare nozioni [...] Nella mia classe uno piange, uno grida, gli altri giocano a carte, l'insegnante non li vede, per questo

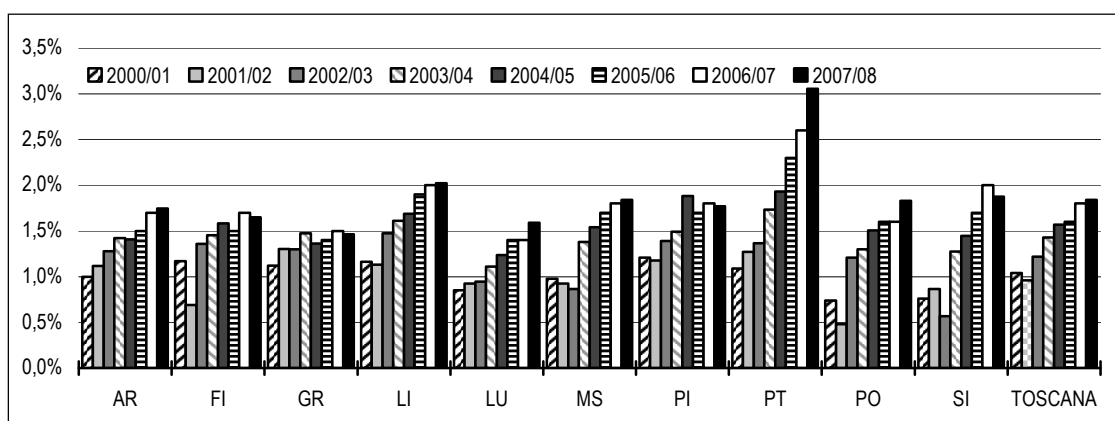
<sup>68</sup> E' tuttavia da ricordare che il sistema scolastico italiano degli istituti professionali e tecnici offre agli allievi una serie di indirizzi professionalizzanti che spesso richiedono degli accorpamenti che hanno conseguenze critiche sulla didattica: all'interno di una stessa classe esistono gruppi di indirizzo differenti che con il progredire del percorso scolastico spesso si riducono a tal punto da richiedere agli allievi rimasti, di accorparsi a gruppi di indirizzo diversi da quello portato avanti negli anni precedenti.

<sup>69</sup> La riforma Gelmini ha mantenuto il limite massimo di 25 allievi nelle classi in cui sia presente un caso di disabile con sostegno.

serve un tutor [insegnante di sostegno] che faccia da psicologo, assistente sociale, che li aiuti ad aver fiducia, a parlare, a sintonizzarsi e tirare fuori i quaderni, che abbia i cellulari delle mamme per mandare gli sms” (focus-group Massa Carrara)

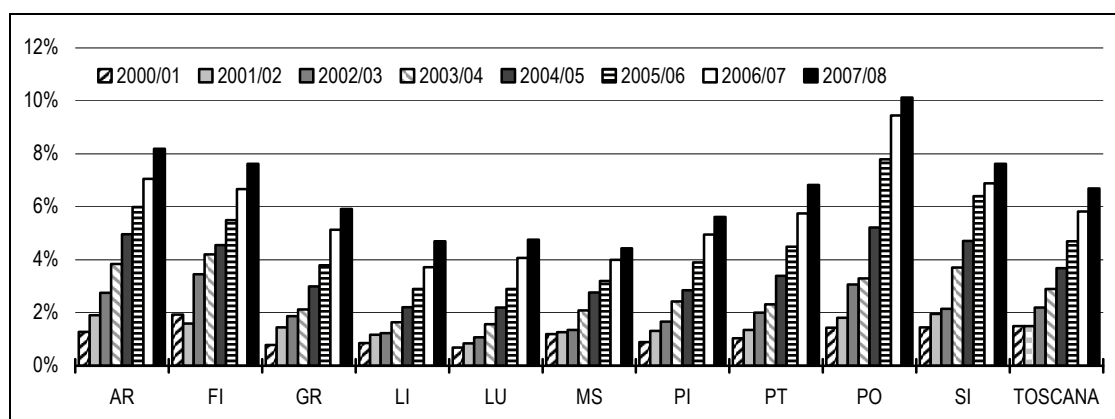
La presenza di allievi stranieri all'interno delle classi è una variabile molto condizionata dalla collocazione territoriale: a Prato, la percentuale di stranieri nelle classi è del 10,1%, a Firenze la percentuale 7,6% e a Massa Carrara la percentuale si abbassa a 4,4%. Questi dati sembrano allinearsi con la differente condizione socio economica delle tre province toscane, dal momento che l'immigrazione straniera si sposta portando la propria famiglia là dove c'è maggiore possibilità di lavoro stabile.

Grafico 8.2  
ALUNNI DIVERSAMENTE ABILI NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO STATALE  
Valori %



Fonte: elaborazione IRPET su dati MIUR

Grafico 8.3  
ALUNNI CON CITTADINANZA STRANIERA NELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO STATALE  
Valori %



Fonte: elaborazione IRPET su dati MIUR

La situazione degli istituti professionali è aggravata dalla mancanza di una politica risolutiva per l'obbligo formativo, attualmente assolto attraverso i normali canali scolastici; questa scelta determina la presenza di numerosi allievi che semplicemente attendono il compimento del 16° anno di età e che richiederebbero strumenti specifici per essere coinvolti e ricevere un livello di

istruzione minimo. Dal 2003 la Regione Toscana attraverso i settori della formazione professionale delle Province, ha finanziato molte sperimentazioni per l'adempimento dell'obbligo formativo inizialmente negli istituti professionali, poi in tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. Queste sperimentazioni hanno offerto ai ragazzi nell'età dell'obbligo scolastico dei percorsi alternativi tra scuola e formazione professionale che fossero più adatti (rispetto alla scuola tradizionale) alle caratteristiche e alle capacità degli allievi a rischio di *drop out*.

Al contrario, la presenza prolungata di allievi poco motivati all'interno del normale percorso scolastico, è un problema che porta anche ad una forte demotivazione da parte degli insegnanti che -quando si trovano con allievi di questo tipo- non trovano gratificazione nell'insegnare ad alunni che dicono "bocciato per bocciato, cosa cambia?" e "non fanno niente, proprio niente in classe" (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Massa Carrara).

"Questi ragazzi non vedono un futuro. Sanno che devono stare qui fino a 15 anni. Qualcuno è in quarta e mi dice 'sono qui perché i miei genitori mi obbligano a starci, ma quando compio 18 anni me ne vado'. E' chiaro che se uno non ha una motivazione, è difficile stare in classe" (insegnante in matematica, Ist. professionale Firenze)

- *Il sistema di valutazione degli allievi*

La valutazione degli allievi nelle materie scolastiche rimane per gli insegnanti uno strumento didattico molto importante attraverso il quale stimolare gli allievi, premiandoli o mettendoli di fronte alle loro lacune. I criteri di valutazione sono stati nel tempo modificati introducendo i concetti di credito scolastico, credito e debito formativo; quest'ultimo strumento è stato molto criticato dalla maggior parte del campione di indagine, poiché avrebbe previsto la possibilità di mantenere dei debiti formativi -e cioè delle insufficienze in alcune materie- per tutto il ciclo scolastico, con l'obbligo di recuperare i debiti solo all'ultimo anno in vista dell'ammissione all'esame di Stato. Come anticipato, gli insegnanti intervistati hanno in realtà apprezzato il ripristino degli esami di recupero e che il recupero del debito formativo dovesse essere raggiunto dall'allievo entro l'inizio dell'anno scolastico successivo (soluzione già introdotta in alcune scuole coinvolte nell'indagine prima della riforma Gelmini).

I corsi di recupero -così come organizzati nella maggior parte delle scuole- non sono tuttavia uniformemente valutati adatti al reale recupero delle materie scolastiche: alcuni insegnanti coinvolti nell'indagine hanno infatti affermato che un ragazzo che già fatica a seguire la lezione la mattina, difficilmente potrà cambiare atteggiamento nell'immediato pomeriggio. La realizzazione dei corsi di recupero durante il periodo estivo -prevista anche dalla riforma Gelmini- potrebbe invece evitare un inutile sovraccarico di impegno sull'allievo in difficoltà, ma resta tra gli insegnanti il timore che un maggior carico di impegno per l'insegnante non porti una reale e proporzionale compensazione economica<sup>70</sup>: da molte interviste è infatti emerso che nell'anno scolastico 2008-2009 i corsi di recupero sono stati finanziati solo in parte, oppure attraverso avanzi di amministrazioni precedenti (dirigente scolastico, Ist. Tecnico Massa Carrara).

"La scuola è vista come fonte di risparmio, ci sono tagli da tutte le parti, quindi non possiamo poi pretendere che i risultati dati siano all'altezza di quelle che sono le richieste dall'esterno. Noi oggi dobbiamo organizzare i corsi di recupero ma non abbiamo i soldi. Allora ci viene chiesto di fare volontariato... non è che ci spaventi, è una vita che facciamo

<sup>70</sup> Per poter fare i corsi di recupero nell'anno scolastico 2008-2009, le scuole avrebbero dovuto utilizzare avanzi di amministrazione di anni precedenti.

volontariato, però lo dovete dire, dovete avere il coraggio di dire che tutta l'attività che viene richiesta è poi legata al volontariato” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Massa Carrara)

La realizzazione dei corsi di recupero pare incontrare un'ulteriore criticità che emerge -se pur indirettamente- dalle interviste e dalle discussioni in focus-group: la poca disponibilità degli insegnanti a lavorare al di fuori dell'orario scolastico e la poca motivazione nello svolgere i corsi di recupero. Questi atteggiamenti da una parte, sono giustificati (come già anticipato) dall'insoddisfacente retribuzione economica; dall'altra sembrerebbero essere tuttavia condizionati dall'interpretazione che alcuni insegnanti intervistati hanno dato al corso di recupero: all'insegnante viene richiesto di far apprendere all'allievo dei concetti che lo stesso insegnante non è riuscito a trasmettere durante l'anno scolastico, ed è quindi vissuta come una situazione in cui deve confrontarsi nuovamente con i propri fallimenti didattici; infatti un'insegnante intervistata ha così commentato la realizzazione dei corsi: “Non si capisce perché mai, se un ragazzo con me va male al mattino, non studia, non è attento, dorme...nel pomeriggio, sempre con me, dovrebbe studiare, impegnarsi, capirmi e lavorare bene...secondo me il corso di recupero dovrebbe farlo un altro insegnante” (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Massa Carrara). Questo aspetto richiede pertanto una valorizzazione dei corsi di recupero e una focalizzazione sulle modalità attraverso cui svolgerli, in modo da permettere -sia agli allievi che agli insegnanti- di interpretare il corso di recupero come uno strumento differente da una ripetizione delle lezioni svolte in classe.

### 8.3

#### **Caratteristiche dei tre indirizzi**

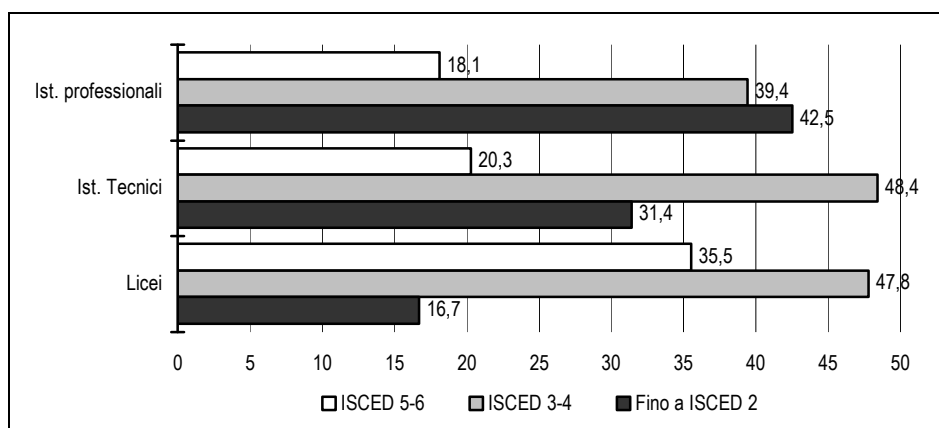
L'attuale distinzione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali è il risultato di un lungo percorso di riforme del sistema scolastico, che ha avuto come tappe storiche la riforma Gentile del 1923 -che ha istituito la distinzione tra licei, istituti tecnici, istituti magistrali e scuola di avviamento al lavoro- la legge di riforma del 1962 -che ha aperto le scuole medie superiori a tutti gli allievi con diploma di scuola media inferiore- e la legge di riforma del 1969 -che ha liberalizzato l'accesso all'università per tutti gli allievi con diploma di scuola media superiore. Queste iniziali riforme (che prevedono altresì l'innalzamento dell'età dell'obbligo scolastico) mantengono la originaria distinzione tra scuole di educazione alla cultura (i licei) e scuole di educazione alla professione (gli istituti), ma introducono l'importante principio che la scelta di indirizzo scolastico e l'iscrizione all'università debba avvenire in base alle capacità e attitudini degli allievi, e non alla loro provenienza sociale. In questo modo la scuola potenzialmente “apre le porte” ad allievi capaci, provenienti da classi sociali più basse, che utilizzano l'indirizzo liceale come strumento di mobilità sociale, e l'università come ingresso in un'élite culturale e sociale che fino a quel tempo li aveva lasciati esclusi: “Io non sono di estrazione sociale alta, il mio babbo era un artigiano, però ai miei tempi sapevo che una volta laureata avrei trovato occupazione nell'insegnamento perché c'erano posti disponibili. I miei genitori hanno fatto tanti sacrifici, volevano che io frequentassi l'Università perché era un'elevazione anche del loro grado culturale” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Firenze).

Attraverso una seconda fase di riforme succedutesi dagli anni '90 ad oggi, il sistema scolastico italiano ha voluto sempre più distanziarsi dall'originaria ispirazione aristocratica della cosiddetta riforma Gentile, per definire una scuola superiore che potesse garantire non solo uguali opportunità di accesso a tutti gli allievi a prescindere dalla provenienza sociale, ma anche

uguale dignità dei diversi indirizzi scolastici, introducendo concetti di professionalizzazione e innovazione all'interno dei licei, e di cultura e istruzione di base all'interno degli istituti tecnici e professionali.

Entrambi questi cicli di riforme sembrano tuttavia non aver del tutto cancellato l'iniziale ispirazione "gentiliana" del nostro sistema scolastico, soprattutto in momenti economicamente difficili come quello che stiamo passando in questi ultimi anni: "Negli ultimi cinque anni si è avvertita di più questa scelta delle scuole per fasce sociali, e penso che la crisi economica abbia influito molto [...] in molti casi c'è proprio una necessità della famiglia di avere presto in casa qualcuno che guadagni" (insegnante in matematica, Ist. Tecnico Firenze). Dall'indagine svolta è infatti emerso che la distinzione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali continua ad essere interpretata nella società italiana in senso lato (scuola e famiglia *in primis*) in base alle opportunità socio economiche e alle aspirazioni delle famiglie, creando una "gerarchia di classe" e riproducendo le grosse fratture di status economico sociale presenti nella società senza alcuna possibilità di mobilità sociale: l'allievo che proviene da una famiglia di laureati professionisti, a prescindere dalle capacità che mostra, sarebbe indirizzato al liceo e all'università per poi occupare uno status professione simile -se non coincidente- a quello di uno dei due genitori. Anche le indagini PISA confermano questa tendenza, mostrando una relazione direttamente proporzionale tra livello di istruzione dei genitori degli allievi e iscrizione degli allievi a un tipo di scuola secondaria di secondo grado.

Grafico 8.4  
STUDENTI PER LIVELLO DI ISTRUZIONE (ISCED<sup>71</sup>) DEI GENITORI  
Valori %



Fonte: Dati OCSE Pisa 2006/INVALSI

Secondo gli insegnanti coinvolti nella nostra indagine, la tendenza a indirizzare gli allievi in base non tanto a propensioni e capacità, quanto alle aspettative della famiglia e alla loro estrazione socio economica verrebbe ancor oggi perpetuata sia dalle famiglie che dagli stessi insegnanti delle scuole medie inferiori. Questi ultimi vengono infatti criticati per l'incapacità di fornire agli allievi degli indirizzi corretti per la prosecuzione degli studi. Nel sistema scolastico italiano la scelta dell'indirizzo sembrerebbe quindi essere ancora oggi condizionata sia dallo status sociale dell'allievo, sia dalle sue capacità di apprendimento, indirizzando ad esempio agli

<sup>71</sup> I livelli di istruzione sono stati codificati sulla base dell'*International Standard Classification of Education (ISCED)* proposto dall'UNESCO: la scuola secondaria inferiore corrisponde all'ISCED 2, la scuola secondaria superiore corrisponde all'ISCED 3 e 4, l'università all'ISCED 5 e il dottorato all'ISCED 6 (INVALSI, 2006).

istituti professionali allievi con una condizione socio economica bassa che hanno mostrato limiti nell'apprendimento e che spesso hanno difficoltà ad adempiere l'obbligo di istruzione.

“La scuola media gioca un ruolo importante nell'indirizzo. Conoscevo una ragazza extracomunitaria a cui facevo dei corsi di recupero e che desiderava fare un liceo per poi andare all'università. La madre mi chiese consiglio perché gli insegnanti delle medie, conoscendo le loro condizioni economiche non particolarmente favorevoli, le avevano detto di mandare la ragazza in una scuola dove potesse imparare un mestiere, in modo da indirizzarla al mondo del lavoro. Ma questa ragazza voleva fare altro. Alla fine i genitori l'hanno iscritta a questa scuola [istituto tecnico]. C'è sempre tempo per ricredersi, per ridimensionare il futuro: perché i ragazzi lo devono fare a priori?” (insegnante in italiano, Ist. Tecnico Firenze)

“Secondo me i ragazzi che vengono qui non hanno nessuna ambizione di salire nella scala sociale. Questa scuola molto spesso viene scelta perché vista come unica scelta possibile. Il messaggio che arriva a molti ragazzi è che qui si studia poco. Gli stessi professori delle medie indirizzano i ragazzi verso questa scuola quando ritengono che non abbiano altre possibilità per continuare gli studi. [...] Ci sono poi anche ragazzi motivati, con capacità, che fanno questa scuola perché ci credono veramente e i risultati si vedono: riescono poi a laurearsi, a trovare lavori soddisfacenti” (Insegnante in materia professionale, Ist. Professionale Prato)

All'interno dell'indagine sono emerse alcune eccezioni, come ad esempio un istituto professionale di Prato che riesce -attraverso una maggiore selettività e disciplina- a riattribuire all'indirizzo professionale un ruolo qualificante e formativo in previsione dell'ingresso del mondo del lavoro. La realtà pratese risulta, da molti dati emersi dall'indagine, come una realtà permeabile alla mobilità sociale e ricettiva alle opportunità di collaborazione tra scuola e mondo del lavoro; ciò probabilmente per la forza economica e industriale di questa provincia, nella quale studiare in un istituto professionale vuol dire ancora crearsi una professionalità per trovare un lavoro al termine degli studi. Un insegnante intervistato ha commentato la propria città in nel seguente modo: “Prato però è una realtà un po' particolare, la società pratese si è spesso capovolta. Prato è abituata ai fallimenti, alle rinascite, quindi il contesto pratese conosce il ricambio sociale. C'è gente qui che è fallita, ha ricominciato ed è riuscita a ritornare in alto” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Prato). Al contrario, gli istituti professionali ad indirizzo tecnico della provincia di Massa Carrara si sarebbero trovati in difficoltà in questi ultimi 20 anni per l'indebolimento progressivo del tessuto economico territoriale un tempo fiorente nell'industria meccanica e chimica, e che oggi offre principalmente posti di lavoro poco professionalizzati per commessi commerciali.

Il legame tra economia del territorio e istruzione professionale richiama quindi la necessità di una maggiore elasticità e capacità di adattamento da parte degli istituti professionali, in modo tale che siano realmente una fucina per il mondo del lavoro: gli istituti professionali devono infatti essere in grado di riconvertire gli indirizzi che ormai non hanno più sbocco occupazionale, cambiando cattedre, laboratori e officine. La riconversione di un indirizzo scolastico porta quindi con sé anche problemi organizzativi e di didattica, come ad esempio la necessità di far confluire in altri indirizzi gli allievi bocciati una volta decisa la chiusura di un indirizzo, la necessità di cambiare il corpo docenti e quindi il rischio di sostituire chi magari da anni insegna nella stessa scuola.

La riorganizzazione della scuola secondaria di secondo grado definita dalla riforma Gelmini, conferma la tradizionale divisione in licei, istituti tecnici e istituti professionali, affermando il principio di voler valorizzare nuovamente la posizione degli istituti tecnici e professionali

all'interno del sistema della scuola secondaria superiore escludendo dal percorso professionale la possibilità di conseguire una qualifica professionale al terzo anno<sup>72</sup> e introducendo l'obbligo a cinque anni per il percorso scolastico nell'indirizzo professionale. L'obbligo di istruzione fino ai 16 anni deve quindi essere assolto o nell'ambito dei percorsi quinquennali di istruzione, o nei percorsi triennali formazione professionale, e deve essere garantita agli allievi la possibilità di passare dalla scelta formativa alla scelta di istruzione. A partire dall'anno scolastico 2010/2011, gli istituti professionali possono quindi rilasciare solo diplomi di istruzione quinquennale e le qualifiche triennali possono essere rilasciate solo dalla formazione professionale. Questo aspetto è visto con preoccupazione da alcuni insegnanti del campione di indagine, soprattutto per l'incertezza con la quale le riforme scolastiche si sono sempre mosse negli ultimi anni, quando i riconoscimenti tra un percorso formativo e un percorso di istruzione non sempre sono stati agevolati e resi automatici. Molti insegnanti specificano che comunque la Regione Toscana ha anticipato l'attuazione della riforma prevedendo un terzo anno professionalizzante per gli allievi che non vogliono proseguire oltre il primo biennio scolastico per l'acquisizione di una qualifica professionale di secondo livello europeo.

“I ragazzi spesso erano orientati a questa scelta [istituto professionale] perché potevano dopo i tre anni anche interrompere lo studio, ma avendo in mano qualche cosa in più rispetto alla terza media. Oggi non lo sanno più se la qualifica la prenderanno da noi, dovranno passare alla formazione, dovranno arrivare in quinta...c'è proprio ancora un'incertezza di fondo che è stata trasmessa a tutti” (insegnante in italiano, Ist. Professionale Massa Carrara)

La riforma degli istituti professionali non sembrerebbe comunque affrontare una situazione considerata critica da molti insegnanti intervistati: con l'obbligo di istruzione fino ai 16 anni, gli istituti professionali verrebbero tradizionalmente frequentati da allievi che richiedono metodologie didattiche e contenuti educativi profondamente differenti dalle altre scuole e molto più simili a quelli previsti dal sistema della formazione professionale. Le famiglie di allievi che mostrano gravi difficoltà scolastiche fin dalle scuole medie (attuali scuole secondarie di primo grado), normalmente proverebbero a mandare i propri figli nel canale di istruzione più semplice -quello degli istituti professionali- per poi accettare di indirizzarli alla formazione professionale solo in alcuni rari casi, ma favorendo indirettamente il fenomeno della dispersione scolastica: l'allievo, di fronte a ripetuti insuccessi, attenderebbe in maniera passiva il raggiungimento dell'età dell'obbligo senza riuscire a trovare percorsi specifici adatti alle sue possibilità (e che la formazione professionale prevede). Alcuni insegnanti hanno infatti criticato la riforma degli istituti professionali -attuata nel 1992- con la quale sono state ridotte le ore di laboratorio e inserite nuove ore di teoria al fine a fornire maggiori conoscenze di base agli allievi nell'età dell'obbligo.

“Ho lavorato anche al professionale e lì non mi sentivo per niente un'insegnante, ero altro. [Nei professionali ] supplisci alle carenze della società che non si occupa dei ragazzi, di assistenti sociali che non ci sono, mancano tutta una serie di servizi che la scuola non ha.. Molti insegnanti si prendono questa missione e sono ben contenti, ma io penso che vorrei andare a scuola e fare quello che è mia competenza di fare, ovvero, insegnare italiano. Invece la scuola, soprattutto nei professionali, è altro” (focus-group Firenze)

“Quando è passato l'obbligo scolastico ai 16 anni, il professionale ha avuto una rivoluzione: tutti quelli che avrebbero lasciato la scuola dopo le medie, sono iniziati a

<sup>72</sup> I corsi di qualifica triennale sono previsti ma a discrezione delle Regioni.

venire da noi, ma non aprono nemmeno il quaderno, stanno lì ad aspettare che il tempo passi” (focus-group Massa Carrara)

A conferma della diffusione di questo orientamento, notiamo che la Regione autonoma di Trento e la Regione Lombardia -tramite l'intesa tra MIUR e Regione Lombardia del 16 marzo 2009- hanno avviato una fusione tra formazione professionale e istruzione professionale, in modo da garantire diverse opportunità ai molti allievi che si iscrivono a questo indirizzo senza la certezza di riuscire a completare un percorso quinquennale.

Dall'indagine svolta, gli istituti tecnici emergono invece come una realtà ben diversa da quella dei professionali, nel senso che sebbene abbiano un'identità fortemente focalizzata sull'acquisizione di competenze professionali e la creazione di raccordi con il mondo del lavoro, sembrano garantire una formazione molto elevata sia in termini di professionalità che in termini di conoscenze; lo dimostrano le testimonianze di alcuni insegnanti che dichiarerebbero che i loro allievi si inseriscono con successo sia nel percorso universitario che nel mondo del lavoro: “non abbiamo problemi di disoccupazione perché i ragazzi che si diplomano qui o vanno all'Università o trovano lavoro” (insegnante in materia professionale, Ist. Tecnico Firenze), “molti dei miei ragazzi vanno all'università e sono bravi, quasi tutti la finiscono” (insegnante in italiano, Ist. Tecnico Prato).

La riforma degli istituti tecnici non ha suscitato particolari critiche e commenti se non qualche timore rispetto alla previsione di eliminare alcuni indirizzi per evitare “doppioni” con gli indirizzi degli istituti professionali; al contrario la riforma dei licei incontra maggiori timori da parte di alcuni insegnanti per la riduzione delle ore del latino da alcuni indirizzi del liceo scientifico: “pare che nella nuova riforma il latino venga ‘bastonato’, questa idea passa nell'indifferenza: tra i colleghi si manifesta con paura, tra i ragazzi con entusiasmo” (insegnante in italiano, Liceo Massa Carrara).

## 8.4

### Conclusioni

Il capitolo ha ricostruito le opinioni del campione rispetto al rendimento degli allievi e rispetto ad alcune scelte portate avanti dalla cosiddetta riforma Gelmini, che potranno su di esso incidere: la composizione delle classi, il sistema di valutazione degli allievi, le caratteristiche dei tre indirizzi della scuola secondaria superiore di secondo grado.

Gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno sollevato principalmente due questioni: da una parte ritengono che si sia verificato un progressivo calo nel rendimento degli alunni a prescindere dall'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado cui appartengono; dall'altra osservano che è ancora molto forte la correlazione tra rendimento scolastico e variabili indipendenti dall'effettiva capacità degli allievi.

Di fronte a entrambi questi aspetti, gli insegnanti ritengono che ancora oggi la scuola non si stia mostrando in grado di dare delle risposte adeguate e che anzi, alcuni aspetti legati alla necessità di diminuire le spese, non facciano altro che ridurre gli strumenti per farvi fronte.

Gli insegnanti ritengono che il sistema scolastico italiano nel suo complesso -inclusa la realtà delle scuole secondarie di primo grado- ponga in evidenza, e anzi amplifichi, alcune correlazioni fra aspetti sociali e risultati scolastici: scelta dell'indirizzo scolastico e classe sociale di origine (con particolare riferimento al livello di istruzione dei genitori dell'allievo); rendimento scolastico e collocazione geografica (nord, centro, sud e isole); rendimento scolastico e indirizzo scolastico (professionale, tecnico, liceo).



Quindi al fine di offrire un diritto all'educazione uguale per tutti, una delle sfide più ambiziose del nostro sistema scolastico e della nostra società dovrebbe essere quella di scardinare queste relazioni, facendo della scuola un luogo di integrazione sociale e di creazione di pari opportunità di studio e di crescita intellettuale per i giovani che appartengono a classi sociali diverse e a contesti territoriali diversi.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- CAMMELLI A., FERRANTE F., GHISELLI S. (2009), "Il profilo dei laureati-insegnanti nella documentazione Alma Laurea", *Working Paper*, n. 12, Fondazione Giovanni Agnelli
- CECCHI D., BRATTI M., FILIPPIN A. (2007), *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, il Mulino, Bologna
- COZZA M., POGGIO B. (2006), *Genere, scienza e tecnologia*, Assessorato alle Pari Opportunità della Provincia di Trento
- EIDE E. (2004), "The teacher labour market and teacher quality", *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, n. 2, Oxford University Press
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Gius. Laterza & Figli, Bari
- FUCHS T., WOESSMANN L. (2007), "What Accounts for International Differences in Student Performances? A Re-examination using PISA Data", *Empirical Economic*, vol. 32, n. 2-3, pp. 433-464
- GIANFERRI L. (2009), "Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti", *Working Paper*, n. 10, Fondazione Giovanni Agnelli
- HANUSHEK E.A., KAIN J.F., O'BRIEN D.M., RIVKIN S.G. (2005), "The Market for Teacher Quality", *NBER Working Paper*, n. 11154, Cambridge, MA
- INVALSI (2006), *PISA 2003. Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Risultati della Toscana*, IRRE Toscana
- INVALSI (2007), *Risultati di PISA 2006 - Un primo sguardo di insieme*, fascicolo on line
- INVALSI (2008), *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*, Armando editore, Roma
- ANTONI L. (a cura di) (2010), *L'istruzione in Toscana. Regione Toscana – Rapporto 2008*, Educazione-Studi e Ricerche n. 34, Regione Toscana, Firenze
- MARTINI A. (2008), "L'accountability nella scuola", in *Programma Education - Fga Working Paper*, n. 8, Fondazione Giovanni Agnelli
- OCSE (2008), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*
- OCSE (2009), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*
- ROCKOFF J. (2004), "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, vol. 94, n. 2, pp. 247-252
- SCHIZZEROTTO A. (2000), "La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani", in Cavalli A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna
- TAMANINI C. (2007), "Segregazione formativa e cultura di genere degli insegnanti" in Poggio B. (a cura di), *L'isola che non c'è. Pratiche di genere nella pubblica amministrazione tra carriere, conciliazione e nuove precarietà*, Edizioni 31, Trento



ALLEGATI

## INTERVISTA PER I DIRIGENTI SCOLASTICI

### Esperienza personale per introdurre

Per iniziare, vorrei farle alcune domande sulla sua esperienza personale (*controllare che questa parte duri 5-10 minuti*).

1. Da quanti anni lavora nell'ambito scolastico? *Non necessariamente come dirigente*
2. Prima di essere dirigente in questa scuola, quali incarichi ha svolto? (E' stato dirigente scolastico in un'altra scuola? Che scuola? In quale provincia? Oppure è stato insegnante? Di quale materia e dove?)
3. Da quanti anni lavora in questa scuola, compreso l'anno appena iniziato?

### Caratteristiche del corpo docente della sua scuola

*5 minuti:*

Vorrei adesso farle alcune domande sulle insegnanti e gli insegnanti della sua scuola:

4. Quanti sono gli insegnanti?
5. Quante sono le donne?
6. Qual è l'età media del corpo docente di quest'anno?
7. Quanti sono gli insegnanti non di ruolo?

### Motivazioni, aspettative, criticità

*25-30 minuti*

8. Quali sono gli elementi che incidono sulla motivazione degli insegnanti?

Dalle statistiche diffuse dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo emerge chiaramente come gli insegnanti italiani siano mediamente più anziani degli altri. La differenza è particolarmente accentuata nella scuola media superiore. Nel 2007 (ultimo dato disponibile) nella scuola superiore italiana soltanto il 13,1% degli insegnanti ha meno di 40 anni. La percentuale, per contro, supera il 34% sia nell'insieme dei Paesi OECD che in Europa (EU19).
--

9. Pensa che l'età incida sulla motivazione? (la passione/motivazione per l'insegnamento diminuisce con l'aumento dell'età? Alcune aspettative vengono deluse?)
10. Il grado di motivazione è cambiato negli ultimi anni? E per i giovani insegnanti non essere di ruolo è demotivante?
11. Secondo lei la motivazione dei docenti, è anche condizionata dal profilo sociale e culturale dei ragazzi?

12. I docenti della sua scuola si distinguono dai docenti di istituti di altro tipo? *tecnico, professionale, liceo, a seconda di chi si sta intervistando* (Ad esempio nei percorsi scolastici, nell'estrazione socio-familiare? Nelle aspettative e nelle gratificazioni professionali?)
13. In che modo il rapporto tra colleghi e in generale l'ambiente lavorativo incidono sulla motivazione degli insegnanti?
14. Pensa che il contesto economico, sociale e culturale di quest'area e di questo mercato del lavoro possa influenzare la motivazione e le aspettative dei docenti della sua scuola? In che modo?

La presenza femminile nell'insegnamento è un dato comune a molti paesi europei, come mostrano i dati di OCSE (*organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico che pubblica statistiche sull'istruzione*). Tuttavia emerge che in Italia la scuola è anche più femminilizzata

Nel 2007 le donne rappresentano in Italia il 76,4% del totale degli insegnanti contro un dato medio OECD del 65,1%, gli stipendi sono più bassi (ancora nel 2007 lo svantaggio di un insegnante italiano della scuola superiore con circa 15 anni di servizio rispetto ad un collega di un altro Paese dell'OECD si aggirava intorno agli 11 mila euro all'anno) mentre e gli orari secondo la stessa fonte sono più brevi (sembra infatti che nella scuola media superiore gli insegnanti facciano meno ore rispetto ai colleghi: 601 in Italia; 659 il dato medio).

15. Secondo lei le insegnanti sarebbero interessate a cambiare le cose, ad esempio lavorando più ore (magari anche nel pomeriggio come nei progetti finanziati al Galilei), per guadagnare di più?
16. Quali differenze percepisce all'interno del suo istituto tra insegnanti uomini e insegnanti donne? (Quali differenze emergono nel grado di motivazione, nelle aspettative, nell'impegno sul lavoro?) I problemi delle donne che hanno figli costituiscono (considerando la carenza di servizi per l'infanzia concilianti con gli orari di lavoro) una rigidità per l'organizzazione scolastica?
17. Quindi, secondo lei, quali sono gli aspetti della professione dell'insegnamento che i suoi docenti -e in particolare le insegnanti donne- percepiscono come più impegnativi e critici? *Da intendersi come "compiti del docente" e come caratteristiche del sistema scolastico italiano*
18. Quali sono gli elementi che stimolano un docente a innovare i metodi e i contenuti della didattica?

Cercare di riportare le riflessioni sugli insegnanti del suo istituto e non sugli insegnanti in generale.

### **Problemi dei ragazzi**

*15-20 minuti*

19. Le vorrei adesso sottoporre brevemente alcuni risultati da indagini dell'OCSE.

Secondo l'OCSE in Italia vi sono importanti differenze territoriali nel rendimento dei ragazzi, con peggioramenti da nord a sud Italia. In termini di competenze generali matematiche gli allievi del nordovest hanno un punteggio di 510, quelli del Meridione 423; in Toscana queste stesse capacità, nel 2003, erano un po' più basse della media OCSE (492 contro 500).

20. Nel suo territorio, quanto pesa sul rendimento degli studenti il livello di scolarizzazione dei genitori? Le famiglie spingono i ragazzi all'impegno? E tutte allo stesso modo?

21. Quanto pesano sull'impegno scolastico degli studenti le diverse opportunità locali del mercato del lavoro?
22. La realizzazione di stage nel mondo del lavoro, quale effetti ha sull'apprendimento e l'interesse degli studenti? Vengono fatti stage nella sua scuola? *Capire se sono previsti nel percorso tradizionale o sono sperimentazioni o novità*
23. Le sembra che il rendimento degli studenti della sua scuola in questi anni sia cambiato? (Peggiorato, migliorato?)
24. L'età degli insegnanti incide sul rapporto con i ragazzi? E con il rendimento?
25. La femminilizzazione del corpo docente che tipo di problemi può avere sugli studenti? (alcuni gruppi sociali potrebbero non apprezzare di essere guidati da una donna?)
26. Nella sua scuola, come definirebbe il rapporto fra i ragazzi e le insegnanti donne? (assomiglia di più, se vogliamo usare una metafora, a un rapporto madre-figlio, a un rapporto maestra-allievo o un rapporto fra pari)

Le indagini dell'OCSE mostrano che il rendimento degli studenti è condizionato dal tipo di scuola di appartenenza: i rendimenti in matematica degli studenti dei Licei toscani hanno un valore di 531, degli Istituti tecnici 511, degli istituti Professionali 420. Secondo gli studiosi le differenze fra scuole riflettono in Italia, molto più che in altri paesi sviluppati, le diverse origini sociali dei ragazzi, e quindi la speranza di mobilità sociale risulterebbe molto più bassa che altrove.

27. E' d'accordo? Pensa che questa situazione deprima i ragazzi degli istituti professionali e ne attenui le motivazioni?
28. In generale si dice che la scuola oggi dà meno motivazioni perché alla fine del percorso scolastico le imprese non assumono i giovani istruiti. Ma non crede che sia possibile rendere la scuola più adatta alle esigenze qualitative delle imprese, in modo la loro richiesta di giovani istruiti aumenti?





## INTERVISTA PER LE INSEGNANTI

### Percorso personale

Per iniziare, vorrei farle alcune domande sulla sua esperienza personale

1. Da quanti insegna in questa scuola?
2. Ora che materie insegna?
3. A che età ha iniziato ad insegnare (anche come supplente o precaria)? (*capire se è di ruolo o meno, e se si se ha fatto un concorso*)
4. E ora quanti anni ha?
5. Mi può descrivere il suo percorso scolastico? (*far emergere il tipo di superiori, se si è laureata e in cosa, se ha frequentato la SISS*)

Scuola superiore indicare	
Laurea indicare	
SISS indicare	

### Punti critici della catena educativa

6. Come è arrivata a fare l'insegnante? Aveva altre opzioni lavorative?
7. Il mestiere di insegnante, nella sua esperienza, è cambiato? Quali cambiamenti ci sono stati? *Fare parlare e proporre gli esempi che seguono se non vi si è soffermata: Ad esempio i risultati dell'insegnamento sono solidi e soddisfacenti come prima? Lei e i suoi colleghi avete la percezione di una minore autorevolezza con i ragazzi, o un ruolo diverso rispetto al passato?*
8. Quali sono, secondo lei, le origini (cause) di questi cambiamenti?

Secondo un'indagine sulla scuola nel 2003, le **capacità matematiche** dei 15enni toscani sono un po' più basse della media europea (492 contro 500) (indagine dell'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico e dalla Regione Toscana in Toscana). Anche nella **lettura** le capacità degli studenti toscani di 15 anni hanno punteggi lievemente inferiori alla media europea (492 contro 494).

9. Quali sono secondo lei gli aspetti più critici nella sua scuola in generale?
10. Le faccio degli esempi di **possibili criticità** e mi dica cosa ne pensa:  
 La preparazione dei **ragazzi** e l'atteggiamento che mostrano verso la scuola?  
 La capacità dei suoi **colleghi** nel captarne l'attenzione?  
 I problemi organizzativi della **scuola**?  
 (*Fare parlare e poi fare attribuire un punteggio da 1 a 5 inserire*)?

Preparazione/atteggiamento dei ragazzi	
Problemi sua o dei suoi colleghi	
Problemi organizzativi della scuola	

11. Approfondiamo il tema della **preparazione** dei ragazzi. La **scolarizzazione di massa** ha probabilmente portato nella scuola superiore ragazzi (provenienti dalla scuola media) meno preparati che in passato (*se è chiara la non condivisione, fermarsi e approfondire*), ragazzi che provengono da condizioni socio-familiari e culturali svantaggiate. La scolarizzazione di massa quali cambiamenti ha portato, in particolare, nella sua scuola?

12. Nella sue classi emergono particolari carenze cognitive o difficoltà di altro tipo dei ragazzi? E quali? (Capacità di lettura e linguistiche, capacità matematica e di problem solving)? Gli studenti hanno difficoltà nell'applicarsi alle materie professionalizzanti? Si notano difficoltà di concentrazione? *(fare palare liberamente, poi proporre il punteggio e barrare da 1 a 5)?*

Capacità di lettura e linguistiche	
Matematica, problem solving	
Difficoltà di applicazione alle materie professionalizzanti	
Difficoltà di concentrazione	

13. Gli **insegnanti della sua scuola**, secondo lei, hanno capacità adeguate alle domande della scuola di oggi? In particolare, come valuta ....

- La **preparazione** nelle diverse materie di insegnamento *(aspetta la risposta, e riproponi in seguito la dicitura della loro materia e il punteggio da 1 a 5).*
- **Le capacità comunicative?** *(aspetta la risposta, e riproponi in seguito punteggio da 1 a 5).*
- **E le capacità relazionali? ?** *(aspetta la risposta, e riproponi in seguito punteggio da 1 a 5).*
- **Inoltre sono aggiornati nelle diverse materie di insegnamento?** *(aspetta la risposta, e riproponi in seguito punteggio da 1 a 5).*

Preparazione nella materia (in particolare matematica e problem solving) <i>(scegliere/proporre)</i>	
Preparazione nella materia ( in particolare materie professionalizzanti) <i>(scegliere/proporre)</i>	
Preparazione nella materia (in particolare materie linguistiche e letterarie?) <i>(scegliere/proporre)</i>	
Capacità comunicative	
Capacità relazionali	
Aggiornamento nelle materie di insegnamento	

14. Quali sono gli aspetti più difficili e faticosi nella sua esperienza personale in classe? Ha mai provato una sensazione di disorientamento, di fronte ai tanti cambiamenti della scuola?

15. Nelle indagini internazionali i nostri ragazzi delle elementari figurano bene. E' a 15 anni che emerge qualche problema. Secondo lei che ruolo gioca la scuola media inferiore, oggi, nella catena educativa?. Vi sono state trasformazioni- o al contrario mancate trasformazioni -, che la rendono inadeguata? Gli insegnanti della scuola media inferiore sono nel complesso adatti a guidare i ragazzi in una fase cruciale della loro crescita fisica e intellettuale? *(aspetta la risposta, e riproponi in seguito punteggio da 1 a 5).*

16. La prospettiva indicata anche all'Italia dall'Unione Europea è quella di un'economia basata sulla conoscenza. Pensa che i ragazzi usciti da questa scuola potranno dare un contributo in questa direzione? Per quali motivi?

Sì	
No	

17. In che direzione le sembra importante innovare i contenuti e i metodi didattici? E' una cosa che sta cercando di fare? La scuola la sta stimolando in questa direzione ?

18. Quali materie interessano di più i ragazzi delle sue classi?

1
2

19. Quali materie interessano meno ai ragazzi delle sue classi?

1
2

### Femminilizzazione ed età

La presenza femminile nell'insegnamento è un dato comune a molti paesi europei, come mostrano i dati di OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico che pubblica statistiche sull'istruzione). Tuttavia emerge che in Italia la scuola è anche più femminilizzata che nel resto d'Europa.

Nel 2007 le donne rappresentano in Italia il 76,4% del totale degli insegnanti contro un dato medio OCSE (Organizzazione Per la cooperazione e lo sviluppo economico che raggruppa molti paesi e produce statistiche sulla scuola) del 65,1%. Gli stipendi sono più bassi di quelli medi OCSE (ancora nel 2007 lo svantaggio di un insegnante italiano della scuola superiore con circa 15 anni di servizio rispetto ad un collega di un altro Paese dell'OECD si aggirava intorno agli 11 mila euro all'anno) mentre e gli orari secondo la stessa fonte sono più brevi (sembra infatti che nella scuola media superiore gli insegnanti facciano meno ore rispetto ai colleghi: 601 in Italia; 659 il dato medio).

20. Considerando il tipo di lavoro che svolge e l'impegno in termini di ore di insegnamento, è soddisfatta del suo stipendio? Sarebbe interessata/ha mai partecipato a progetti nella sua scuola in cui deve lavorare più ore, e quindi guadagnare di più? (*spesso sono progetti poco pagati rispetto all'impegno, li fanno per stimolare i ragazzi*)
21. Lei avverte mai la presenza di stereotipi del femminile, positivi o negativi, nel mondo della scuola E in particolare fra i ragazzi, fra le famiglie, fra i dirigenti e i colleghi? Si sente mai intrappolata in queste immagini e pregiudizi?
22. Ma insegnanti donne e insegnanti uomini ottengono dai ragazzi risultati davvero diversi in alcuni campi? Ad esempio nella materie letterarie o scientifiche? E i ragazzi pongono sullo stesso piano l'autorità di docenti maschi e femmine?

Dalle statistiche diffuse dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo emerge che gli insegnanti italiani sono mediamente più anziani degli altri. La differenza è particolarmente accentuata nella scuola media superiore. Nel 2007 (ultimo dato disponibile) nella scuola superiore italiana soltanto il 13,1% degli insegnanti ha meno di 40 anni. La percentuale, per contro, supera il 34% sia nell'insieme dei Paesi OECD che in Europa (EU19).

23. Nel suo lavoro l'età è stata un elemento di maturazione o anche un elemento di logoramento? Le sembra che i ragazzi si sentano più distanti, in termini psicologici e culturali, dagli insegnanti meno giovani?

### Differenze territoriali e differenze fra scuole

Secondo l'OCSE in Italia vi sono importanti differenze territoriali nel rendimento dei ragazzi, con peggioramenti da nord a sud Italia. In termini di competenze generali matematiche gli allievi del nordovest hanno un punteggio di 510, quelli del nel Meridione 423; in Toscana queste stesse capacità, nel 2003, erano un po' più basse della media OCSE (492 contro 500).

24. Pensa che il **contesto economico, sociale e culturale** di quest'area e di questo **mercato del lavoro** possa influenzare la motivazione e le aspettative dei docenti della sua scuola? In che modo?

25. Questo contesto che tipo di influenza ha sulle aspettative e la motivazione dei ragazzi ad impegnarsi nella scuola?

Le indagini OCSE mostrano che, **in Italia più che nella media europea**, il rendimento degli studenti è condizionato dal tipo di scuola di appartenenza: i rendimenti in matematica degli studenti dei Licei toscani hanno un valore di 531, degli Istituti tecnici 511, degli istituti Professionali 420. Secondo gli studiosi le diverse origini sociali dei ragazzi si riflettono nelle differenze fra scuole molto più in Italia che in altri paesi sviluppati; ciò comporterebbe una speranza di mobilità sociale molto più bassa che altrove.

Come rientra la sua scuola in questo quadro? Quali sono le principali differenze fra scuole di diverso tipo? Hanno caratteristiche sociali e culturali diverse i ragazzi e gli insegnanti dei differenti tipi di scuola? La differenza fra le scuole attutisce le differenze iniziali o le acuisce?

**Politiche per la scuola**

26. Diventare insegnante è un percorso lungo e faticoso (le statistiche dicono che in genere gli anni di precariato sono dieci). Come valuta gli attuali meccanismi di reclutamento del corpo insegnante? Cosa pensa della possibilità di assunzione diretta da parte degli istituti scolastici dopo, ad esempio, un periodo di tirocinio valutato positivamente?

27. In questo periodo si discute molto del lavoro nella PA e nella scuola. Come valuta la possibilità di introdurre meccanismi di valutazione del lavoro degli insegnanti, che possano tradursi in percorsi di carriera diversi e – naturalmente – in livelli retributivi diversi?

28. Ci potrebbe dire, sinteticamente, in quale direzione dovrebbe andare la riforma dei cicli scolastici e dei tipi di scuole superiori? E, dunque, su questo punto trova elementi positivi in qualcuna delle ultime riforme?

29. Le Regioni con il nuovo titolo V della Costituzione hanno iniziato ad assumere nuove competenze in materia scolastica. Secondo lei ciò porterà/sta portando a dei miglioramenti nel territorio toscano? In quali ambiti scolastici vede positivamente l'autonomia regionale toscana? *(leggere le voci che seguono, aspettare la risposta e successivamente segnare)*

<i>Compiti</i>	<i>Maggiore influenza</i>	<i>Uguale o minore influenza</i>
Implementazione competenze degli insegnanti		
Implementazione competenze dei ragazzi		
Definizione dei programmi		
Valutazione degli insegnanti		
Rapporti scuola/impresa		

30. Se fosse lei il ministro dell'istruzione quale le sembrerebbe la prima cosa da cambiare nella scuola?

*Conclusione dell'intervista. Chiedere l'indirizzo di posta elettronica per invio materiali e i nominativi per il focus group.*