

LQ *The Lab's Quarterly*

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglio (Hong Kong).

COMITATO DI REDAZIONE

Antonio Martella (segretario di redazione), Massimo Airoidi, Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiuppesi, Cesar Crisosto, Luca Corchia, Elena Gremigni, Francesco Grisolia, Gerardo Pastore, Emanuela Susca.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it

I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista.

Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista:

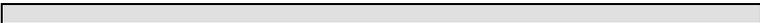
<https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza

Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale



“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.



LQ *The Lab's Quarterly*

2021 / a. XXIII / n. 3 (luglio-settembre)

MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*
a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

Elena Gremigni, Franca Settembrini	<i>Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della New/Net/Knowledge Economy</i>	9
Maria Cristina Ginevra, Sara Santilli, Ilaria Di Maggio, Salvatore Soresi, Laura Nota	<i>Il contributo dell'orientamento per la progettazione di un futuro inclusivo e sostenibile</i>	43
Marco Pitzalis	<i>Ferramenta (di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione)</i>	61
Emanuela Susca	<i>"Abbandonare l'ipocrisia dell'istruzione". Riflessioni e proposte a partire da Capitale e ideologia di Thomas Piketty</i>	89
Aina Tarabini, Judith Jacovkis, Alejandro Montes	<i>Classed choices: Young people's rationalities for choosing post-16 educational tracks</i>	113
Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente	<i>L'orientamento scolastico come pratica di riproduzione delle disuguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale</i>	139
Elena Gremigni	<i>Disuguaglianze di opportunità educative e higher education. Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia</i>	165

Giovanni Abbiati, Giulia Assirelli, Davide Azzolini, Carlo Barone	<i>L'università conviene? Un'analisi dei rischi dell'investimento in istruzione universitaria nel sistema del 3+2</i>	207
Davide Girardi	<i>Oltre la "colpa" individuale. La costruzione sociale delle competenze quale dinamica di campo in un sistema d'impiego locale</i>	247
Sebastian Carlotti, Irene Paganucci	<i>Distinguersi per uniformarsi. Il lavoro cognitivo nell'università tra produzione della conoscenza e mito della mobilità</i>	273

LIBRI IN DISCUSSIONE

Padmini Sharma	<i>Alessandro Gandini (2020). Zeitgeist Nostalgia: On Populism, Work and the 'Good Life'</i>	299
Alessandro Gerosa	<i>Adam Arvidsson (2020). Changemaker? Il futuro industriale dell'economia digitale</i>	305

MONOGRAFICO

Orientarsi nella società dell'incertezza. Percorsi e traiettorie di
vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

a cura di Elena Gremigni e Franca Settembrini

L'ORIENTAMENTO SCOLASTICO COME PRATICA DI RIPRODUZIONE DELLE DISEGUAGIANZE SCOLASTICHE DOVUTE ALL'ORIGINE SOCIALE

di *Fiorenzo Parziale, Giuliana Parente**

Abstract

School guidance as a practice supporting the reproduction of educational inequalities due to social origin

This paper analyses the data of a wider survey about school guidance. Coherently with the previous researches in the educational field carried out on the basis of bourdieusian perspective, the article examines the influence of teachers' guidance advises on educational choices made by students attending some lower secondary schools in Rome. The analysis shows that teachers' guidance advises varies according to the school social composition, following the educational inequalities mechanisms due to students' social origin.

Keywords

School guidance; social origin; educational inequalities; institutional *habitus*; educational choice.

* Questo articolo è il risultato del lavoro cooperativo dei due autori. Ciononostante, è possibile attribuire i paragrafi 2, 4.2 e 5 a Fiorenzo Parziale, i paragrafi 1, 3 e 4.1 a Giuliana Parente.

FIOROZIO PARZIALE è professore aggregato in Sociologia dei Processi Culturali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza-Università di Roma.

Email: fiorenzo.parziale@uniroma1.it

GIULIANA PARENTE è dottoranda in Metodologia delle Scienze Sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza-Università di Roma.

Email: giuliana.parente@uniroma1.it

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.139-164

1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo articolo è comprendere, attraverso l'analisi di cinque istituti di Roma, se l'orientamento scolastico nella scuola secondaria di primo grado possa contribuire alla riproduzione delle diseguglianze educative dovute all'origine sociale (Weis, 2010; Bukodi e Goldthorpe, 2013; Jackson, 2013).

Affrontare questo interrogativo vuol dire assumere un approccio critico all'orientamento scolastico, concependolo come attività di notevole interesse sociologico perché teso alla selezione e allocazione degli studenti nelle varie filiere educative.

Introdotta con l'istituzione della scuola media unica (legge 1859/1962), e ampliata dalla più recente normativa (D.P.R. 235/2007 e 122/2009, nota del Miur 4232/2014 e l. 107/2015), ad oggi l'orientamento è praticato nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, con l'eccezione della scuola primaria, e assume un ruolo rilevante proprio nel grado di istruzione di nostro interesse, in quanto gli insegnanti di scuola media esprimono il loro parere dovendo tenere necessariamente conto della rigida separazione in indirizzi caratterizzante la scuola superiore.

A questo proposito, diversi studi hanno dimostrato che i giovani di estrazione popolare propendono più degli altri per gli istituti tecnici e professionali (Checchi, 2010; Trivellato e Triventi, 2015), costruendo così percorsi formativi relativamente brevi; per tali ragioni allora, è utile interrogarsi sul tipo di nesso esistente tra le scelte scolastiche degli studenti, che inevitabilmente risentono della condizione sociale di partenza (Bourdieu e Passeron, 1970; Bourdieu, 1979; 1984), e il consiglio orientativo formulato dagli insegnanti della scuola secondaria di primo grado.

2. QUADRO TEORICO

Per chiarire l'interrogativo di fondo di questa ricerca e giungere a formulare ipotesi empiricamente corroborabili, è necessario innanzitutto illustrare il concetto di orientamento, tenendo conto anche del dibattito europeo sul *lifelong learning* sviluppatosi negli ultimi venti anni. In sintesi, l'UE punta a fare della conoscenza il motore dello sviluppo economico e del proprio modello sociale facendo leva sull'apprendimento e l'orientamento lungo l'intero corso della vita (Watts, Sultana e McCarthy, 2010; E&T, 2020); tuttavia, questa visione

presenta più di un'ambiguità, come testimonia la compresenza di due differenti accezioni di orientamento.

Infatti, da un lato per orientamento si intende la formazione di un soggetto pro-attivo, in grado di essere resiliente nei confronti delle fasi critiche del ciclo di vita, come un cambiamento improvviso della sua condizione occupazionale, oppure un fallimento scolastico (Gysbers *et al.*, 2000); dall'altro l'orientamento è fatto corrispondere alla valutazione delle competenze e delle prestazioni di un individuo da parte di figure specializzate in questa pratica (psicologi e sociologi innanzitutto) al fine di allocarlo in maniera efficace nel mercato del lavoro o in un determinato canale formativo.

Nel caso di nostro interesse, è proprio questa seconda accezione a prevalere, in quanto gli insegnanti esprimono il loro giudizio di orientamento ricorrendo a parametri quali il rendimento scolastico ed il comportamento complessivo degli studenti in classe.

Essendo questi due ultimi aspetti associati all'origine sociale degli studenti, allora diventa rilevante comprendere se ed in che termini l'orientamento scolastico contribuisca alla riproduzione delle diseguaglianze educative.

A questo proposito, già in passato sociologi di diversa impostazione hanno rimarcato la “distanza sociale” esistente tra la cultura delle classi subalterne e quella da cui la scuola attinge i criteri di classificazione degli studenti, oltre che le richieste da rivolgere loro. In particolare, Bernstein (1973) ha mostrato quanto sia utile suddividere gli studenti in due macro-classi sociali: quelli di estrazione “borghese”, capaci di impiegare il codice linguistico-espressivo “elaborato”, richiesto dalla scuola; e quelli di origine “operaia/popolare”, in possesso di un codice “ristretto”, distante dal primo¹.

La bipartizione in due classi sociali distinte per tipo di codice linguistico-espressivo impiegato sembra risultare ancora oggi un valido strumento euristico per analizzare il legame tra orientamento scolastico e riproduzione delle diseguaglianze dovute all'origine sociale degli studenti (Sultana, 2014; Bonizzoni *et al.*, 2016; Romito, 2018; 2019).

¹ Il primo tipo di codice si basa su un linguaggio formalizzato, impersonale ed astratto che esprime un ambiente familiare organizzato intorno all'individuo e allo sviluppo della sua autonomia personale; il secondo codice, invece, fa leva su un linguaggio lessicalmente flessibile e sintatticamente condensato, espressione di un contesto familiare necessariamente legato a una condizione materiale precaria e quindi ansiogena, che richiede un sapere contestuale ed un'identità incentrata più sui doveri verso il proprio collettivo di riferimento che sull'autorealizzazione personale, al fine di far fronte a una situazione di svantaggio.

Per affrontare il tema dell'orientamento scolastico è ancora più utile fare riferimento alla prospettiva bourdieusiana, peraltro condivisa in più punti dallo stesso Bernstein.

In particolare, è interessante la posizione di Reay (2005) che collega il concetto bourdieusiano di *habitus* a quello di *entitlement*, ripreso da Skeggs (1997) e corrispondente al complesso sistema che permette a una classe o a un gruppo di rivendicare quel senso di rispettabilità e sicurezza in grado anche di regolare la sfera emotiva. La sociologa britannica evidenzia come nello scenario attuale le famiglie operaie/popolari comunichino un senso di inadeguatezza che condiziona i sentimenti dei figli. Ciò porta al processo di "*fitting in*", ossia gli studenti vanno a ricercare l'ambiente scolastico in cui è più facile sentirsi a proprio agio ed adattarsi (Reay, 2009): i figli degli operai tendono a preferire i percorsi formativi più professionalizzanti (*vocational*) e quelli di classe media e medio-alta (estrazione borghese) gli ambienti "accademici", ossia i licei.

Se si continua a seguire la prospettiva bourdieusiana, le scelte scolastiche sono concepibili come l'esito della violenza simbolica (Bourdieu, 1998) esercitata spesso in maniera implicita, tacita, dalle istituzioni veicolatrici della cultura ufficiale nei confronti dei giovani di estrazione operaia/popolare, legati a disposizioni sociali non apprezzate dal campo scolastico.

Addirittura nel lavoro etnografico e pionieristico di Romito (2016) emerge che il consiglio degli insegnanti possa ridurre le aspirazioni di quegli studenti di origine popolare caratterizzati da voti né troppo elevati né così mediocri.

Partendo da questo quadro teorico, la ricerca qui presentata si è basata sulla corroborazione delle seguenti ipotesi relative al consiglio di orientamento, espresso formalmente dagli insegnanti in chiusura del primo quadrimestre nei confronti degli studenti di terza media (v. par. 3):

1) ipotesi della "riproduzione mimetica": gli insegnanti esprimono un consiglio orientativo che asseconda la scelta degli studenti di estrazione popolare, più propensi a percorsi formativi non liceali o liceali differenti da quelli più prestigiosi (indirizzo classico o scientifico);

2) ipotesi della "violenza simbolica esplicita": gli insegnanti esprimono un consiglio orientativo che tende a ridurre esplicitamente le aspirazioni degli studenti di estrazione popolare.

La corroborazione di entrambe le ipotesi è stata condotta provando a comprendere se il consiglio orientativo risenta dell'origine sociale solo indirettamente, per via dell'associazione statistica tra origine sociale e rendimento scolastico (Goldthorpe e Jackson, 2008; Bukodi, Erikson e Goldthorpe, 2014; per l'Italia: Checchi, 2010; Parziale, 2016), o invece vari proprio in funzione dell'estrazione degli studenti, una volta tenuto conto della loro prestazione.

Se il giudizio orientativo dovesse essere poco legato al rendimento scolastico, allora non sarebbe da escludere quanto rilevato dallo stesso Romito (2016), ossia che il parere degli insegnanti poggia su considerazioni, non disgiunte da pregiudizi e stereotipi, sulla effettiva sopportabilità dei costi (diretti ed *indiretti*) e sui reali benefici connessi alla costruzione di lunghe carriere scolastiche da parte delle famiglie, con l'esito di penalizzare gli studenti più deprivati.

In questo caso sarebbe ancora più evidente come l'orientamento rifletta la distanza socio-culturale tra gli insegnanti e il mondo scolastico in generale, da una parte, e gli alunni di origine popolare, dall'altra.

Bisogna aggiungere, però, che tale distanza potrebbe variare a seconda del contesto scolastico analizzato: è importante considerare non solo l'*habitus* individuale, ossia il principio regolatore delle disposizioni sociali interiorizzate dal singolo individuo (Bourdieu, 1994), studente o docente, ma anche quello "istituzionale" (Reay, 1998), derivante dalla cultura implicitamente espressa da un dato ambiente organizzativo.

In altre parole, ogni scuola si caratterizza non solo per la cultura professionale ed il modo di intendere l'istruzione da parte del dirigente scolastico, degli insegnanti e di altri operatori che lavorano al suo interno, ma anche per il più complessivo insieme di pratiche organizzative.

Queste ultime fanno emergere un orientamento di fondo verso l'istruzione (l'*habitus* istituzionale, appunto), che media l'influenza che l'*habitus* individuale esercita sulle scelte scolastiche del singolo studente (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016).

È in virtù del suo *habitus* istituzionale che ogni istituto scolastico si rivolge tendenzialmente a una specifica platea, formata da giovani caratterizzati da *habitus* simili (Pitzalis, 2012), e risulta così capace di plasmarne percezioni, atteggiamenti e scelte (Atkinson, 2011).

3. METODO E COSTRUZIONE DELLA BASE EMPIRICA

L'indagine a cui si fa riferimento in questo articolo costituisce una parte di una più ampia ricerca basata sulla somministrazione di due

questionari a un panel di studenti di scuola secondaria di primo grado di Roma, a cui è seguita la conduzione di interviste semi-strutturate rivolte agli insegnanti degli istituti selezionati. La prima rilevazione è stata effettuata nel dicembre del 2018 in concomitanza con i consigli di orientamento che gli insegnanti sono tenuti a dare agli studenti di terza media, come stabilito dal D.P.R. n. 362 del 1966, prima che le famiglie procedano alla pre-iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. Il secondo questionario invece è stato somministrato nel maggio del 2019, ossia dopo l'iscrizione degli studenti all'istituto di scuola secondaria di secondo grado; mentre le interviste sono state condotte nei successivi due mesi al fine di triangolare i risultati dei questionari con quelli ottenuti con questa tecnica di rilevazione.

L'indagine si è basata sulla selezione di alcuni istituti di scuola secondaria di primo grado di Roma, differenziati però per tipo di composizione sociale dei loro studenti.

A questo proposito, ci si è avvalsi dei dati forniti dall'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e georeferenziati nel 2019 sulla piattaforma del Ministero dell'Istruzione "Scuola in Chiaro". Infatti, questi dati consentono di esaminare le 186 scuole secondarie di primo grado della città tenendo conto anche dell'indice ESCS elaborato da Invalsi. Questo indice restituisce informazioni sulla composizione sociale complessiva degli istituti, un fenomeno che in una qualche misura rispecchia anche il *milieu* dei quartieri in cui le scuole sono collocate².

Sulla base dei dati Invalsi, Roma è infatti suddivisibile in quattro zone: l'area Nord-Ovest, insieme al centro, risulta caratterizzata da istituti in cui prevalgono gli studenti di estrazione borghese (in quanto figli di persone impegnate in attività manageriali, imprenditoriali, intellettuali o tecniche almeno a media qualificazione), mentre nell'area Sud-Est è più alta la presenza di studenti di estrazione popolare (figli di lavoratori manuali come operai ed artigiani o di impiegati esecutivi e piccoli negozianti).

Gli istituti situati nelle altre due aree mostrano un quadro sociodemografico più composito, collegabile alle dinamiche di

² Questo indice sintetizza variabili relative a tre dimensioni inerenti il background familiare degli studenti, quali lo status occupazionale dei genitori, il livello di istruzione di questi ultimi, il possesso di alcuni beni materiali utili nell'attività di studio degli intervistati. Per quanto collegato ad aspetti in parte eterogenei, questo indice costituisce una delle poche fonti informative sulla composizione sociale degli istituti scolastici e, per approssimazione, della zona in cui questi sono situati; infatti, in città grandi come Roma spesso le famiglie tendono a risiedere in quartieri non troppo lontani dal luogo di lavoro e ad iscrivere i figli in istituti facilmente raggiungibili.

urbanizzazione del territorio di riferimento. Infatti, l'area a Sud-Ovest era in passato costituita da molti quartieri popolari, diversi dei quali sono stati nel tempo investiti da un processo di *gentrification* che li ha resi tra i più attraenti della città (si pensi all'area ostiense, che va da San Paolo a Piramide, inclusa Garbatella, oppure al limitrofo rione Testaccio), modificandone profondamente la composizione sociale. Analogamente, l'area a Nord-Est vede zone popolari, anche di recente urbanizzazione, affiancarsi a insediamenti borghesi, alcuni antichi altri decisamente più nuovi (si pensi in particolare a quella parte della città che va da Nuovo Salario a Città Giardino, inclusi i quartieri di Monte Sacro e Monte Sacro Alto).

Per ciascuna delle quattro aree individuate si è inizialmente estratto un istituto: uno con un ESCS mediamente alto, indicatore di una composizione prevalentemente borghese, nella zona Nord Ovest; uno con un ESCS basso, indicatore di una composizione prevalentemente popolare, nella zona Sud-Est; e due istituti con un ESCS medio (prossimo allo zero), indicatore di una composizione più equilibrata di studenti borghesi e popolari, nelle altre due zone³.

Per ogni istituto sono state estratte due sezioni del terzo anno e sono stati intervistati tutti gli alunni che le componevano. Purtroppo, nell'area Sud Ovest non è stato possibile raggiungere istituti con una composizione sociale tendenzialmente "mista", interclassista, così sono stati selezionati due istituti, uno con una composizione delle sezioni più borghese, l'altro con sezioni dalla platea decisamente più popolare.

In sintesi, la ricerca qui illustrata riguarda 245 studenti provenienti da 5 istituti secondari di primo grado romani, di cui si riporta nei prossimi paragrafi solo la specifica zona in cui sono collocati, mentre il nome indicato è di pura fantasia e fatto corrispondere a un colore, in modo da garantire la privacy delle scuole.

Bisogna aggiungere che la ripartizione degli intervistati in borghesi (48,3%) e popolari (51,7%) è risultata equilibrata grazie all'istituto dell'area Nord Ovest (situato nella zona Balduina e caratterizzato da una composizione sociale prevalentemente di medio-alto status). Quest'ultimo, infatti, ha deciso di far partecipare all'indagine tutti gli studenti del terzo anno, e non solo quelli delle due sezioni inizialmente estratte.

³ Infatti, si tratta di un indice cardinale che può variare di segno, col valore 0 che indica una situazione "intermedia"; più precisamente, l'ESCS si avvicina a 0 quando nell'istituto si registra o una buona incidenza degli studenti appartenenti a famiglie la cui condizione sociale è a metà strada tra quella dei ceti più popolari e quelle dei ceti medio o alto borghesi, oppure si rileva una distribuzione tendenzialmente equilibrata degli studenti di differente estrazione sociale. Il lettore tenga conto anche della nota precedente.

In questo articolo sono riportati i risultati della prima rilevazione ottenuti dalla sottoposizione dei dati alla tecnica di regressione logistica binaria (Corbetta, Gasperoni e Pisati, 2001; Di Franco, 2017) attraverso la costruzione di diversi modelli, suddivisibili in due gruppi. I primi assumono come variabile dipendente la dichiarazione degli studenti circa l'indirizzo di scuola superiore che intendono frequentare una volta conseguita la licenza media; i secondi invece sostituiscono questa variabile con il tipo di consiglio espresso dagli insegnanti, almeno stando a quanto indicato dagli intervistati.

Per entrambe le variabili dipendenti si è distinto il liceo classico e quello scientifico – indirizzi considerati più prestigiosi, a cui tendenzialmente sono più propensi iscriversi gli studenti delle classi medie e medio-alte (Triventi, 2014; Gremigni, 2020) – dagli altri percorsi formativi. Questa bipartizione, pur non restituendo la complessità delle filiere educative, ha reso possibile ottenere variabili dipendenti caratterizzate da una distribuzione dei casi non troppo squilibrata, un aspetto che ha reso solida l'analisi statistica. Come da prassi, i modelli di regressione sono stati specificati distinguendo le variabili in indipendenti, concomitanti e intervenienti per poi trasformare le loro modalità in regressori, quando non è stato possibile attribuire loro una natura cardinale.

In questo caso la variabile indipendente è solo una e fa riferimento all'origine sociale degli intervistati, poiché entrambe le ipotesi sottoposte a corroborazione si concentrano su questo fattore (v. par. 2).

Del gruppo delle variabili concomitanti fanno parte il genere e due indicatori di capitale culturale familiare. In merito a quest'ultimo si è provato a distinguere la sua componente "oggettivata", rilevando il numero di libri extra-scolastici posseduti dalla famiglia, da quella più "istituzionalizzata", riferita al titolo di studio dei genitori (Bourdieu e Passeron, 1964; Bourdieu, 1979). La seconda componente è stata analizzata attraverso un indice tipologico che considera congiuntamente il livello di istruzione del padre e quello della madre. In sintesi, è stata rielaborata una nuova variabile ordinale tripartita in livello alto, medio e medio-basso: nel primo caso si tratta di studenti con entrambi i genitori laureati o con uno laureato e l'altro diplomato; il livello medio corrisponde a intervistati con i genitori entrambi diplomati oppure con uno laureato e l'altro privo del diploma; il livello medio-basso fa riferimento a casi che vivono in famiglie in cui al massimo uno dei due genitori è diplomato.

Infine, le variabili intervenienti sono quattro. La prima fa riferimento al tipo di attori a cui gli intervistati hanno chiesto (o pensavano di

chiedere) un consiglio sulla scelta definitiva dell'indirizzo di scuola superiore. La variabile categoriale ottenuta è frutto della rielaborazione di una domanda del questionario basata sulla possibilità dell'intervistato di fornire più di una risposta. In particolare, le risposte multiple sono state riclassificate in modo da ottenere una variabile caratterizzata dalle seguenti quattro modalità: nessuna persona (risposta data da chi dichiara di far affidamento solo su se stesso); solo la famiglia (si tratta degli intervistati che hanno indicato una sola risposta, rivelando di fare affidamento solo su uno o più familiari); insegnanti e famiglia o amici (in questo caso l'intervistato ha indicato gli insegnanti insieme ai membri della famiglia o agli amici); amici o amici e famiglia (l'ultima categoria raggruppa tutti coloro che hanno indicato gli amici esclusivamente o questi e uno o più membri della famiglia).

Tra le variabili intervenienti sono state considerate anche la media dei voti ottenuti nelle diverse materie alla conclusione dell'anno precedente e la valutazione degli studenti circa la loro relazione con gli insegnanti: la vicinanza emotiva e il supporto degli insegnanti sono tutti fattori che sembrano avere un ruolo rilevante sulla motivazione allo studio, un aspetto che dovrebbe innalzare le aspirazioni degli studenti, anche quando provengono dalle classi subalterne (Parziale, 2016; Fasanella e Parziale, 2017).

La quarta variabile interveniente riguarda l'istituto selezionato, ognuno caratterizzato, come detto, da una specifica composizione sociale a cui si può attribuire tendenzialmente un *habitus* istituzionale (Reay, 1998).

Quindi, va sottolineato come il percorso analitico seguito, incluso il tipo di campionamento a scelta ragionata prima descritto, abbia consentito di indagare le intenzioni degli studenti ed i suggerimenti degli insegnanti non solo in virtù di proprietà individuali, come l'origine degli intervistati, ma anche di una caratteristica più generale, riferita alla composizione sociale delle sezioni scolastiche esaminate, ritenendo questa una *proxy* dell'*habitus* istituzionale della scuola a cui si è iscritti: più precisamente il tipo di composizione sociale è il risultato, non deterministico (v. par. 5), della cultura organizzativa della scuola, dato che quest'ultima tende ad attirare una certa platea di studenti (v. par. 2).

Infine, va precisato che nei modelli di regressione incentrati sullo studio del consiglio orientativo degli insegnanti è stata inserita come variabile interveniente l'intenzione di scelta dichiarata dagli studenti, ossia quella che nei modelli precedenti è stata trattata come variabile dipendente.

4. RISULTATI: INTENZIONI DEGLI STUDENTI, CONSIGLIO ORIENTATIVO ED ORIGINE SOCIALE

4.1. Intenzioni degli studenti e condizionamento sociale

Prima di impiegare i modelli di regressione logistica, l'analisi bivariata dei dati sembra segnalare l'associazione tra composizione sociale delle scuole e intenzioni degli studenti in merito al canale formativo da intraprendere.

Gli istituti dal profilo sociale borghese – almeno per quanto concerne le sezioni selezionate (v. par. 3) – si mostrano come ambienti scolastici in cui gli studenti sono più predisposti alla carriera accademica, ossia alla costruzione di percorsi formativi lunghi caratterizzati dalla partecipazione al liceo classico e/o scientifico. Ciò vale in particolare per l'istituto Blu di Laurentina, che fa registrare la presenza di quasi sette studenti su dieci di estrazione borghese, seguito dall'istituto Verde della zona Balduina. All'opposto si collocano l'istituto Rosso di San Paolo e l'istituto Arancione di Tor Bella Monaca, i cui studenti mostrano un maggior orientamento agli altri licei, all'indirizzo tecnico e a quello professionale. Infine, in posizione mediana, sia per composizione sociale sia per scelta dichiarata dagli studenti, si situa l'istituto Marrone di Togliatti/Tor Cervara. Il lettore può notare la coerenza (l'omologia, avrebbe sostenuto Bourdieu) tra la composizione sociale delle sezioni raggruppate per istituto (tab. 1) e le scelte degli studenti (tab. 2).

Tab. 1. Istituto scolastico per origine sociale degli studenti

Istituto	Valori	Borg.	Pop.	Totale
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	v.a.	20	23	43
	%	46,5	53,5	100
Verde/ Balduina	v.a.	54	38	92
	%	58,7	41,3	100
Blu/ Laurentina- Tre Fontane	v.a.	23	10	33
	%	69,7	30,3	100
Arancione/ Tor Bella Monaca	v.a.	10	30	40
	%	25,0	75,0	100
Rosso/ San Paolo	v.a.	10	24	34
	%	29,4	70,6	100
Totale	v.a.	117	125	242
	%	48,3	51,7	100

Tab. 2. Intenzioni di scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado per origine sociale ed istituto

Istituto	Origine sociale	Valori	Liceo classico/ scientifico	Altro indirizzo	Totale
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	Borg.	v.a.	14	5	19
		%	73,7	26,3	100
	Pop.	v.a.	10	12	22
		%	45,5	54,5	100
	Totale	v.a.	24	17	41
		%	58,5	41,5	100
Verde/ Balduina	Borg.	v.a.	48	6	54
		%	88,9	11,1	100
	Pop.	v.a.	26	8	34
		%	76,5	23,5	100
	Totale	v.a.	74	14	88
		%	84,1	15,9	100
Blu/ Laurentina- Tre Fontane	Borg.	v.a.	19	3	22
		%	86,4	13,6	100
	Pop.	v.a.	8	1	9
		%	88,9	11,1	100
	Totale	v.a.	27	4	31
		%	87,1	12,9	100
Arancione/ Tor Bella Monaca	Borg.	v.a.	5	5	10
		%	50,0	50,0	100
	Pop.	v.a.	6	23	29
		%	20,7	79,3	100
	Totale	v.a.	11	28	39
		%	28,2	71,8	100
Rosso/ San Paolo	Borg.	v.a.	4	6	10
		%	40,0	60,0	100
	Pop.	v.a.	5	17	22
		%	22,7	77,3	100
	Totale	v.a.	9	23	32
		%	28,1	71,9	100
Totale	Borg.	v.a.	90	25	115
		%	78,3	21,7	100
	Pop.	v.a.	55	61	116
		%	47,4	52,6	100
	Totale	v.a.	145	86	231
		%	62,8	37,2	100

Dunque, un ruolo importante nella formazione della scelta sulla prosecuzione della carriera scolastica è rivestito dall'istituto in cui si studia: le preferenze degli studenti sono concepibili come il risultato della combinazione tra la capacità della scuola di plasmare le mappe mentali degli studenti (Atkinson, 2011) e i processi imitativi presenti nella comunicazione con il gruppo dei pari. Tali processi imitativi derivano comunque dal tipo di platea alla quale la stessa scuola si rivolge (Pitzalis, 2012) proprio in virtù del suo *habitus* istituzionale.

La sottoposizione dei dati alla tecnica di regressione logistica binaria indica come, a parità di capitale culturale familiare (livello di istruzione dei genitori e numero di libri extra-scolastici posseduti dalla famiglia) e di genere, l'estrazione sociale influisca sulla scelta, o meglio sull'intenzione espressa dagli studenti: gli intervistati di origine popolare mostrano una probabilità di preferire indirizzi differenti dai licei più prestigiosi che è 2,2 volte superiore all'analoga probabilità dei loro coetanei di estrazione borghese. Questa differenza si riduce di poco quando si considera la mediazione dell'istituto scolastico e diventa statisticamente non significativa, se si tiene conto anche del voto e della rete sociale alla quale gli intervistati si rivolgono per ottenere informazioni o suggerimenti. In ogni caso, dalla comparazione dei beta nei tre modelli qui sotto illustrati (tabb. 3.a e 3.b) si evince come l'effetto dell'origine sociale sia per poco più della metà mediato dall'influenza dell'istituto e del voto, mentre non è statisticamente significativo l'effetto della rete informativa a cui l'intervistato può fare ricorso.

Questi risultati possono essere compresi ricorrendo a una spiegazione che pone al centro il ruolo rivestito dal tipo di istituto frequentato: a seconda dell'origine sociale le scelte scolastiche variano perché dalla condizione familiare dipende anche la relazione emotiva degli studenti nei confronti della scuola; allo stesso tempo questo tipo di relazione varia in funzione dello specifico istituto frequentato (Reay 2009; 2015). Scendendo nel dettaglio, il contesto scolastico svolge un ruolo rilevante insieme al rendimento: gli studenti più preparati, anche negli istituti con "composizione popolare", propendono più degli altri per il liceo classico o quello scientifico; e dello stesso orientamento sono gli studenti degli istituti dalla "composizione borghese", come il Blu in particolare, anche a parità di altre condizioni, voto incluso. Ad esempio, dal terzo modello riportato nella precedente tabella risulta che gli intervistati di questo istituto scolastico hanno una probabilità di fare una scelta diversa dal liceo classico o scientifico che è 3,2 inferiore all'analoga probabilità degli intervistati dell'istituto Rosso di San Paolo, a parità di voto e delle altre condizioni considerate.

Tab. 3.a. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a scegliere indirizzi differenti dal liceo classico o scientifico (prima parte)

Regressori	Modello 1 (29,1)				Modello 2 (39,9)			
	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	0,811	0,365	0,026	2,251	0,716	0,388	0,065	2,045
Livello di istruzione dei genitori alto			0,032				0,426	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	1,005	0,441	0,023	2,732	0,401	0,504	0,427	1,493
Livello di istruzione dei genitori medio	0,991	0,430	0,021	2,694	0,623	0,478	0,193	1,865
Femmina	0,587	0,345	0,089	1,798	0,334	0,37	0,366	1,396
Numero libri a casa	-0,438	0,121	0,000	0,645	-0,358	0,132	0,007	0,699
Rosso/San Paolo (cat.rif.)							0,000	
Marrone/Palmiro Togliatti-Tor Cervara					-1,051	0,546	0,054	0,350
Verde/Balduina					-1,968	0,532	0,000	0,140
Blu/Laurentina-Tre Fontane					-2,387	0,706	0,001	0,092
Aranzione/Tor Bella Monaca					-0,363	0,593	0,541	0,696
nessuno (cat.rif.)								
Suggerimenti solo famiglia								
Insegnanti e famiglia o amici								
Amici o amici e famiglia								
Voto medio								
Rapporto con gli insegnanti								
Costante	-0,114	0,577	0,844	0,893	1,277	0,747	0,087	3,586

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Tab. 3.b. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a scegliere indirizzi differenti dal liceo classico o scientifico (seconda parte)

Regressori	Modello 3 (61,2)			
	B	S.E.	Sign.	Exp(B)
Popolare	0,366	0,458	0,424	1,442
Livello di istruzione dei genitori alto			0,430	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,268	0,607	0,658	1,308
Livello di istruzione dei genitori medio	0,731	0,573	0,202	2,077
Femmina	1,039	0,455	0,022	2,826
Numero libri a casa	-0,259	0,160	0,105	0,772
Rosso/San Paolo (cat.rif.)			0,000	
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara	-2,159	0,706	0,002	0,115
Verde/ Balduina	-2,209	0,669	0,001	0,110
Blu/ Laurentina-Tre Fontane	-3,210	0,875	0,000	0,040
Arancione/ Tor Bella Monaca	0,175	0,760	0,818	1,191
nessuno (cat.rif.)			0,458	
Suggerimenti solo famiglia	-0,448	0,596	0,453	0,639
Insegnanti e famiglia o amici	-1,120	0,702	0,111	0,326
Amici o amici e famiglia	-0,670	0,661	0,310	0,512
Voto medio	-1,949	0,347	0,000	0,142
Rapporto con gli insegnanti	0,150	0,212	0,477	1,162
Costante	16,729	2,929	0,000	18426300,885

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Il modello di regressione conferma quanto l'ambiente scolastico sia importante al punto che è possibile attribuire un *habitus* istituzionale "più popolare" all'istituto Arancione, in linea pressoché con quello Rosso, mentre il Marrone, nonostante la sua "composizione interclassista", presenta un tasso di propensione al liceo classico o a

quello scientifico simile a quanto rilevato all'istituto Verde, dalla platea più borghese. Quest'ultimo risultato porta a pensare che non sia importante solo la composizione sociale in sé della scuola, ma anche la specifica cultura organizzativa che la contraddistingue (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016).

In ogni caso, gli studenti degli istituti Marrone e Verde non rivelano però una propensione verso i licei più prestigiosi così marcata quanto quella riscontrata tra i loro coetanei dell'istituto Blu.

In sintesi, la lettura complessiva delle tabelle 5.a e 5.b suggerisce di trarre le seguenti osservazioni: il tasso di propensione verso indirizzi differenti dai due più prestigiosi cresce significativamente, a parità di condizioni, quando a scuola la presenza degli studenti di estrazione popolare è molto elevata, superando di gran lunga il 50% (si consideri anche quanto riportato nella tabella 1). Allo stesso tempo, la scelta è socialmente condizionata dall'*habitus* dello studente.

Infine, né il rapporto con gli insegnanti né la rete informativa risultano esercitare un effetto statisticamente significativo sulle intenzioni di iscrizione; mentre diverso è il discorso per il genere, in quanto una volta considerate tutte le variabili selezionate, le ragazze si mostrano meno orientate verso un indirizzo differente dal liceo classico o scientifico.

4.2. Il consiglio orientativo tra assecondamento e contrasto selettivo della scelta scolastica

A questo punto è utile comparare le intenzioni degli studenti con il consiglio orientativo fornito dagli insegnanti e giungere così a una tipologia, partendo dal presupposto che esista un legame più stretto, e non solo simbolico, dell'indirizzo classico e di quello scientifico con il mondo dell'università e le professioni intellettuali o manageriali, tendenzialmente più remunerative e prestigiose.

Sono stati individuati i seguenti quattro tipi di consiglio orientativo: quello di proseguire gli studi al liceo classico o scientifico, dato a uno studente che ha intenzione di fare proprio questa scelta, può essere definito "coerente verso l'alto"; analogamente il consiglio "coerente verso il basso" corrisponde al suggerimento di scegliere un indirizzo meno prestigioso rivolto a uno studente che è già orientato in questa direzione; così come si può parlare di consiglio "incoerente verso l'alto" quando gli insegnanti suggeriscono l'iscrizione ai licei più prestigiosi a uno studente che vorrebbe seguire invece un'altra strada; infine, vi è il consiglio "incoerente verso il basso" quando gli insegnanti non

suggeriscono l'iscrizione al liceo classico o scientifico, a dispetto di quanto vorrebbe fare lo studente.

Nell'ultimo caso, dunque, il consiglio orientativo potrebbe indurre lo studente a limitare le proprie aspirazioni, se si prende come parametro di riferimento il prestigio (anziché l'effettiva solidità dell'offerta formativa) accordato ai diversi indirizzi di scuola superiore e la gerarchia delle professioni (con il primato delle occupazioni manageriali ed intellettuali su quelle tecnico-amministrative e *a fortiori* manuali) stabilita dalla cultura dominante (e funzionale alla divisione capitalistica del lavoro e alla sua legittimazione). A dispetto di quanto ci si sarebbe potuto attendere, il consiglio orientativo incoerente verso il basso è poco diffuso e riguarda in misura maggiore gli studenti di estrazione borghese piuttosto che quelli di origine popolare.

In sintesi, gli insegnanti in alcuni casi tendono a limitare la strategia delle famiglie appartenenti alle classi medio-alte di far seguire ai loro figli i percorsi formativi più prestigiosi al fine di riprodurre la loro condizione di vantaggio sociale. Per inciso, tale limitazione non riguarda gli altri tipi di licei, in questa ricerca accorpati con gli istituti tecnici e professionali, anche per ragioni statistiche (v. par. 3). Pertanto, è plausibile pensare che agli studenti di estrazione borghese dal basso rendimento venga suggerito di iscriversi ad altri tipi di licei, anziché agli istituti tecnici o professionali. Piuttosto, questa limitazione, peraltro circoscritta ad alcuni tipi di studenti, va letta all'interno di un contesto che ha visto espandersi la domanda (oltre che l'offerta) di formazione liceale (Parziale, 2016), una tendenza confermata anche dai dati ministeriali pubblicati nel gennaio 2020⁴. In ogni caso, il consiglio orientativo incoerente verso il basso riguarda il 41,7% degli intervistati avvantaggiati socialmente ma con una media non superiore a 7 ed il 28,7% di quelli in analoga condizione sociale ma con un rendimento medio (7,1-8,5), per poi ridursi al 17,9% nella fascia di voto superiore ad 8,5 (in termini assoluti si tratta solo di 5 casi).

Tra gli studenti di estrazione popolare, invece, il consiglio incoerente verso il basso riguarda solo il 18,3% di coloro che presentano una prestazione scolastica intermedia, con questo valore che si riduce a circa il 10% nella fascia di voto più bassa – evidentemente per una minore propensione di questo tipo di studenti ad orientarsi verso il liceo

⁴ Questi dati, riferiti alle pre-iscrizioni effettuate nel periodo in cui è stato somministrato il questionario, indicano come la scelta del liceo classico si mantenga costante, mentre continua a crescere l'orientamento ad iscriversi al liceo scientifico, l'indirizzo da anni preferito dagli studenti. Per la consultazione dei dati nazionali, rimandiamo il lettore al seguente indirizzo: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/iscrizioni-on-line-ecco-i-primi-dati-il-56-3-degli-studenti-sceglie-i-licei-il-30-8-gli-istituti-tecnici-il-12-9-i-professionali>.

classico o scientifico (v. par. 4.1) – e si dimezza ulteriormente tra coloro che hanno un rendimento alto (tab. 4).

Tab. 4. Tipo di consiglio orientativo per origine sociale e voto medio in classi

Voto medio in classi	Origine sociale	Valori	Coer. verso l'alto	Coer. verso il basso	Incoer. verso l'alto	Incoer. verso il basso	Totale
Max. 7	Borg.	v.a.	0	7	0	5	12
		%	0,0	58,3	0,0	41,7	100
	Pop.	v.a.	1	24	1	3	29
		%	3,4	82,8	3,4	10,3	100
Totale		v.a.	1	31	1	8	41
		%	2,4	75,6	2,4	19,5	100,0
7,1-8,5	Borg.	v.a.	36	9	5	20	70
		%	51,4	12,9	7,1	28,6	100
	Pop.	v.a.	22	25	2	11	60
		%	36,7	41,7	3,3	18,3	100
Totale		v.a.	58	34	7	31	130
		%	44,6	26,2	5,4	23,8	100
Più di 8,5	Borg.	v.a.	20	2	1	5	28
		%	71,4	7,1	3,6	17,9	100
	Pop.	v.a.	14	2	2	1	19
		%	73,7	10,5	10,5	5,3	100
Totale		v.a.	34	4	3	6	47
		%	72,3	8,5	6,4	12,8	100
Totale	Borg.	v.a.	56	18	6	30	110
		%	50,9	16,4	5,5	27,3	100
	Pop.	v.a.	37	51	5	15	108
		%	34,3	47,2	4,6	13,9	100
Totale		v.a.	93	69	11	45	218
		%	42,7	31,7	5,0	20,6	100

La tabella qui sopra mostra chiaramente come il consiglio più diffuso sia quello coerente verso l'alto, seguito da quello coerente verso il basso. La distribuzione del consiglio orientativo continua a risentire dell'origine sociale, dato che il 50,9% degli studenti borghesi vede confermata dai loro insegnanti l'idea di iscriversi al liceo classico o scientifico, mentre ciò vale solo per il 34,3% dei loro coetanei di origine popolare; infatti, tra questi ultimi quasi la metà (47,2%) riceve un suggerimento che conferma la loro intenzione di iscriversi ad un altro liceo oppure ad un istituto tecnico o professionale; al contrario, questo tipo di suggerimento riguarda solo il 31,7% degli studenti di estrazione borghese.

Complessivamente, il consiglio orientativo contrasta con le intenzioni degli intervistati solo nel 25% dei casi e raramente avviene che ciò si traduca in un giudizio degli insegnanti che tende ad innalzare le aspirazioni, suggerendo un percorso formativo più prestigioso di quello preferito dallo studente.

L'analisi trivariata indica, dunque, che il consiglio orientativo raramente rappresenta uno strumento di innovazione rispetto alle intenzioni degli studenti, come visto socialmente condizionate (v. par. 4.1.). La coerenza verso l'alto riguarda infatti più gli studenti socialmente avvantaggiati, quella verso il basso gli altri. Pertanto, la prima ipotesi sembra essere corroborata dai dati, a differenza della seconda: il consiglio orientativo, pur non configurandosi come una pratica di esplicita violenza simbolica consistente nella riduzione delle aspirazioni degli studenti di modesta estrazione, rappresenta un mezzo che riproduce mimeticamente le intenzioni dei giovani collegato alla loro condizione sociale. A questo risultato si perviene in maniera empiricamente più solida ricorrendo nuovamente ai modelli di regressione logistica. In questo caso sono stati costruiti quattro modelli, dove l'ultimo riproduce ben il 63,1% della variabile dipendente, corrispondente all'acquisizione di un consiglio orientativo basato sull'indicazione di un indirizzo differente dal liceo classico o scientifico (tabb. 5.a e 5.b).

Se si considerano complessivamente i quattro modelli illustrati nelle due tabelle sopra riportate, si nota come l'origine sociale ed altre variabili sociografiche risultino statisticamente non significative, ad eccezione del genere: le donne, a parità di condizione sociale e capitale culturale, hanno una maggiore probabilità di ricevere un consiglio orientativo che indica nel liceo classico o scientifico l'indirizzo da seguire.

In ogni caso, gli effetti degni di nota negli ultimi due modelli sono quelli attribuibili ai regressori relativi all'istituto frequentato e al voto, oltre che alla scelta dichiarata dagli stessi studenti. In breve, i modelli di regressione logistica confermano quanto emerso dall'analisi trivariata, evidenziando come gli studenti dal migliore rendimento e quelli dell'istituto (Blu), dalla platea più marcatamente borghese, abbiano una probabilità maggiore degli altri di essere orientati dagli insegnanti verso i due licei più prestigiosi.

Tab. 5.a. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a ricevere il consiglio orientativo di iscriversi ad un indirizzo differente dal liceo classico/scientifico (prima parte)

Regressori	Modello 1 (10)				Modello 2 (21)			
	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	0,427	0,338	0,206	1,532	0,317	0,355	0,372	1,373
Livello di istruzione dei genitori alto			0,282				0,691	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,622	0,417	0,136	1,863	0,358	0,464	0,441	1,430
Livello di istruzione dei genitori medio	0,438	0,375	0,243	1,550	0,298	0,417	0,474	1,347
Numero di libri	-0,139	0,108	0,198	0,870	-0,136	0,118	0,248	0,873
Femmina	-0,365	0,300	0,223	0,694	-0,619	0,323	0,055	0,538
Rosso/ San Paolo (cat. rif.)							0,003	
Marrone/ Palmiro Togliatti- Tor Cervara					0,060	0,537	0,911	1,062
Verde/ Balduina					-0,510	0,489	0,297	0,601
Blu/ Laurentina-Tre Fontane					-2,234	0,659	0,001	0,107
Arancione/ Tor Bella Monaca					-0,117	0,563	0,836	0,890
Voto medio in classi								
Rapporto con gli insegnanti								
nessuno (cat. rif.)								
Suggerimenti solo famiglia								
insegnanti e famiglia o amici								
amici o amici e famiglia								
scelta: altro anziché liceo classico/ scientifico								
Costante	0,329	0,543	0,545	1,389	1,105	0,695	0,112	3,018

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

Tab. 5.b. Modelli di regressione logistica riguardo la propensione relativa degli studenti a ricevere il consiglio orientativo di iscriversi ad un indirizzo differente dal liceo classico/scientifico (seconda parte)

Regressori	Modello 3 (58,4)				Modello 4 (63,1)				
	B	B	S.E.	Sign.	Exp (B)	B	S.E.	Sign.	Exp (B)
Popolare	0,427	-0,188	0,460	0,683	0,829	-0,316	0,481	0,511	0,729
Livello di istruzione dei genitori alto				0,690				0,809	
Livello di istruzione dei genitori medio-basso	0,622	0,271	0,607	0,655	1,311	0,226	0,646	0,726	1,254
Livello di istruzione dei genitori medio	0,438	0,432	0,503	0,391	1,540	0,342	0,528	0,518	1,407
Numero di libri	-0,139	0,039	0,161	0,807	1,040	0,151	0,172	0,379	1,163
Femmina	-0,365	-0,323	0,410	0,431	0,724	-0,584	0,433	0,177	0,557
Rosso/San Paolo (cat. rif.)				0,000				0,001	
Marrone/Palmiro Togliatti-Tor Cervara		-1,281	0,731	0,080	0,278	-0,887	0,836	0,288	0,412
Verde/Balduina		-0,264	0,656	0,687	0,768	0,284	0,743	0,702	1,329
Blu/Laurentina-Tre Fontane		-3,531	0,882	0,000	0,029	-2,954	0,978	0,003	0,052
Arancione/Tor Bella Monaca		0,466	0,800	0,560	1,593	0,431	0,887	0,627	1,539
Voto medio in classi		-2,508	0,388	0,000	0,081	-2,318	0,423	0,000	0,098
Rapporto con gli insegnanti		-0,062	0,203	0,759	0,940	-0,105	0,215	0,627	0,901
nessuno (cat. rif.)				0,466				0,572	
Suggerimenti solo famiglia		0,238	0,592	0,687	1,269	0,487	0,623	0,435	1,627
insegnanti e famiglia o amici		-0,659	0,666	0,322	0,517	-0,347	0,698	0,619	0,707
amici o amici e famiglia		-0,330	0,618	0,593	0,719	0,013	0,655	0,984	1,013
scelta: altro anziché liceo classico/scient.						1,827	0,525	0,001	6,213
Costante	0,329	20,734	3,204	0,000	101070 6893,2	17,788	3,490	0,000	53119 444,3

Note: 210 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke.

In conclusione, a parità di scelta, oltre che di tutte le altre condizioni considerate nei modelli, rendimento e contesto scolastico tendono ad influire sul tipo di orientamento, così come a parità di prestazione e di istituto frequentato la scelta degli studenti risulta esercitare un effetto statisticamente significativo sul consiglio espresso dagli insegnanti.

In particolare, dalla tabella 5.b si può ricavare che uno studente intenzionato ad iscriversi a un liceo diverso da quello classico o scientifico, o a un istituto tecnico o professionale avrà una probabilità di ricevere un consiglio che asseconi questa intenzione pari ad oltre sei volte l'analoga probabilità di uno studente che ha espresso la preferenza per il liceo classico o quello scientifico. Il valore dell' $\text{Exp}(B)$ corrispondente al tipo di scelta dello studente è il più elevato di tutti: si tratta di un risultato non affatto trascurabile, se si pensa che la comparazione è effettuata a parità di tante condizioni, incluso il rendimento scolastico.

5. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo articolo è stato indagare il legame esistente tra il consiglio orientativo degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado e la persistente riproduzione delle diseguaglianze educative dovute all'origine sociale.

La ricerca si è concentrata su specifici istituti e ancor più precisamente su alcune classi scolastiche, sebbene queste siano state estrapolate causalmente, una volta individuate le scuole.

Pertanto, i risultati non sono generalizzabili. Tuttavia, questo aspetto non rappresenta necessariamente un limite, dato che la ricerca suggerisce come scelte e pratiche scolastiche risentano in particolare del contesto nelle quali esse prendono forma. Questo risultato è in linea con quanto evidenziato dagli studiosi che prestano attenzione all'interazione tra l'*habitus* istituzionale dei singoli istituti scolastici e l'*habitus* degli studenti per spiegare fenomeni come la costruzione dei percorsi formativi, anche quando l'attenzione si concentra sulle pratiche di orientamento.

Alla stregua delle intenzioni relative alla scelta dell'indirizzo, anche il consiglio orientativo risulta variare in funzione del tipo di istituto considerato e non solo dell'estrazione sociale del singolo studente: la segregazione per indirizzi della scuola secondaria è precorsa dalla stessa differenziazione delle scuole degli ordini e gradi precedenti contribuendo ad un'azione di selettività sociale anche nei livelli di istruzione inferiore.

Tale selettività è alimentata dalla separazione all'interno degli studenti appartenenti alle classi subalterne tra una componente appartenente a famiglie che imitano in maniera più decisa le strategie educative delle classi medio-alte e un'altra, al suo interno diversificata, che segue una strada maggiormente in linea con il proprio *habitus*.

Dunque, i risultati fanno emergere come la competizione credenzialista tra le famiglie di differente origine sociale avvenga all'interno di un campo scolastico che si caratterizza anche per divisioni interne non formalizzate, ma non per questo meno importanti, come evidenziato anche più di recente da Pitzalis (2017).

Inoltre, anche se non esiste una relazione deterministica tra l'*habitus* istituzionale di una scuola e la sua composizione sociale (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016), si può concludere che l'ambiente scolastico rivesta un ruolo importante nella costruzione dei percorsi formativi degli studenti. Tale ruolo non sembra ascrivibile solo alla composizione sociale in sé della scuola, aspetto che riflette anche le dinamiche imitative sviluppate all'interno del gruppo dei pari e tra le famiglie. Piuttosto, sembra che sia rilevante anche il ruolo della cultura organizzativa specifica della scuola, e dunque del suo *habitus* istituzionale. Ad esempio, se si torna a considerare quanto riportato nella tabella 3.b (par 4.1) si nota come l'istituto Verde e quello Marrone siano simili per influenza sulle intenzioni degli studenti, nonostante la loro composizione sociale sia in parte differente.

Sebbene sia necessario approfondire l'analisi ricorrendo anche a tecniche come interviste ed osservazione sul campo, i risultati qui illustrati paiono mostrare il ruolo attivo delle scuole nel plasmare le intenzioni degli studenti e per questa via lo stesso consiglio orientativo dei docenti.

A questo proposito, si può notare anche come a parità di condizioni, sia la scelta degli studenti a influire sul giudizio degli insegnanti. Ciò porta con ragionevolezza a concludere che il corpo docente tenda ad assecondare le preferenze degli studenti, che però sono condizionate dall'origine sociale. Non è possibile in questa sede stabilire se l'assecondamento dipenda dall'esplicitazione delle intenzioni dello studente nel corso del colloquio orientativo o in altri momenti dell'anno; oppure se prevalentemente questa tendenziale convergenza dipenda da una valutazione che vede gli insegnanti essere influenzati, anche inconsapevolmente, da ciò che l'*habitus* dello studente fa trasparire, non solo in termini di prestazione scolastica, oltre che da informazioni più complessive sul suo background.

In ogni caso, si registra la tendenziale distanza sociale tra il mondo scolastico, inclusi gli insegnanti, e gli studenti di estrazione popolare, a meno che questi ultimi non si ritrovino – presumibilmente in virtù del maggiore investimento educativo da parte delle loro famiglie – in istituti il cui *habitus* è più accademico, ossia orientato a far costruire ai discenti percorsi formativi prestigiosi, come quelli caratterizzati dall'iscrizione al liceo classico o scientifico.

In conclusione, intenzioni degli studenti e consiglio orientativo dei docenti sembrano legati da un'intricata relazione di reciproca influenza, a sua volta dipendente dall'interazione esistente tra l'*habitus* individuale dei primi e quello istituzionale della scuola in cui lavorano i secondi.

Ciò che più conta evidenziare è l'assenza di un ruolo davvero innovativo dell'orientamento rispetto al modo in cui lo studente si rapporta con il mondo scolastico in virtù anche della sua condizione familiare.

Questo aspetto rappresenta la cartina di tornasole del disinteresse sostanziale da parte delle politiche educative nazionali ed europee, ispirate ancora dal neoliberalismo, nei confronti dell'annosa questione relativa alla persistente riproduzione delle diseguglianze scolastiche tra le classi sociali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ATKINSON, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*. 32(3): 331-347.
- BALL, S. (2012). *Global Education Inc: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*. 66(6): 55-69.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Paladin Park Street, St. Albans: Hertz.
- BONIZZONI, P., ROMITO, M., CAVALLO, C. (2016). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*. 37(5): 702-720.
-

- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2001.
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *Homo academicus*. Bari: Dedalo, 2013.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino, 2005.
- BOURDIEU, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Il dominio maschile*. Bologna: il Mulino, 1998.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *Gli studenti e la cultura. I delfini*. Rimini: Guaraldi, 1976.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit. Trad. it.: *La riproduzione*. Rimini: Guaraldi, 1972.
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books
- BOWLES, S., GINTIS, H. (2003). *Schooling in Capitalist America twenty-five years later*. *Sociological Forum*. 18(2): 343-348.
- BUKODI, E., GOLDTHORPE, J.H. (2013). *Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children*. *European Sociological Review*. 29(5): 1024-1039.
- BUKODI, E., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J.H. (2014). *The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden*. *Acta Sociologica*. 57(4): 293-310.
- CHECCHI, D. (2010). *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*. *Politica economica*. 26(3): 359-388.
- CORBETTA, P., GASPERONI, G., PISATI, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- DI FRANCO, G. (2017). *Tecniche e modelli di analisi multivariata*. Milano: FrancoAngeli.
- E&T (2020). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_it.
- FASANELLA, A., PARZIALE, F. (2017). *Proseguire gli studi all'università*. In A. Fasanella, C. Lombardo (a cura di), *Saperi, Istituzioni, Ragioni* (pp. 11-38). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
-

- GOLDTHORPE, J., JACKSON, M. (2008). Education-based Meritocracy: The Barriers to its Realisation. *Stato e mercato*. 1: 31-60.
- GREMIGNI, E. (2020). Disuguaglianze di opportunità educative in Italia nell'epoca della grande recessione. *Scuola democratica*. 11(1): 121-138.
- GYSBERS, N., HEPPNER, M., JOHNSTON, J. (2001). *L'orientamento professionale*. Firenze: Giunti.
- JACKSON, M. (2013). *Determined to succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. Palo Alto: Stanford University Press.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e Respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola Democratica*. 6: 26-46.
- PITZALIS, M. (2016). The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*. 8: 11-27.
- PITZALIS, M. (2017). *Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico*. In E. Susca (a cura di), *Il mondo dell'uomo, i campi del sapere* (pp. 159-179). Napoli-Salerno: Orthotes.
- REAY, D. (1998). Always knowing and never being sure: familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Educational Policy*. 13 (4): 519-529.
- REAY, D. (2005). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*. 39(5): 911-928.
- REAY, D. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*. 36(1): 1-18.
- REAY, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with Feelings. *Cambridge Journal of Education*. 45(1): 9-23.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini e Associati.
- ROMITO, M. (2018). Choosing the right track. Educational decisions and inequalities within the Italian educational system. In A. Tarabini, N. Ingram (eds.), *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. New York-London: Routledge.
- ROMITO, M. (2019). Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school.
-

- Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 40(6): 773-788.
- SKEGGS, B. (1997). *Formations of Class and Gender*. London: Sage.
- SULTANA, R.G. (2014). Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*. 33(1): 15-23.
- TARABINI, A., CURRAN, M., FONTDEVILA C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*. 38 (8): 1177-1189.
- TRIVELLATO, P., TRIVENTI, M. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-342.
- WATTS, A.G., SULTANA, R.G., MCCARTHY, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 10(2): 89-107.
- WEIS, L. (2004). *Class Reunion. The Remaking of the American White Working Class*. London: Routledge.
-