

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

ORIENTARSI NELLA SOCIETÀ DELL'INCERTEZZA

Percorsi e traiettorie di vita nell'epoca della *New/Net/Knowledge Economy*

di *Elena Gremigni e Franca Settembrini**

Abstract

Finding one's way in the society of uncertainty. Life paths and trajectories in the age of the New/Net/Knowledge Economy

Finding one's way in a constantly changing social context, characterised by opportunities but also by risks arising from the globalisation processes, has become an increasingly difficult task. International research has long highlighted that educational transitions are crucial in determining social inequalities. However, the forms of orientation that are currently practiced in educational institutions prove to be ineffective in contrasting the reproduction of social disparity. This article is the introduction to the special issue of *The Lab's Quarterly*, which collects essays dedicated to life chances in the age of the New/Net/Knowledge Economy. The following contributions provide food for thought and operational proposals aimed at promoting equalising actions.

Keywords

Life chances; educational transition; social inequalities.

* ELENA GREMIGNI, Phd, è docente a contratto presso l'Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@med.unipi.it

FRANCA SETTEMBRINI, Phd, è docente presso il liceo "G. Carducci" di Pisa.

Email: francassettembrini@gmail.com

DOI: 10.13131/1724-451x.labsquarterly.axxiii.n3.9-41

1. INTRODUZIONE

I recenti sviluppi dei processi di globalizzazione, caratterizzati dal superamento del modello “fordista” nella direzione di un sistema organizzativo di impresa “a rete” di tipo transnazionale, hanno condotto alla scomparsa di posizioni lavorative tradizionali e alla moltiplicazione di occupazioni instabili, scarsamente retribuite e prive di tutele. Questa crescente precarizzazione del lavoro, che è stata definita “fle-sfruttamento”, ovvero “sfruttamento da flessibilità”, risulta «fondata sull’istituzione di uno stato generalizzato e permanente di insicurezza che tende a costringere i lavoratori alla sottomissione, all’accettazione dello sfruttamento» (Bourdieu, 1998: 98). La *New Economy*¹, in particolare, che si presenta anche come *Net Economy*, ha assunto la forma di una *Knowledge Economy*, una economia che necessita delle risorse cognitive di un “capitale umano” in grado di adeguarsi costantemente alle innovazioni che si susseguono a ritmi sempre più accelerati.

Nell’ambito di quella che è stata definita *Knowledge Society* (Lane, 1966; Drucker, 1993, 1994; Kumar, 1995; Gorz, 2003; Rullani, 2004) le semplici conoscenze teoretiche sembrano essere state collocate in secondo piano, rispetto al ruolo sempre più pervasivo e onnicomprensivo assunto dalle “competenze”² (*competences*) direttamente spendibili nel mercato del lavoro. L’acquisizione delle competenze richieste dalla *New/Net/Knowledge Economy* - indicate talora anche con il termine *skills*, sebbene il concetto di “abilità” risulti più riduttivo - è ritenuto un fattore decisivo per il superamento dello squilibrio tra domanda e offerta di lavoro (*skills mismatch*) e per i processi di crescita economica (Hanushek e Woessmann, 2008). Accanto alle *hard skills*, le competenze

¹ L’espressione *New Economy* è nata negli anni Novanta in contrapposizione alla cosiddetta *Old Economy*, o economia tradizionale su base industriale, per indicare quelle aziende del settore terziario che forniscono servizi senza la necessità di utilizzare uno spazio fisico determinato. È più opportuno utilizzare la locuzione *Net Economy*, o altre sostanzialmente equivalenti (*Digital Economy*, *Internet Economy*, *Web Economy*), quando nei processi di erogazione dei servizi diventa centrale la connessione alla rete. L’espressione *Knowledge Economy* pone invece l’accento sul capitale umano come risorsa intellettuale che può mettere in atto processi economici attraverso l’uso del web (Rullani, 2004).

² In termini generali la “competenza” può essere intesa come un insieme di risorse e dispositivi che si acquisiscono mediante la prassi, immergendosi in contesti reali all’interno dei processi di socializzazione familiare, scolastica e professionale, e che promuovono l’azione e la formazione di identità individuali e sociali (Viteritti, 2018). Per una dettagliata analisi delle origini e della complessa polisemia del costrutto delle “competenze” si veda in particolare Benadusi e Molina, 2018.

formali basate sui saperi disciplinari, vengono sempre più spesso richieste le cosiddette competenze trasversali o *soft skills* (Heckman e Kautz, 2012), le competenze non formali, connesse alla dimensione sociale ed emotiva, come la perseveranza, la flessibilità, la fiducia in se stessi, le abilità comunicative, la capacità di lavorare in gruppo, la gestione dei conflitti, etc., giudicate più utili per valutare le potenzialità dei lavoratori (Oecd, 2015).

Uno degli obiettivi che l'Organisation for Economic Co-operation and Development (Oecd) intende perseguire attraverso il Programme for International Student Assessment (Pisa) e il Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Piaac) è proprio quello di misurare l'efficacia dei sistemi educativi nel promuovere la crescita economica. Le indagini evidenziano anche come il diritto all'istruzione risulti ancora diffusamente condizionato dalle origini sociali (Oecd, 2018) e sottolineano la necessità di intervenire con politiche volte a favorire l'uguaglianza di opportunità educative per favorire la mobilità sociale e la partecipazione civica (Benadusi, Campione e Giancola, 2011). Promuovendo la cosiddetta *Skills Strategy* (Oecd, 2011), l'Oecd ha rimarcato il ruolo che alcune specifiche competenze potrebbero avere nel favorire sia lo sviluppo economico sia la coesione sociale. Anche se le finalità indicate appaiono di ampia portata, il tipo di formazione che si intende sostenere sembra tuttavia lasciare in secondo piano la cultura umanistica per promuovere piuttosto l'acquisizione di un insieme di competenze «well aligned with the needs of the most technologically advanced industries» (Oecd, 2017: 3).

Orientarsi in questo contesto in continua trasformazione è un compito particolarmente difficile e gravoso che sembra essere sempre più demandato alla capacità dell'individuo di rispondere alle aspettative del mercato del lavoro. Sottrarsi al modello economico prevalente rischia di produrre “vite di scarto” (Bauman, 2003), ma anche l'adeguamento all'esistente implica la mobilitazione di risorse che sono fortemente condizionate dall'origine sociale.

Nei due paragrafi seguenti analizzeremo in maniera sintetica i cambiamenti delle politiche educative promossi dall'Unione Europea, con particolare riferimento ai concetti di “competenze chiave” e di “orientamento”. Successivamente passeremo in rassegna i principali tipi di disuguaglianze di opportunità educative, cercando di evidenziare come, in Italia in modo particolare, il retroterra economico e culturale delle famiglie risulti decisivo nell'accesso ai livelli più elevati dell'istruzione e nel passaggio verso i diversi indirizzi di studio, in presenza di pratiche di orientamento che non riescono a intervenire

efficacemente su questi meccanismi di riproduzione sociale. In conclusione, proveremo a evidenziare l'importanza di porre la massima attenzione ai processi di transizione educativa per cercare di promuovere interventi di carattere perequativo.

2. L'UNIONE EUROPEA E LE "COMPETENZE CHIAVE"

Il *White Paper on Education and Training* (Cresson e Flynn, 1995) è il primo testo esteso, punto di riferimento fondamentale dei successivi documenti europei, con il quale la Commissione Europea ha invitato i Paesi membri ad attuare importanti riforme strutturali dei sistemi educativi. La necessità di intervenire sul fenomeno della dispersione scolastica e sull'esclusione sociale in ambito formativo costituivano alcuni degli obiettivi principali del "Libro bianco", ma accanto a queste finalità che evidenziavano il valore della cultura generale, il documento intendeva promuovere un mirato sviluppo di competenze spendibili nel mercato del lavoro.

Successivamente, proprio la necessità di adeguare gli obiettivi della formazione alle richieste delle imprese ha indotto l'Unione Europea a elaborare nell'ambito della "Strategia di Lisbona" (European Council, 2000) il *Lifelong Learning Programme* (European Council, 2006), che ha portato alla definizione di otto "competenze chiave" per la società del XXI secolo (European Council, 2006; 2018a), considerate decisive anche per il programma "Europa 2020" (European Commission, 2010). Nella nuova versione contenuta nelle raccomandazioni dell'Unione Europea del 22 maggio del 2018, riformulata in base alle mutate esigenze del mercato del lavoro, sono state indicate le seguenti "competenze chiave": «competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali» (European Council, 2018a, tr. it: C 189/7-8).

Queste competenze sono ritenute «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni» (European Council, 2018a, tr. it: C 189/7). Le competenze così intese comprendono

dunque anche l'acquisizione di un *habitus*³ adatto alle circostanze, con implicazioni importanti che riguardano la costruzione di una identità personale flessibile in grado di plasmarsi senza alcuno scarto all'ambiente di lavoro.

Allo scopo di integrare i processi formativi con le competenze richieste dalle imprese, l'Unione Europea ha promosso anche l'introduzione nei sistemi educativi di attività di apprendistato e tirocinio (European Commission, 2012; 2013), volti a favorire il *dual system* (scuola/lavoro) e a promuovere politiche attive per l'occupazione giovanile nell'ambito delle raccomandazioni del Consiglio Europeo *Youth Guarantee* e del progetto *European Alliance for Apprenticeships* (European Council, 2013; European Commission, 2013). La crescita economica e la competitività dei Paesi membri dell'Unione Europea rappresentano infatti l'obiettivo primario da conseguire attraverso la formazione di "capitale umano" in possesso di competenze adeguate per poter aspirare alle diverse posizioni lavorative e creare nuovo lavoro (European Commission, 2012; 2016). Si sottolinea in particolare il ruolo che dovrebbe assumere lo «spirito di iniziativa e imprenditorialità» («sense of initiative and entrepreneurship», European Council, 2006: L 394/13) – nella successiva formulazione definito più semplicemente «competenza imprenditoriale» («entrepreneurship competence», European Council, 2018a, tr. it: C 189/8) forse per attenuare il riferimento esplicito alla cultura neoliberista – quale pratica fondamentale da promuovere attraverso i processi formativi.

Come emerge dal quadro europeo *EntreComp: The Enterpreunership Competence Framework* (Bacigalupo *et al.*, 2016) la competenza imprenditoriale dovrebbe essere collocata proprio al centro della formazione, improntando e definendo gli obiettivi delle altre competenze. Anche se la sostenibilità a lungo termine delle iniziative viene pensata non solo dal punto di vista economico, ma anche in termini etici, sociali e culturali, l'*EntreComp* non pare prendere in esame valori e azioni non riconducibili a un semplice calcolo del rapporto costi/benefici. I sistemi educativi sono sollecitati a uniformare i loro obiettivi didattici alle richieste delle imprese promuovendo la cultura imprenditoriale in tutti i livelli di istruzione (Olssen e Peters, 2005).

³ Secondo Pierre Bourdieu, l'*habitus*, rappresenta la sintesi tra interiorità ed esteriorità in quanto prodotto del sociale che viene incorporato («struttura strutturata») e orienta le pratiche e le percezioni delle pratiche («struttura strutturante») (Bourdieu, 1979, tr. it. 1983: 174-175). Per una storia del concetto di *habitus* si veda in particolare Sapiro, 2015.

La questione dello sviluppo economico e del lavoro non sono certamente gli unici temi affrontati nei documenti elaborati dall'Unione Europea che definiscono le competenze da sviluppare nella società del XXI secolo. Sono state elaborate anche raccomandazioni che evidenziano l'importanza fondamentale delle competenze di cittadinanza per promuovere il rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo e per favorire una cultura dell'inclusione e una prospettiva cosmopolita e sovranazionale (European Council, 2018b). Tuttavia, il modello delle "competenze chiave" evidenzia la propria dipendenza dal sistema economico e una matrice neoliberista (Dardot e Laval, 2009) ponendo l'accento sugli apprendimenti utili per rendere competitive le imprese (European Council, 2006; 2018a). Le competenze sembrano essere intese più come *job requirement* che *life requirement*, nell'ambito di un mercato del lavoro che si fonda prevalentemente su uno sfruttamento delle risorse cognitive dei lavoratori, al punto che l'espressione neutra *New/Net/Knowledge Economy* secondo alcuni autori non descriverebbe in modo adeguato quello che sembra essere a tutti gli effetti una forma di "capitalismo cognitivo" (Vercellone, 2006; Boutang, 2011; Fumagalli, 2011; Pastore, 2015).

Allo scopo di promuovere lo sviluppo di competenze intese come capacità di mobilitare molteplici risorse per l'apprendimento permanente e per la mobilità transnazionale di studenti e lavoratori, è stato istituito l'"European Qualifications Framework" (EQF) (European Council, 2008a; 2017) un sistema che consente di classificare e confrontare i livelli di formazione, formale e non formale, conseguiti dai cittadini europei in otto livelli articolati in conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*), responsabilità e autonomia (*responsibility and autonomy*). Soprattutto in ambito produttivo, il riferimento a questo quadro standard è un requisito fondamentale per la definizione di competenze di base o specialistiche che risultano utili per il posizionamento dei lavoratori nei diversi livelli delle organizzazioni (Benadusi e Di Francesco, 2002; Di Francesco, 2004). Una valutazione standardizzata può infatti «contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l'orientamento, aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del mercato del lavoro» (European Council, 2018a, tr. it.: C 189: 2).

L'inquadramento nei differenti livelli però non è un mero problema di classificazione formale perché implica l'accesso a posizioni lavorative più o meno prestigiose, con ricadute significative anche in termini di reddito e percorsi di vita. La formazione assume allora un ruolo centrale per definire il posizionamento in ambito sociale. Tuttavia,

essendo la probabilità di avere accesso ai titoli di studio più elevati strettamente correlata al retroterra economico e culturale delle famiglie di provenienza, appare necessario intervenire attivamente per realizzare politiche educative perequative: «Tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, potrebbero ricevere sostegno adeguato in contesti inclusivi, in modo da realizzare il proprio potenziale educativo» (European Council, 2018a: C 189: 13).

La questione si presenta quindi complessa perché implica in primo luogo la necessità di interventi di carattere più propriamente economico, che però raramente sono effettuati con risorse adeguate, ma anche azioni volte a offrire un sostegno culturale, informativo e di *counseling* in grado di aiutare a compiere scelte che possono risultare decisive per la propria esistenza.

3. ORIENTARE E ORIENTARSI

L'Unione Europea ha individuato da tempo proprio nell'orientamento uno strumento essenziale per giovani e adulti chiamati ad affrontare sempre più rapidamente le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro (Allulli, 2017). Già agli inizi del nuovo millennio, quando cominciavano a essere evidenti i processi di precarizzazione delle posizioni lavorative, nel *Memorandum on Lifelong Learning* si coglievano i cambiamenti in corso e le nuove sfide da affrontare:

In passato, il passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro era un evento unico nell'esistenza delle persone, che accadeva quando i giovani lasciavano la scuola o l'università per trovare un lavoro, eventualmente aver forse seguito uno o più periodi di formazione professionale. Oggi, può succedere a chiunque di noi di aver bisogno di informazioni e consigli sulla "strada da prendere" in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile (European Commission, 2000, tr. it.: 19).

In questo contesto, l'orientamento veniva indicato come un servizio da offrire a tutti per l'intera durata dell'esistenza «senza più distinguere tra orientamento scolastico, professionale e personale» (European Commission, 2000, tr. it.: 19). Si evidenziava quindi la stretta connessione tra ambito formativo e lavorativo nella costruzione della propria identità e l'importanza di un orientamento attivo, indicato esplicitamente come "permanente" (European Commission, 2000; European Council, 2008b), «nell'accompagnare le persone in questo viaggio individuale attraverso la vita, motivandoli, fornendo loro

informazioni pertinenti e facilitandone le scelte» (European Commission, 2000, tr. it.: 19).

Già agli inizi del nuovo millennio, era quindi apparso chiaro come la complessità della nuova società globalizzata in continua evoluzione richiedesse interventi di orientamento e riorientamento provenienti da soggetti esterni che operano nell'ambito della formazione. Azioni nell'area dell'orientamento sono state realizzate quindi in tutti i Paesi dell'Unione Europea. In Italia, contrariamente a quanto auspicato dal *Memorandum*, è stata operata una separazione tra l'orientamento scolastico, di pertinenza del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, e quello professionale attribuito alle Regioni e ad altri enti locali (Varesi, 2010). Per quanto riguarda la scuola, il Legislatore italiano, a partire dalla fine degli anni '90, si è in parte ispirato alle indicazioni teoriche e alle esperienze sul campo di Maria Luisa Pombeni e dei suoi collaboratori, che hanno il loro fulcro nel concetto di *competenze orientative* (Pombeni, 2008; Guglielmi e D'Angelo, 2011). In alcuni dei primi testi normativi introdotti per regolare la materia, la *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* n. 487 del 6 agosto 1997, prevale perciò una concezione molto ampia dell'orientamento. Infatti questo è inteso come percorso educativo determinante per il processo di costruzione dell'identità personale e sociale dei giovani, ma anche come un supporto nei momenti critici e in tutti i momenti di passaggio, tra i quali le scelte e le decisioni per il futuro: idealmente si configura come un complesso di attività gestite in modo diretto, o comunque coordinate, dai docenti e finalizzate alla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica, alla promozione della salute e al potenziamento delle capacità progettuali e decisionali degli alunni. Nella scuola tali interventi dovrebbero rafforzare la capacità di tutti gli studenti di affrontare le situazioni critiche presenti nel loro percorso biografico, con una particolare attenzione agli allievi più a rischio. Rispetto ad altri tipi di azioni preventive, quelle orientative si distinguono per il fatto che il compito di sviluppo che il soggetto deve affrontare ha direttamente a che fare con la scelta, o con la gestione, della propria esperienza formativa o lavorativa; ma esse rientrano comunque a pieno titolo nell'ambito della cosiddetta *social and emotional education* (Cefai *et al*, 2018), o della promozione delle cosiddette *non cognitive skills* (García e Weiss, 2017). Analizzando l'ampio e variegato settore di ricerca e di intervento dedicato a questi temi, il lettore può trovarsi disorientato a causa della molteplicità degli approcci teorici presenti, testimoniati del resto dalla già ricordata polisemia del concetto di competenza. Sembra comunque condivisibile

la fondamentale distinzione proposta da Cefai e dai suoi collaboratori in un recente rapporto della rete europea NESET: nella letteratura internazionale troviamo, infatti, una concezione delle competenze sociali ed emotive come quella dell'Oecd che, come abbiamo visto, fa riferimento al *lifelong learning*, alle esigenze dell'economia di mercato e ai risultati che tali *skill* socio-emotivi producono in ambito socio-economico. Altri studiosi e operatori, invece, tra cui gli stessi esperti della rete NESET, adottano una prospettiva diversa, basata su una visione olistica dell'essere umano, propria di un'Europa solidale, che promuove la cittadinanza attiva e la giustizia sociale e tutela la diversità culturale. Questa seconda prospettiva considera perciò l'educazione socio-affettiva come una strategia di *empowerment*, secondo i principi cardine delle ricerche e degli interventi di psicologia di comunità (Francescato, Tomai e Mebane, 2004). Educazione socio-affettiva e pratiche orientative possono così diventare strumenti fondamentali delle politiche di prevenzione del disagio e di riduzione delle disuguaglianze (Di Fabio e Kenny, 2016; Soresi, Nota e Ginevra, 2016; García e Weiss, 2017).

Quale di questi due modelli di orientamento viene prevalentemente applicato nella scuola italiana e con quale sistematicità? Fino a pochi anni fa l'allora Miur riconosceva, nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, che gli interventi orientativi non sono attuati in modo sistematico e capillare nelle scuole di tutta la penisola, anche a causa della carenza di docenti dedicati espressamente a questa attività, che implica «compiti organizzativi e competenze professionali allargati rispetto alla funzione docente» (Miur, 2014: 14). Ma – concludeva il documento ministeriale – per riuscire a rendere queste figure realmente efficaci occorre risolvere «questioni di natura contrattuale e organizzativa» (Ivi: 15). Questioni che ancora oggi risultano aperte; come è stato osservato, neanche questo documento, come altri precedenti, definisce con chiarezza come concretamente attuare gli ambiziosi obiettivi proposti (Martorano *et al.*, 2018).

Le *Linee guida* invitano comunque le scuole a creare rapporti con il territorio per realizzare una rete in grado di offrire risorse utili alla formazione di competenze orientative. Questi contatti con realtà appartenenti anche al mondo delle attività produttive del settore privato erano già stati avviati quando lo Stato italiano, recependo le indicazioni dell'Unione Europea riguardanti la necessità di integrare il lavoro nei percorsi educativi, aveva introdotto nelle scuole secondarie superiori l'«Alternanza scuola-lavoro» (l. 28 marzo 2003, n. 53). Tali percorsi, divenuti strutturali e obbligatori nell'ambito dell'offerta formativa con la l. 13 luglio 2015, n. 107, hanno successivamente assunto, non

casualmente, la denominazione di “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (Pcto)” (l. 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, co. 784, 786 e 787), mantenendo inalterato il tipo di attività prevista per gli studenti e riducendo solo il monte orario indicato dalla l. 107/2015⁴.

La diffusione del neoliberalismo, che ha prodotto una diminuzione delle politiche di *welfare*, ha attribuito al singolo individuo un ruolo sempre più centrale: la cultura dell’imprenditorialità e della autonoma progettazione del proprio percorso lavorativo implica infatti l’obbligo di fare fronte da soli al possibile insuccesso. In questa prospettiva ideologica, c’è il rischio che la promozione delle competenze orientative perda la sua ispirazione originaria e si trasformi in un percorso che dovrebbe rendere l’individuo capace di contare soltanto sulle sue forze per poter rispondere «ai cambiamenti della natura e struttura dell’occupazione e dei rapporti di lavoro (contratti a tempo determinato, lavoro saltuario, progressiva riduzione del lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno, ecc.), all’inarrestabile processo di globalizzazione e alle continue richieste di apprendimento lungo l’intero arco della vita professionale» (Grimaldi, 2010: 28). Potremmo leggere in questa chiave persino uno dei decreti attuativi della l. 13 luglio 2015, n. 107, che indica tra gli obiettivi che un bambino dovrebbe conseguire al termine della scuola primaria la capacità di «realizzare semplici progetti» e assumersi «le proprie responsabilità» (d.m. 3 ottobre 2017, n. 742, allegato B).

Questo tipo di cultura che attribuisce all’individuo la possibilità di essere artefice del proprio destino trascura però i fattori esterni che intervengono nella realizzazione dei percorsi di vita. Gli agenti sociali assimilano una narrazione della realtà che assegna a ciascuno di loro un ruolo fondamentale sia in caso di successo, sia in caso di fallimento. In un mercato del lavoro reso sempre più precario dagli effetti della “grande recessione” iniziata nel 2007 e dalle conseguenze economiche della grave pandemia del Covid-19, la diffusa esperienza del lavoro temporaneo o della disoccupazione, che pure è dovuta a cause strutturali, è generalmente vissuta come una sconfitta personale che si traduce in forme di disagio e depressione (Deriu, 2015; Giannini, 2016).

⁴ La l. 13 luglio 2015, n. 107 prevedeva che gli studenti degli istituti professionali e tecnici effettuassero 400 ore di “Alternanza scuola-lavoro”, mentre coloro che frequentavano i licei avrebbero dovuto svolgere 200 ore. A partire dalla pubblicazione della Legge di bilancio per il 2019, sono diminuite complessivamente le ore dei nuovi Pcto, anche se gli studenti degli istituti professionali e tecnici sono però tenuti a effettuare percorsi più lunghi (rispettivamente di 210 e 150 ore) rispetto ai liceali (90 ore). Sull’“Alternanza scuola-lavoro” si vedano in particolare: Batini e De Carlo, 2016; Gremigni, 2019a; 2019b; Pitzalis e Pinna, 2020.

Come ha osservato Bourdieu, quando il dominio imposto dal modello economico e sociale prevalente viene introiettato nel proprio *habitus* si origina una forma di “violenza simbolica”. Questa “violenza dolce” «viene esercitata su un agente sociale con la sua complicità» nel momento in cui si applicano alla realtà «strutture cognitive derivate dalle strutture di questo stesso mondo» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 129). Nella fattispecie l'accettazione “dossica” della prospettiva neoliberista, con la sua *reductio ad individuum*, impedisce di cogliere in modo riflessivo la complessità dei fattori che agiscono sulle traiettorie di vita perché, chiosa Bourdieu, «di tutte le forme di “persuasione occulta” la più implacabile è quella esercitata semplicemente dall'*ordine delle cose*» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 130).

È in questo contesto che si è venuta affermando la retorica della “meritocrazia” che attribuisce ai “doni” naturali e alle competenze acquisite un ruolo determinante ai fini del conseguimento del successo (Bourdieu e Passeron, 1970). Sia in ambito formativo che lavorativo, i soggetti svantaggiati interiorizzano la legittimità dell'esclusione attribuendo esclusivamente a se stessi la responsabilità del disorientamento nella costruzione del proprio percorso di vita o del fallimento delle proprie azioni. Rivelare le cause sociali dei meccanismi che conducono alla marginalizzazione di coloro che non hanno accesso ad adeguate forme di capitale economico, sociale, culturale e simbolico, pur non costituendo una azione sufficiente per eliminare le disuguaglianze di opportunità educative e lavorative, può tuttavia rappresentare un primo passo per prendere coscienza e cercare di risolvere un problema ancora irrisolto nelle società avanzate del secondo millennio. Soprattutto, nell'immediato può consentire di offrire ai “dominati” gli strumenti conoscitivi per acquisire una riflessività in grado di spezzare i vincoli imposti da una violenza simbolica che genera sensi di colpa. Come scrive ancora Bourdieu:

Rendere coscienti i meccanismi che rendono la vita dolorosa, persino invivibile, non significa neutralizzarli; portare alla luce le contraddizioni non significa risolverle. Ma, per quanto scettici si possa essere sull'efficacia sociale del messaggio sociologico, non si può considerare inconsistente l'effetto che può esercitare, permettendo a chi soffre di scoprire la possibilità d'imputare la propria sofferenza a cause sociali, e sentirsi così disculpato, e facendo conoscere in modo più ampio l'origine sociale, collettivamente occultata, della disgrazia, in tutte le sue forme, comprese le più intime e segrete.

Constatazione che, nonostante le apparenze, non ha nulla di scoraggiante: quello che il mondo sociale ha fatto, il mondo sociale, armato di questo sapere, può disfarlo (Bourdieu, 1993, tr. it. 2015: 854).

4. TRANSIZIONI EDUCATIVE E DISUGUAGLIANZE SOCIALI

4.1. Le disparità di istruzione

Le narrazioni relative alle molteplici possibilità offerte dalla società nella costruzione del proprio percorso di vita, che attribuiscono all'individuo un'ampia libertà di scelta limitata soltanto dalle attitudini e dalle capacità personali, sono contraddette dai dati che emergono dalle ricerche empiriche che evidenziano come queste traiettorie siano in realtà in gran parte segnate dall'origine sociale (Oecd, 2018; 2019). È noto infatti che il retroterra degli studenti risulta incidere ancora in maniera rilevante sui loro percorsi formativi, in relazione alle possibilità di accesso, alla probabilità di abbandonare gli studi e ai risultati conseguiti, con evidenti ripercussioni sul loro destino professionale (Triventi, 2015).

Gli allievi provenienti da famiglie in possesso di scarse risorse economiche e culturali subiscono in primo luogo gli effetti delle disuguaglianze di opportunità educative definite di tipo "verticale", dato che incontrano maggiori ostacoli nel loro percorso, abbandonano precocemente gli studi o conseguono un titolo mediamente più basso rispetto ai coetanei che partono da una posizione sociale migliore. Oltre a queste disparità di formazione, esistono delle disuguaglianze di stampo "orizzontale" che emergono al momento dell'orientamento verso i diversi indirizzi di studio a parità di ordine e grado di istruzione. Nei Paesi contraddistinti da una precoce segmentazione dei percorsi educativi (*early tracking*), gli studenti appartenenti a famiglie con un basso titolo di studio o provenienti da classi sociali svantaggiate tendono a iscriversi ai percorsi di studi secondari tecnici e professionali, che dovrebbero avviare verso il mondo del lavoro. All'opposto, l'educazione di carattere generalista, che prevede un completamento con l'educazione terziaria, vede la presenza diffusa dei figli di genitori in possesso di una laurea o di una formazione superiore elevata, inquadrabili nei ranghi della borghesia o della classe media impiegatizia (Schizzerotto e Barone, 2006).

Numerose ricerche hanno evidenziato come in Italia le disuguaglianze di opportunità educative "verticali" e "orizzontali" correlate all'origine sociale siano ancora molto diffuse (Gasperoni, 1996; Ballarino e Checchi, 2006; Ballarino e Schadee, 2006; 2008; Bottani e Benadusi, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Fondazione Giovanni Agnelli, 2009; 2010; 2011; Barone, 2009; 2012; Benadusi, Fornari e Giancola 2010; Checchi, 2010; Ballarino, Bison e Shadee, 2011; Ballarino e Schizzerotto, 2011; Contini e Scagni, 2011; 2013;

Azzolini e Ressa, 2014; Romito, 2014; 2016; Barone e Ruggera, 2015; Parziale, 2016; Barone *et al.*, 2017; Barone, Giancola e Pensiero, 2019; Borgna e Contini, 2019; Giancola e Salmieri, 2020). Accanto agli abbandoni scolastici, alle ripetenze e ai risultati scadenti sono presenti forme di vera e propria segregazione negli istituti professionali per gli studenti svantaggiati e fenomeni di *cream skinning* nei licei di eccellenza, come il classico e lo scientifico tradizionale, dove iscrivono i propri figli coloro che sono in possesso di maggiori risorse, in particolare di carattere culturale, allo scopo di mantenere inalterato il proprio posizionamento sociale.

Intraprendere un percorso di studi di tipo professionale e tecnico peraltro rende molto meno probabile l'accesso all'istruzione universitaria o alla formazione post-secondaria non universitaria (*higher education*)⁵. Nei sistemi educativi caratterizzati dall'*early tracking*, le traiettorie lavorative ed esistenziali risultano quindi in gran parte decise sin dalla preadolescenza in base all'origine sociale. L'orientamento precoce verso percorsi meno adatti per la prosecuzione degli studi limita le possibilità di intervento sui fattori che producono una stretta correlazione tra il possesso di capitale economico, culturale e sociale della famiglia di appartenenza e la probabilità di accedere all'istruzione terziaria. Pur essendo aumentato nel tempo il numero dei diplomati e dei laureati, sono infatti ancora evidenti le disparità di opportunità di accesso all'*higher education* che danneggiano gli studenti provenienti da ambienti sociali svantaggiati, con conseguenze di ampia portata (Ballarino e Panichella, 2014; 2016; Triventi, 2015; Triventi e Trivellato, 2015).

L'acquisizione di titoli di studio più elevati ha in primo luogo effetti significativi sulla possibilità di ottenere posizioni lavorative sovraordinate e conseguentemente sulla probabilità di realizzare forme di mobilità sociale ascendente, come è stato rilevato da tempo (Blau e Duncan, 1967). In Italia invece il vantaggio associato al possesso di titoli universitari risulta inferiore a quello presente in altri Paesi per la particolare strutturazione del mercato del lavoro in un sistema di piccole imprese a carattere familiare, che evidenzia una più stretta e diretta correlazione tra l'origine sociale e le opportunità occupazionali (Ballarino e Bernardi, 2016; 2020). La formazione universitaria, soprattutto nei settori scientifico-tecnologici, dove non si riscontra

⁵ Tra i laureati del 2019 solo il 18,9% proveniva da un istituto tecnico e appena il 2,1% aveva conseguito un diploma professionale (AlmaLaurea, 2020). È stato peraltro rilevato che gli studenti che portano a termine gli studi terziari senza essere in possesso di un diploma liceale spesso appartengono comunque a famiglie con buone risorse economiche e culturali (Ballarino e Panichella, 2014; 2016).

ancora il problema dell'inflazione delle credenziali educative, offre comunque anche nel nostro Paese, come in altri Stati monitorati dall'Oecd, un vantaggio significativo nell'accesso al mercato del lavoro e nella possibilità di ottenere redditi più elevati (Oecd, 2018; 2019).

Accanto ai benefici di carattere economico e al prestigio che deriva dall'acquisizione di un titolo superiore, l'*higher education* produce inoltre altre conseguenze di carattere sociale. L'istruzione terziaria consente di acquisire una formazione più completa che rende maggiormente disponibili al confronto con realtà e culture diverse, evitando arroccamenti su posizioni nazionalistiche o localistiche, in favore di valori universalistici che si fondano su una visione cosmopolita della cittadinanza (Assirelli, 2014; Parziale, 2019). Inoltre favorisce l'acquisizione degli strumenti cognitivi necessari per valutare in maniera critica le proposte del mercato anche in relazione al proprio stile di vita, con una maggiore attenzione alla qualità dei consumi, alle scelte alimentari e in generale alla propria salute (Stefanini, Albonico e Maciocco, 2007; Oreopoulos e Salvanes, 2011).

L'acquisizione di un titolo di livello terziario da parte di studenti particolarmente resilienti, che pur provenendo da un retroterra svantaggiato riescono a superare la selezione sociale operata dai sistemi di istruzione, non produce peraltro necessariamente l'annullamento della condizione sfavorevole iniziale. Anche nell'ambito dell'*higher education* sussistono disuguaglianze di opportunità educative di tipo "orizzontale" che emergono chiaramente quando si analizza la correlazione esistente tra il tipo di laurea conseguita e l'origine sociale degli studenti (Oecd, 2018; 2019). In particolare in Italia i dottori in Medicina e in Giurisprudenza provengono in gran parte dalle fila della borghesia e della classe media impiegatizia, mentre la classe del lavoro esecutivo risulta maggiormente rappresentata tra i laureati in Scienze della formazione primaria (Almalaurea, 2020). Una correlazione ancora più evidente si riscontra prendendo in esame i titoli di studio presenti in famiglia. Circa la metà dei dottori in Medicina proviene da una famiglia in cui almeno uno dei genitori risulta in possesso di una laurea, mentre oltre i due terzi dei laureati nei corsi di studio orientati all'insegnamento primario non hanno in famiglia titoli di livello terziario (*ibidem*).

Oltre a questi tipi di disuguaglianza di istruzione associati al possesso di diverse risorse economiche e culturali occorre menzionare inoltre le disparità che limitano le opportunità di formazione per gli studenti di origine straniera e alcune forme di "segregazione" di genere che vedono ancora oggi, soprattutto in Italia, una scarsa presenza delle ragazze nei

corsi di laurea in discipline Stem (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Triventi, 2015; De Vita e Giancola, 2017).

Da questa sintetica ricognizione delle principali forme di disuguaglianza di opportunità educative emerge quanto siano fondamentali in particolare le ricerche che indagano i fattori che intervengono nelle transizioni educative allo scopo di offrire informazioni ai *policy maker* per superare le molteplici forme di disparità di istruzione che si riverberano sulle possibilità di ottenere una occupazione dignitosa e una buona qualità dell'esistenza.

4.2. Il ruolo dell'orientamento nei processi di transizione

Per comprendere il fenomeno della disuguaglianza di opportunità educative si distinguono tradizionalmente due tipi di effetti prodotti dall'origine sociale: quelli dovuti a una componente primaria, ovvero le competenze e l'interesse allo studio acquisiti in famiglia, e quelli derivanti da una componente secondaria, costituita dalle risorse economiche e di potere a disposizione (Girard e Bastide, 1963; Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1981). Secondo questa ipotesi, i sistemi di istruzione attuano una selezione differenziale che favorisce i figli delle famiglie che possiedono un capitale culturale adatto ad affrontare senza problemi le prove scolastiche e un capitale economico in grado di sostenere i costi di una istruzione prolungata. Questo spiegherebbe il motivo per cui è più raro trovare studenti provenienti da ambienti svantaggiati nell'istruzione liceale e nei segmenti più elevati della formazione.

Il peso attribuito alle due componenti è stato diversamente valutato dalle principali prospettive teoriche che hanno cercato di approfondire le motivazioni che producono queste disparità di opportunità di istruzione.

Secondo la "teoria dell'azione (o scelta) razionale" (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; 2000; Erikson e Jonsson, 1996; Breen e Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Stocké, 2007) nella scelta del tipo di istruzione le famiglie adotterebbero delle condotte basate sul calcolo razionale del rapporto costi/benefici. In particolare, i genitori in possesso di maggiori risorse indirizzerebbero i propri figli verso percorsi che favoriscono l'accesso all'*higher education* per consentire loro di conservare una posizione privilegiata, mentre le famiglie svantaggiate si orienterebbero verso forme di istruzione professionale o tecnica in grado di avviare al mondo del lavoro, eliminando i costi diretti e indiretti dell'istruzione terziaria. Questo modello, focalizzando l'attenzione sulla componente secondaria delle disuguaglianze di opportunità educative, sembra

riuscire a spiegare i motivi per cui coloro che hanno un rendimento scolastico elevato pur provenendo da famiglie svantaggiate hanno comunque una minore probabilità di proseguire gli studi (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ressa, 2014).

La “teoria della deprivazione culturale” (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970), evidenzia il ruolo svolto della componente primaria, attribuendo le difficoltà nello studio incontrate dagli studenti con una bassa estrazione sociale principalmente al possesso di un capitale culturale e di un codice linguistico diversi da quelli richiesti dalle istituzioni scolastiche. Per molto tempo è sembrato che questa prospettiva avesse una minore capacità esplicativa delle motivazioni che inducono a non proseguire gli studi molti di coloro che sono riusciti a colmare le carenze di risorse culturali dovute all’origine sociale. Tuttavia le riflessioni di Bourdieu non solo non trascurano l’importanza della componente secondaria delle disparità di istruzione, ma propongono una visione più complessa dei fattori che intervengono nella determinazione del «senso pratico» (Bourdieu, 1980b) che orienta verso specifici percorsi di studio e di vita.

Secondo il sociologo francese, ogni azione deriva dall’incontro tra le proprie disposizioni interiorizzate, l’*habitus* posseduto, e le regole che governano i “campi”⁶. Il rapporto tra *habitus* e campo è molto stretto poiché «il campo struttura l’*habitus* che è il prodotto dell’incorporazione della necessità immanente di quel campo o di un insieme di campi più o meno concordanti» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 94). L’*habitus* comprende categorie cognitive, valori, e disposizioni corporee acquisite che operano a livello prevalentemente inconsapevole (Bourdieu, 1980a). La perfetta concordanza tra gli schemi logici dell’agente sociale e le regole del gioco di uno specifico campo consente di conseguire un determinato obiettivo senza la necessità di ricorrere a una progettualità razionale. L’esercizio della riflessività richiede una forma di consapevolezza e di controllo cosciente delle proprie disposizioni non facile da ottenere: «l’*habitus* razionale [...] è il prodotto di una condizione economica particolare, quella definita dal possesso del capitale economico e culturale necessario per cogliere effettivamente le “occasioni potenziali” formalmente offerte a tutti» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 101).

La teoria bourdieusiana evidenzia quindi come non sia possibile parlare di reale possibilità di scelta in campo educativo in assenza di particolari condizioni che possono riuscire a spezzare i vincoli del

⁶ Secondo Bourdieu ogni campo è una porzione di spazio sociale «che richiama e mette in atto una forma specifica di interesse, una *illusio* specifica come tacito riconoscimento del valore delle poste in gioco implicate nel gioco e come controllo pratico delle regole che lo governano» (Bourdieu e Wacquant, 1992, tr. it. 1992: 85-86).

determinismo sociale. In questo senso, occorrerebbe certamente rendere disponibili risorse economiche che consentano alle famiglie di prevedere per i propri figli percorsi educativi più lunghi e costosi. Sarebbe però altresì necessario cercare di intervenire a un livello più profondo sull'*habitus* di classe (Bourdieu, 1979)⁷ che induce gli appartenenti ai gruppi sociali svantaggiati ad autoescludersi dalla possibilità di accedere a posizioni sociali sovraordinate.

L'attività di orientamento proposta nelle scuole dovrebbe quindi tentare di intervenire sulle disposizioni interiorizzate dei genitori offrendo informazioni e strumenti di valutazione in grado di favorire quella riflessività necessaria per compiere delle scelte autonome. I dati sulla persistenza di forti disparità di istruzione sembrano tuttavia evidenziare la scarsa efficacia di queste pratiche, che peraltro presupporrebbero che le istituzioni scolastiche fossero pienamente consapevoli del ruolo attivo che possono avere per evitare di costituire uno strumento di riproduzione sociale.

In Italia il d.p.r. 14 maggio 1966, n. 362 ha introdotto l'obbligo per i consigli di classe delle scuole medie inferiori di esprimere in occasione dell'esame finale un «consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati» (art. 2). Tale parere non risulta vincolante per i genitori, ma rappresenta comunque un intervento che può influire sulle decisioni prese dalla famiglia. Per questo motivo la comunicazione di questo consiglio costituisce talora un elemento di conflittualità tra genitori che non concordano con le indicazioni date sull'orientamento del figlio e docenti che sentono non riconosciuto il loro ruolo istituzionale (Colombo, 2009; 2011; Romito, 2016).

I consigli orientativi degli insegnanti sembrano fondarsi in prevalenza non tanto sulla base degli interessi espressi dagli studenti, quanto sulla valutazione dei loro risultati, peraltro inficiati da alcuni meccanismi inconsapevoli che indurrebbero i docenti a premiare gli appartenenti alle classi sociali più elevate per omologia di *habitus* (Parziale, 2016). I ragazzi che nella prima metà dell'anno scolastico, quando viene comunicato il consiglio orientativo, presentano un andamento molto positivo sono quindi indirizzati verso l'istruzione liceale, ritenuta più impegnativa, mentre coloro che ottengono livelli di profitto più bassi sono orientati verso gli istituti tecnici e professionali. Dato però che i risultati scolastici sono correlati alle risorse culturali ed

⁷ Con l'espressione «*habitus* di classe (o di gruppo)», Bourdieu intende «l'*habitus* individuale in quanto esprime o riflette la classe (o il gruppo), come un sistema soggettivo ma non individuale di strutture interiorizzate, schemi comuni di percezione, di concezione e di azione» (Bourdieu, 1980b, tr. it. 2005: 95).

economiche delle famiglie, la transizione verso le scuole secondarie superiori, momento cruciale per il futuro educativo e professionale degli studenti, si trasforma in una sostanziale riproduzione delle disuguaglianze sociali con effetti negativi sulle *chances* di vita.

Alcune recenti ricerche hanno inoltre mostrato come, a parità di profitto scolastico e di risultati misurati dal test dell'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (Invalsi) al termine della terza media, i docenti sarebbero più inclini a consigliare il percorso liceale agli studenti appartenenti alle classi sociali più elevate e in particolare ai figli dei laureati, mentre tenderebbero a orientare gli studenti provenienti da famiglie svantaggiate, con un basso titolo di studio, verso l'istruzione tecnica e professionale (Cecchi, 2014; Romito, 2016; Argentin, Barbieri e Barone, 2017). L'ipotesi secondo cui i docenti tenderebbero a suggerire i percorsi di studio allo scopo di favorire la riuscita scolastica degli studenti (Barg, 2012) non riuscirebbe quindi a spiegare questi casi. Gli insegnanti parrebbero quindi essere guidati in modo non del tutto consapevole dalla valutazione di altri fattori come le attitudini non cognitive (*non-cognitive skills*) degli studenti, quali l'impegno, la disciplina e la motivazione allo studio, l'interesse manifestato dai genitori per le attività scolastiche del figlio e le loro aspirazioni, più alte nelle famiglie dove sono presenti titoli di studio elevati (Argentin, Barbieri e Barone, 2017). Elementi questi che concorrono nel mantenere inalterate le disuguaglianze di opportunità educative.

I genitori sembrano comunque avere un ruolo predominante nell'orientamento dei figli verso le scuole secondarie superiori (Almadiploma, 2020), soprattutto quando possiedono forme di capitale economico e culturale in grado produrre scelte autonome e contrastare eventuali consigli dei docenti volti a indirizzare i propri figli verso segmenti di studio meno prestigiosi (Romito, 2016). Altre famiglie con meno risorse tendono invece a concordare con le raccomandazioni degli insegnanti, che spesso coincidono con il destino sociale prodotto dall'*habitus* di classe.

L'influenza della famiglia emerge anche al termine delle scuole secondarie superiori, quando gli studenti svantaggiati lasciano gli studi e coloro che possiedono maggiori risorse accedono all'*higher education*. I maggiorenni che si iscrivono ai corsi universitari dovrebbero teoricamente possedere una maggiore autonomia di scelta rispetto ai preadolescenti che si accingono a intraprendere gli studi secondari. Tuttavia, soprattutto nel nostro Paese, si verifica una tendenza alla replicazione delle scelte degli studi universitari dei genitori soprattutto

per quanto riguarda le lauree più prestigiose o che comunque consentono di accedere alle professioni meglio retribuite. Una delle più recenti indagini sulle origini famigliari dei laureati ha evidenziato ad esempio come oltre il 40% dei dottori in Medicina e Odontoiatria provenga da una famiglia con almeno un genitore laureato nello stesso ambito disciplinare (Almalaurea, 2020).

La funzione della scuola nei processi di orientamento verso il mercato del lavoro o in direzione dell'*higher education*, da sempre presente attraverso il ruolo svolto dai contenuti disciplinari proposti, è stata formalizzata soltanto in questi ultimi anni con i Pcto. Le attività svolte in questi percorsi e talune forme di orientamento puramente informativo – che appaiono sempre più come fiere finalizzate ad attrarre compratori di prodotti culturali (De Feo e Pitzalis, 2018) – potrebbero tuttavia favorire proprio quei meccanismi di riproduzione sociale che dovrebbero cercare di scardinare.

5. CONCLUSIONI

Orientarsi in un contesto sociale in continua trasformazione, caratterizzato da opportunità ma anche dai rischi derivanti dai processi di globalizzazione, è diventato un compito sempre più arduo. Le agenzie formative investono sempre più risorse, economiche e umane, per cercare di offrire un supporto agli adolescenti e ai giovani per la scelta dei loro percorsi di studio e di vita. Si tratta tuttavia prevalentemente di azioni che sono finalizzate a sviluppare competenze che possano consentire di trovare una collocazione all'interno del mercato del lavoro, secondo quanto raccomandato dall'Unione Europea, con una conseguente svalutazione della formazione che apparentemente non presenta una immediata utilità in questa direzione. Le forme di orientamento che sono attualmente praticate si dimostrano soprattutto inefficaci nel contrastare la riproduzione sociale, dato che anche le indagini più recenti documentano la persistenza di forti disuguaglianze di opportunità educative in molti Paesi Oecd, e in Italia in particolare, che poi si traducono nell'impossibilità per i soggetti svantaggiati di accedere a posizioni occupazionali sovraordinate.

Le ricerche internazionali hanno evidenziato da tempo come le transizioni da un segmento educativo a uno superiore rappresentino un momento cruciale per la formazione di disuguaglianze sociali non solo di carattere educativo (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; Landrier e Nakhili, 2010; Pitzalis, 2012; 2017; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini e Ingram, 2018). Coloro che ritengono che le risorse di potere e le

disponibilità materiali delle diverse classi sociali siano più rilevanti nella determinazione delle disparità di educazione evidenziano come risulti più praticabile un intervento su questi fattori piuttosto che sui meccanismi più complessi che intervengono sullo sviluppo delle componenti cognitive e non cognitive degli studenti (Contini e Scagni, 2011; 2013; Azzolini e Ress, 2014). Altri studiosi, evidenziando il ruolo dei contesti ambientali e culturali, sottolineano l'importanza di promuovere azioni in grado di intervenire anche sulla formazione culturale e sull'*habitus* degli allievi svantaggiati (Reay, 1998; 2004; 2017; Reay *et al.*, 2001; Ball *et al.*, 2002; Ball *et al.*, 2004; Van Zanten, 2005; 2009a; 2009b; Ben Ayed e Poupeau, 2009; Géraldine, 2012; Van Zanten e Legavre, 2014; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016; García e Weiss, 2017; Webb *et al.*, 2017; Baker, 2019). Al di là delle diverse prospettive teoriche da cui partono gli autori, le ricerche che si stanno moltiplicando in questi ultimi anni contribuiscono ad individuare i fattori che producono le disuguaglianze sociali e offrono alcune indicazioni di intervento.

Appare in primo luogo necessario implementare le risorse economiche da destinare agli studenti provenienti da classi sociali che non sono in grado di sostenere i costi diretti e indiretti dell'istruzione. I *policy maker* dovrebbero ripensare l'intero sistema del diritto all'istruzione, tenendo presente che il protrarsi del periodo di studio corrisponde anche alla perdita di un reddito potenziale da parte dello studente, una perdita che molte famiglie non possono permettersi.

Questi interventi dovrebbero essere accompagnati da una liberalizzazione degli accessi all'*higher education* che potrebbe rendere meno elitari alcuni corsi di laurea più prestigiosi, che avviano all'esercizio delle professioni maggiormente retribuite. L'influenza esercitata dall'origine sociale sui risultati scolastici e sulla qualità dei test di ingresso all'Università inficia infatti l'ipotesi della possibilità di realizzare una autentica selezione meritocratica.

Un altro aspetto su cui occorrerebbe intervenire è il superamento della prematura differenziazione dei percorsi di istruzione (*early tracking*) che caratterizza diversi Paesi, tra cui l'Italia, con effetti negativi sulle opportunità formative e sulle *chances* di vita degli studenti (Hanushek e Wössmann, 2006; Brunello e Checchi, 2007; Benadusi, Fornari e Giancola, 2010). I modelli di scuola comprensiva possono infatti contribuire a superare le forme di segregazione sociale che si verificano nei sistemi che distinguono l'istruzione generalista da quella che avvia al mondo del lavoro (Azzolini e Vergolini, 2014; Benadusi e Giancola, 2014).

Soprattutto, in assenza di immediate azioni di *detracking*, sarebbe inoltre necessario sensibilizzare maggiormente i docenti circa la funzione che possono svolgere nel determinare i destini formativi e lavorativi dei loro allievi. Le ricerche hanno infatti mostrato come gli insegnanti, instaurando relazioni positive con gli allievi, possano svolgere un ruolo importante nella motivazione allo studio degli studenti provenienti da classi sociali svantaggiate favorendo la prosecuzione della loro formazione fino all'*higher education* (Giroux, 2005; Parziale e Vatrella, 2018).

Gli interventi di orientamento dovrebbero infine essere mirati a fornire dati e informazioni corrette circa le diverse opportunità offerte dai differenti segmenti formativi e le loro reali difficoltà, spesso sopravvalutate dai genitori delle famiglie appartenenti a classi sociali più basse (Barone, 2012). Un esperimento condotto in Puglia, nell'ambito di una ricerca longitudinale dell'Istituto Cattaneo, ha dimostrato che è possibile modificare la percezione e la valutazione dei genitori che temono il rischio di un fallimento dei loro figli nei licei anche in presenza di un buon andamento scolastico (Barone *et al.*, 2017). In particolare, le madri si sono convinte a iscrivere i figli nel percorso di studi più prestigioso dopo che è stato spiegato loro che i titoli conseguiti presso gli istituti tecnici e professionali non offrivano nel Meridione una probabilità maggiore di trovare un posto di lavoro dopo il diploma. A distanza di un anno i dati emersi dal primo monitoraggio hanno poi confermato che questi studenti non hanno incontrato le difficoltà temute.

Questa esperienza, che meriterebbe di essere estesa a tutto il territorio italiano, testimonia che le azioni di orientamento ispirate da principi perequativi sono in grado di sortire dei risultati positivi. Come suggeriscono anche gli studiosi che operano nell'ambito della psicologia, si tratta quindi di ripensare i programmi di orientamento in una prospettiva che sia davvero inclusiva, producendo pratiche finalizzate a garantire una reale uguaglianza di opportunità formative e lavorative (Blustein, 2006; Winslade, 2007; Di Fabio e Kenny, 2016; Soresi, Nota e Ginevra, 2016; Settembrini, 2019). Modificare l'*habitus* di classe non è certamente semplice, ma è comunque possibile offrire occasioni che possano favorire lo sviluppo di quella riflessività necessaria ai soggetti svantaggiati per riuscire a sottrarsi alla narrazione dominante sulla propria identità e progettare un futuro libero da condizionamenti dovuti all'origine familiare.

Questo numero monografico di *The Lab's Quarterly* raccoglie contributi teorici e ricerche empiriche sul tema dell'orientamento nella

società globalizzata del XXI secolo. I saggi dei giovani studiosi e dei ricercatori che da tempo hanno evidenziato il rapporto esistente tra sistemi di istruzione, transizioni educative e disuguaglianze sociali, anche attraverso pubblicazioni note in ambito internazionale, contribuiranno a offrire un quadro della situazione attuale indicando alcune possibili soluzioni per interrompere i meccanismi che generano la riproduzione sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALLULLI G. (2017). *Europa 2020: Una bussola per orientarsi*. Roma: Edizioni Cnos-Fap.
- ALMADIPLOMA (2020). *XVII Indagine. Il profilo dei Diplomatici 2019*. http://www.almadiplo.ma.it/info/pdf/convegno_firenze_2020/04_Volume_completo.pdf
- ALMALAUREA (2020). *XXII Indagine. Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/università/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf
- ARGENTIN, G., BARBIERI G., BARONE C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*. 1: 53-74. Doi: 10.7389/86412
- ASSIRELLI, G. (2014). Studiare di più rende cittadini migliori? Analisi della relazione tra istruzione e civiness in Italia. *Scuola democratica*. 1: 29-52. Doi: 10.12828/76517
- AZZOLINI, D., RESS, A. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*. 6(1): 53-80.
- AZZOLINI, D., VERGOLINI, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola democratica*. 2: 1-11. Doi: 10.12828/77685
- BACIGALUPO, M., KAMPYLIS, P., PUNIE, Y., VAN DEN BRANDE, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Brussels: European Commission. Doi:10.2791/593884
- BAKER, Z. (2019). Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education*. 40(1): 1-16. Doi: 10.1080/01425692.2018.1483820
- BALL, S.J., DAVIES, J., DAVID, M., REAY, D. (2002). "Classification" and "Judgement": Social class and the "cognitive structures" of
-

- choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*. 23(1): 51-72. Doi: 10.1080/01425690120102854
- BALL, S.J., VINCENT, C., KEMP, S., PIETIKAINEN, S. (2004). Middle Class Fractions, Childcare and the “Relational” and “Normative” Aspects of Class Practices. *The Sociological Review*. 52(4): 478-502. Doi: 10.1111/j.1467-954X.2004.00492.x
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2016). The intergenerational transmission of education and inequality in fourteen countries: a comparison. In F. Bernardi, G. Ballarino (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 255-282). Cheltenham: Elgar.
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea. *Scuola democratica*. 1: 157-174. Doi: 10.12828/96800
- BALLARINO, G., BISON, I., SHADEE, H., (2011). Abbandoni scolastici e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea. *Stato e mercato*. 93(3): 479-518.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2014). Origini familiari, scuola secondaria e accesso all’università dei diplomati italiani, 1995-2007. *Scuola democratica*. 2: 365-392. Doi: 10.12828/77422
- BALLARINO, G., PANICHELLA, N. (2016). Social stratification, secondary school tracking and university enrolment in Italy. *Contemporary Social Science*. 11(2-3): 169-182. Doi: 10.1080/21582041.2016.1186823
- BALLARINO, G., SHADEE, H. (2006). Espansione dell’istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell’Italia contemporanea. *Polis*. 20(2): 207-228. Doi: 10.1424/22553
- BALLARINO, G., SHADEE, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*. 22(3): 373-402. Doi: 10.1424/28282
- BALLARINO G., SCHIZZEROTTO A. (2011). Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di), *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- BARG, K. (2012). The Influence of Students’ Social Background and Parental Involvement on Teachers’ School Track Choices: Reasons and Consequences. *European Sociological Review*. 4: 1-15.
-

- BARONE, C. (2009). A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time. *Research in Social Stratification and Mobility*. 27(2): 92-109. Doi: 10.1016/j.rssm.2009.04.001
- BARONE, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C., ASSIRELLI, G., ABBIATI, G., ARGENTIN, G., DE LUCA, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: a field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*. 61(4): 441-459.
- BARONE, C., GIANCOLA, O., PENSIERO, N. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim, D.A. Klinger (eds.), *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: National Trends, Policies, and Practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer.
- BARONE C., RUGGERA L., (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione in una prospettiva comparativa. Il rompicapo del caso italiano. *Scuola democratica*. 2: 321-341.
- BATINI, F., DE CARLO, M.E. (2016). *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. Torino: Loescher.
- BAUMAN, Z. (2003). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- BECKER, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. *European Sociological Review*. 19(1): 1-19.
- BENADUSI, L., CAMPIONE, V., GIANCOLA O. (2011). Comprendere per apprendere. La sfida di PISA ai sistemi educativi nazionali. Intervista a Andreas Schleicher. *Scuola democratica*. 2: 10-23.
- BENADUSI, L., DI FRANCESCO, G. (a cura di) (2002). *Formare per competenze. Un sentiero di innovazione tra scuola e formazione professionale*. Napoli: Tecnodid.
- BENADUSI, L., FORNARI, R., GIANCOLA, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper*. 26(3): 1-69.
- BENADUSI, L., GIANCOLA, O. (2014). Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*. 2: 461-482.
- BENADUSI, L., MOLINA, S. (a cura di) (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: il Mulino.
- BEN AYED, C., POUPEAU, F. (2009). École ségrégative, écoles reproductives. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 180(5): 4-10. Doi:10.3917/arss.180.0004
-

- BLAU, P.M., DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- BLUSTEIN, D.L. (2006). *The Psychology of Working*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BORIGNA, C., CONTINI, D. (2019). Divided We Stand? Immigrants' and Natives' Decision-Making Processes at First Tracking in Italy. In *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola democratica. Education and Post-Democracy (5-8 June 2019, Cagliari, Italy)*. Vol. I. *Politics, Citizenship, Diversity and Inclusion* (pp. 114-120). Roma: Associazione "Per scuola democratica".
- BOTTANI, N., BENADUSI, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980a). *Questions de sociologie*. Paris: Les Édition de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *Il senso pratico*. Roma: Armando, 2005.
- BOURDIEU, P. (1993). Post-scriptum. In P. Bourdieu (éd), *La Misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: Post-scriptum. In *La miseria del mondo* (pp. 851-854). Milano – Udine: Mimesis, 2015.
- BOURDIEU, P. (1998). La précarité est aujourd'hui partout. Le néolibéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites. In *Contre-feux: propos pour servir à la résistance contre l'invasion neo-libérale*. Paris: Liber Raison d'agir. Trad. it.: *Controfuochi. Argomenti per resistere all'invasione neo-liberista*. Milano: Reset, 1999.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L.J.D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it.: *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati – Boringhieri, 1992.
- BOUTANG, Y. M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- BREEN, R., GOLDTHORPE, J.H. (1997). Explaining educational differential. *Rationality and Society*. 9(3): 275-305.
-

- BRUNELLO, G., CHECCHI, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*. 52: 781-861. Doi: 10.1111/J.1468-0327.2007.00189.x
- CATALDI, S., PITZALIS, M. (2014). Transizioni e disuguaglianze scolastiche: approcci teorici, modelli di analisi, risultati empirici. In *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche e professionali* (pp. 17-54). Milano: FrancoAngeli.
- CEFAI, C., BARTOLO, P.A., CAVIONI, V., DOWNES, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf
- CHECCHI, D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica/Journal of Economic Policy*. 3: 359-388.
- CHECCHI, D. (2014). *Immobilità sociale*. Bologna: il Mulino.
- COLOMBO, M. (2009). Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo. In E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Bologna: il Mulino.
- COLOMBO, M. (2011). Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. *Italian Journal of Sociology of Education*. 1: 14-48.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2011). Secondary School Choices in Italy: Ability or Social Background? In M. Attanasio, V. Capursi (eds.). *Statistical Methods for the Evaluation of University Systems*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- CONTINI, D., SCAGNI, A. (2013). Social-Origin Inequalities in Educational Careers in Italy: Performance or Decision Effects? In M. Jackson (ed.). *Determined to Succeed? Performance Versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- CRESSON, É., FLYNN, P. (eds.) (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning –Towards the Learning Society*. Luxembourg: European Commission. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- DARDOT, P., LAVAL, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- DE FEO, A., PITZALIS, M., (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 11(2): 251-276.
-

- DERIU, M. (2015). La capacità di aspirare nell'epoca del precariato. *Animazione sociale*. 289: 14-27.
- DE VITA, L., GIANCOLA, O. (2017). Between Education and Employment: Women's Trajectories in STEM Fields. *Polis*. 1: 45-72. Doi: 10.1424/86079
- DI FABIO, A., KENNY, M. (2016). From Decent Work to Decent Lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the Twenty-First Century. *Frontiers in Psychology*. 7(361): 1-12. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00361
- DI FRANCESCO, G. (2004). *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper Business.
- DRUCKER, P. (1994). *Knowledge Work and Knowledge Society. The Social Transformations of this Century*. Harvard: John F. Kennedy School of Government.
- ERIKSON, R., JONSSON, J.O. (1996). *Can Education be Equalized?* Boulder, CO: Westview Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission. https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. Trad. it.: *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Brussels: European Commission. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-economic Outcomes*. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=it>
- EUROPEAN COMMISSION (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. Brussels: European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Lisbon European Council - 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Brussels: European Council. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm?textMode=on
- EUROPEAN COUNCIL (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key*
-

- Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC). Brussels: European Council. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Trad. it.: *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Brussels: European Council. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- EUROPEAN COUNCIL (2008a). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)
- EUROPEAN COUNCIL (2008b). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=EN). Trad. it: *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente»*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=IT)
- EUROPEAN COUNCIL (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels: European Council. [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- EUROPEAN COUNCIL (2018a). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (Text with EEA Relevance)*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Trad. it: *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
-

- EUROPEAN COUNCIL (2018b). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels: European Council. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma – Bari: Laterza.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma – Bari: Laterza.
- FRANCESCATO, D., TOMAI, M., MEBANE, M.E. (2004). *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione: Esperienze faccia a faccia e on line*. Bologna: il Mulino.
- FUMAGALLI, A. (2011). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- GARCÍA, E., WEISS, E. (2017). Education inequalities at the school starting gate: Gaps, trends, and strategies to address them. *Economic Policy Institute Report. September 27*. <https://www.epi.org/files/pdf/132500.pdf>
- GASPERONI, G. *Diplomati e istruiti. Rendimento scolastico e istruzione secondaria superiore*. Bologna: il Mulino.
- GÉRALDINE, A. (2012). *L'orientation scolaire. Héritage sociaux et jugements professoraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L., (2020). Family Background, School-Track and Macro-Area: the Complex Chains of Education Inequalities in Italy. *DiSSE Working Papers 4/20*. Roma: Università “La Sapienza”.
- GIANNINI, M. (2016). Epistemologia della condizione precaria: oltre il declino del lavoro salariato. *Quaderni di teoria sociale*. 2: 97-124.
- GIRARD, A., BASTIDE, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*. 1: 9-48
- GIROUX, H.A. (2005). *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Boulder: Paradigm Publishers.
- GOLDTHORPE, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*. 45: 481-505.
- GOLDTHORPE, J.H. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
-

- GORZ, A. (2003). *L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Éditions Galilée.
- GREMIGNI, E. (2019a). Alternating School-work Pathways in Italy. Some Remarks on the "Competence Society". *Partecipazione e Conflitto*. 1: 217-238. Doi: 10.1285/i20356609v12i1p217
- GREMIGNI, E. (2019b). Potenzialità e limiti dell'alternanza scuola-lavoro. Uno sguardo alle trasformazioni in atto nei processi educativi. *The Lab's Quarterly*. 2: 59-87.
- GRIMALDI, A. (a cura di) (2010). *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*. Roma: ISFOL.
- GUGLIELMI, D., D'ANGELO, M.G. (a cura di). (2011). *Prospettive per l'orientamento: Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*. Roma: Carocci.
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2006). Does Early Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*. 116(510): 63-76. Doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- HANUSHEK, E.A., WÖSSMANN, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*. 46(3): 607-668.
- HECKMAN, J.J., KAUTZ, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 19(4): 451-464.
- KUMAR, K. (1995). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford, UK: Blackwell.
- LANDRIER, S., N. NAKHILI (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*. 109: 23-36.
- LANE, R.E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*. 31(5): 649-662.
- MARE, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratifications. *American Sociological Review*. 46: 72-87.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma: MIUR. http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf
- OECD (2011). *Towards an Oecd Skills Strategy*. Paris: Oecd Publishing. <https://www.oecd.org/education/47769000.pdf>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *Oecd Skills Studies*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264226159-en
-

- OECD (2017). *Oecd Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264273351-en
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OLSEN, M., PETERS, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 20(3): 313-345. Doi: 10.1080/02680930500108718
- OREOPOULOS, P., SALVANES, K.G. (2011). Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling. *Journal of Economic Perspectives*. 25(1): 159-184.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- PARZIALE, F. (2019). The Bivalent Role of Tertiary Education in Promoting Universalism in Europe. *Scuola democratica*. 4: 93-113. Doi: 10.12828/96365
- PARZIALE, F., VATRELLA, S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 245-268.
- PASTORE, G. (2015). *L'Italia della conoscenza. Ritardi, retoriche e opportunità*. Pisa: Pisa University Press.
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola democratica*. 6: 26-44
- 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*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- PITZALIS, M., PINNA, G. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola democratica*. 1: 17-35. Doi: 10.12828/96793
- POMBENI, M.L. (2008) (a cura di). *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- REAY, D. (1998). "Always knowing" and "never being sure": familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*. 13(4): 519-29. Doi: 10.1080/0268093980130405
- REAY, D. (2004). It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. 25(4): 431-444.
- REAY, D. (2017). *Miseducation: Inequality, Education and the Working Classes*. Bristol: Policy Press.
-

- REAY, D., DAVIES, J., DAVID, M., BALL, S. J. (2001). Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. *Sociology*. 35(4): 855-874. Doi: 10.1017/S0038038501008550
- ROMITO, M., (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie. *Scuola democratica*. 2: 441-460.
- ROMITO, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- SAPIRO, G. (2015). Habitus: History of a Concept. In J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 484-489), 2nd edition, vol. 10. Oxford: Elsevier.
- SCHIZZEROTTO, A., BARONE, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- SETTEMBRINI, F. (2019). Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*. 1: 1-19.
- SORESI, S., NOTA, L., GINEVRA, M.C. (a cura di) (2016). *Il counselling in Italia. Funzioni, criticità, prospettive e applicazioni*. Padova: Cleup.
- STEFANINI, A., ALBONICO, M., MACIOCCO, G. (2006). *Le disuguaglianze nella salute: definizioni, principi e concetti*. In *Osservatorio italiano sulla salute globale. Le disuguaglianze nella salute*. Pisa: Ets.
- STOCKÉ, V. (2007). Explaining Educational Decisions and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*. 23(4): 505-519.
- 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): 1-12.
- TARABINI, A., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
- TRIVENTI, M. (2015). Le disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore. In P. Trivellato, M. Triventi (a cura di), *L'istruzione*
-

- superiore: Caratteristiche, funzionamento e risultati* (pp. 165-188). Roma: Carocci.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO, P. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- VAN ZANTEN, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*. 4(3): 155-169.
- VAN ZANTEN, A. (2009a). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociale*. 180: 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024
- VAN ZANTEN, A. (2009b). The Sociology of Elite Education. In M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 329-339). London – New York: Routledge.
- VAN ZANTEN, A., LEGAVRE, A. (2014). Engineering Access to Higher Education Through Higher Education Fairs. In G. Goastellec, F. Picard (eds.), *Higher Education in Societies. A Multi Scale Perspective* (183-203). Rotterdam: Sense Publishers.
- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- VARESI, P.A. (2010). Seconda questione – Orientamento e questione istituzionale: note su un problema aperto. In A. Grimaldi (a cura di) (2010), *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia* (pp. 210-216). Roma: ISFOL.
- VITERITTI, A. (2018). Di cosa parliamo quando parliamo di competenze? In L. Benadusi, S. Molina (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi* (pp. 11-44). Bologna: il Mulino.
- WEBB, S., JANE BURKE, P., NICHOLS, S., ROBERTS, S., STAHL, G., THREADGOLD, S., WILKINSON, J. (2017). Thinking with and beyond Bourdieu in widening higher education participation. *Studies in Continuing Education*. 39(2): 138-60. Doi: 10.1080/0158037X.2017.1302926
- WINSLADE, J. (2007). Constructing a career narrative through the care of the self. In K. Maree (ed.), *Shaping the Story*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
-