

EARLY TRACKING E TRANSIZIONI VERSO GLI STUDI UNIVERSITARI**Il ruolo dell'istruzione liceale nel successo formativo dei *first-generation students***di *Elena Gremigni****Abstract**

Early tracking and transitions to university studies. The role of liceo in the educational success of first-generation students

University education can facilitate a transition to higher social positions and improved lifestyles. As part of qualitative research on first-generation students at the University of Pisa, this contribution aims to show how students attending *liceo* from families with poor educational credentials and limited economic resources expressly recognize the positive role this form of education played during their university studies. On the other hand, the few students in the sample who attended university after technical or vocational pathways, where students from disadvantaged backgrounds are numerous, complained of an inadequate or unsuitable preparation for university. These testimonies indicate a need to rethink the early tracking education system in Italy which leads to an inequality in educational opportunities.

Keywords

Early tracking; educational transitions; first-generation students.

* ELENA GREMIGNI è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Salerno e docente a contratto di Sociologia dei gruppi e Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@med.unipi.it

DOI: <https://doi.org/10.13131/7y2m-8j11>

1. INTRODUZIONE

Nel corso del nuovo millennio il numero degli iscritti nei percorsi di *higher education* (istruzione universitaria e formazione post-secondaria non universitaria) è cresciuto a livello globale in modo significativo sia pure con notevoli differenze tra i diversi Paesi (Schofer e Meyer, 2005; OECD, 2023). La progressiva estensione dell'accesso all'istruzione terziaria, sebbene segnali il superamento del carattere elitario di questo segmento di formazione, risente tuttavia ancora degli effetti prodotti dalla stratificazione sociale sulle disuguali opportunità educative a disposizione degli studenti. I dati documentano infatti che ancora oggi coloro che hanno un retroterra familiare svantaggiato presentano un maggiore rischio di *dropout* scolastico, ottengono mediamente risultati inferiori rispetto ai figli delle classi medio-alte, hanno maggiore difficoltà ad accedere all'istruzione universitaria o comunque si indirizzano verso percorsi di studio che godono di un minore prestigio (Marginson, 2016; OECD, 2018). In ragione della propria origine sociale, una cospicua parte degli studenti non ha dunque la possibilità di conseguire titoli universitari che aumentano la probabilità di trovare lavori qualificati favorendo la mobilità sociale. Gli effetti della formazione universitaria sulle differenze di reddito derivanti dal lavoro sono infatti significativi, come documentano le indagini che hanno evidenziato una chiara correlazione tra i livelli di occupazione e i titoli di studio posseduti (Blau e Duncan, 1967; Bowles e Gintis, 1967; OECD, 2023).

Il conseguimento di una laurea, specialmente a ciclo unico o specialistica, non ha peraltro conseguenze solo sul reddito o sulla mobilità sociale. Numerose ricerche hanno dimostrato che l'istruzione universitaria consente l'acquisizione di disposizioni che vengono interiorizzate influenzando positivamente la partecipazione alla vita politica e sociale, la qualità dei consumi culturali e le scelte di alimentazione che favoriscono in generale uno stile di vita più salubre e conseguentemente migliori condizioni di salute (Stefanini, Albonico e Maciocco, 2007; Oreopoulos e Salvanes, 2011; Ma, Pender e Welch, 2016).

Questo contributo, dopo una sintetica introduzione dedicata alle problematiche connesse alle transizioni educative nel sistema di istruzione italiano, intende presentare alcuni dati raccolti nell'ambito di una ricerca esplorativa su un campione di studenti universitari di prima generazione (*first-generation students*) (Pascarella et al., 2004; Thomas e Quinn, 2007; Gofen, 2009; Soria e Stebleton, 2012; Wildhagen, 2015; O'Shea, 2016; O'Shea et al., 2017; Romito, 2021).

In particolare saranno esaminati i percorsi di studio di questi studenti provenienti da famiglie con scarso capitale culturale istituzionalizzato (Bourdieu, 1979b), cercando di analizzare i fattori che hanno determinato le transizioni educative che li hanno condotti fino agli studi universitari.

L'ipotesi di ricerca è che gli studenti che provengono da ambienti svantaggiati costruiscano le loro difficili traiettorie di studio e di vita nello spazio limitato che deriva dall'interazione tra le opportunità strutturali oggettive e le disposizioni soggettivamente interiorizzate (Reay, 2018) finendo per sentirsi «lost in transition» (Brinton, 2010) nei passaggi decisivi della loro formazione.

2. TRANSIZIONI EDUCATIVE E SELEZIONE SOCIALE: I LIMITI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE ITALIANO

Le transizioni educative costituiscono dei momenti cruciali per la costruzione dei percorsi di studio e di vita degli studenti in tutti i sistemi di istruzione (Jindal-Snape, 2010).

Come è stato ampiamente documentato, è in questi passaggi decisivi che si riscontrano forme di selezione sociale che sono dissimulate attraverso presunti criteri meritocratici (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970; van Zanten, 2009; Ben Ayed e Poupeau, 2010; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2017; Reay, 2018; Tarabini e Ingram, 2018; Tarabini e Jacovkis, 2021). Gli studenti provenienti da famiglie con scarse risorse economiche e titoli di studio non elevati subiscono in primo luogo gli effetti delle disuguaglianze di opportunità educative di tipo 'verticale', incontrando maggiori difficoltà nell'accedere ai segmenti di istruzione superiore, abbandonando precocemente gli studi o conseguendo un titolo mediamente più basso rispetto agli allievi che occupano una posizione sociale superiore. Inoltre, negli snodi critici costituiti dall'orientamento verso le diverse istituzioni educative emergono disparità dovute all'origine sociale definite 'orizzontali' riscontrabili nella maggiore concentrazione di studenti svantaggiati nelle scuole e nei percorsi di studio meno prestigiosi.

In Italia, dove l'istruzione scolastica è obbligatoria dai 6 ai 16 anni (l. 27 dicembre 2006, n. 296, co. 622), le disuguaglianze di opportunità educative dovute all'origine sociale sono rese particolarmente evidenti da un sistema scolastico caratterizzato da un *early tracking* che vede una elevata concentrazione di studenti che provengono da ambienti svantaggiati negli indirizzi professionali e tecnici (Benadusi e Giancola,

2014; Ballarino e Panichella, 2016; Benadusi e Giancola, 2021; Giancola e Salmieri, 2024).

Dai dati raccolti da AlmaDiploma (2023) emerge che nel 2022 il 42,4% dei diplomati nei licei aveva almeno un genitore laureato, mentre solo il 18,1% dei diplomati nei percorsi tecnici e il 13,2% dei diplomati negli istituti professionali si trovava nella medesima condizione. Provenivano da famiglie con un titolo inferiore al diploma di scuola media secondaria il 43,3% dei diplomati presso gli istituti professionali, il 29,0% dei diplomati negli istituti tecnici e solo il 14,6% dei diplomati al liceo. Per quanto riguarda i livelli di occupazione, apparteneva a una classe sociale elevata il 12,9% dei diplomati negli istituti professionali, il 16,9% dei diplomati presso un istituto tecnico e il 32,4% dei diplomati al liceo. Al contrario, i diplomati provenienti dalla classe del lavoro esecutivo erano il 35,5% negli istituti professionali, il 29,1% negli istituti tecnici e solo il 17,1% nei licei.

Le transizioni che si verificano al termine delle scuole medie verso le diverse scuole secondarie superiori riproducono dunque nei segmenti di istruzione la stratificazione sociale esistente, sebbene continuo a essere ritenute conseguenze di una selezione 'meritocratica'.

Il consiglio orientativo dei docenti (d.p.r. 14 maggio 1966, n. 362) risulta giustificato solo in parte dai risultati scolastici (Argentin, Barbieri e Barone, 2017), comunque fortemente correlati al background sociale, e appare piuttosto fondato sulla tendenza degli insegnanti a valorizzare la disciplina, l'impegno, la motivazione allo studio, più in generale l'*habitus* degli studenti provenienti da ambienti sociali avvantaggiati (Parziale, 2016). Questi ultimi sono orientati verso i migliori licei (liceo classico e scientifico tradizionale), mentre coloro che per provenienza sociale possiedono un *habitus* ritenuto inadatto alle scuole più elitarie sono invece prevalentemente indirizzati verso gli istituti tecnici e professionali, percorsi dove peraltro si riscontra un più alto tasso di dispersione scolastica (MI, 2021)

Il ruolo svolto dai genitori nell'orientamento dei figli risulta comunque predominante (AlmaDiploma, 2023), soprattutto quando le famiglie sono in possesso di maggiori risorse e intendono garantire la riproduzione dei capitali posseduti indirizzando i figli verso corsi di studio impegnativi ed elitari che sono talora sconsigliati dalla scuola (Colombo, 2011).

Durante la transizione verso le scuole secondarie superiori svolgono un ruolo importante anche altri fattori come l'influenza esercitata dal gruppo dei pari, le caratteristiche e il posizionamento delle scuole sul territorio. Quest'ultimo aspetto nel nostro Paese è spesso decisivo dato

che alcune scuole superiori sono presenti solo nelle grandi città e l'orientamento scolastico è funzione anche della distanza dalla propria abitazione, in particolare per gli studenti provenienti da famiglie con uno status medio-basso (Pitzalis, 2012).

Le specifiche caratteristiche di ciascuna scuola contribuiscono poi a favorire la creazione negli allievi di un '*habitus* istituzionale' (Reay, 1998; Ball et al., 2002; Ingram, 2009; Burke, Emmerich e Ingram, 2013; Tarabini, Curran e Fontdevila, 2017; Gerosa et al., 2019; Romito, 2022; Han, 2023), che tende a stratificarsi sull'*habitus* primario senza criticità quando gli studenti presentano tratti corrispondenti al tipo di utenza media dell'istituto, mentre può risultare più difficile da assimilare quando l'ambiente di provenienza è molto diverso.

Gli studenti 'non tradizionali' (Bowl, 2001) o 'eretici' (Parziale, 2016) che pur partendo da condizioni svantaggiate riescono a studiare nei migliori licei – diversamente da coloro che intraprendono percorsi di studio professionali o tecnici – non solo acquisiscono conoscenze e competenze adatte all'ambito accademico, ma introiettano anche un insieme di disposizioni particolarmente utili per favorire una positiva transizione verso gli studi universitari (Gerosa et al., 2019).

I dati di AlmaLaurea confermano peraltro il lento declino della probabilità di conseguire un titolo di studio di livello terziario da parte dei diplomati presso gli istituti tecnici e professionali. Tra il 2008 e il 2022 i laureati in possesso di un diploma tecnico sono scesi dal 27% al 19,5% (AlmaLaurea 2019; 2023). Quasi residuale (2,8%) risulta poi la percentuale di coloro che nel 2022 hanno conseguito una laurea dopo aver frequentato un istituto professionale.

Nel momento di passaggio dalle scuole medie inferiori a quelle superiori si generano dunque delle disuguaglianze di opportunità educative dovute all'origine sociale che si riverberano sulla possibilità di accedere all'*higher education* e sulle stesse *chances* di vita degli studenti.

Il conseguimento di un diploma presso un liceo che offre una buona formazione globale, pur aumentando la probabilità di una positiva transizione verso l'istruzione di livello terziario, non colma comunque il divario esistente tra studenti con diverse origini sociali in relazione alla possibilità di laurearsi (Trivellato e Triventi, 2015; Ballarino e Panichella, 2016; Contini, Cugnata e Scagni, 2018; Contini e Salza, 2020).

Un fattore che incide sulla possibilità di proseguire gli studi per coloro che hanno una origine sociale svantaggiata è dato dai costi diretti e indiretti dell'istruzione universitaria in assenza di adeguate politiche per il diritto allo studio. Data la concentrazione delle Università nei grandi centri urbani, sono soprattutto gli studenti in possesso di scarse risorse

che abitano nelle periferie delle province a incontrare molte difficoltà nel sostenere le spese aggiuntive dovute alla necessità di trovare un alloggio lontano dalla propria abitazione. Non è un caso che molti dei *first-generation students* siano spesso studenti-lavoratori che devono cercare di sostenere gli esami dovendo contestualmente provvedere al reperimento di un reddito per mantenersi agli studi (Romito, 2021).

Osservando ancora i dati di AlmaLaurea (2023), emerge che nel 2022, provenivano da una famiglia operaia o di impiegati esecutivi il 24% dei laureati di primo livello, il 21,3% dei magistrali biennali e solo il 16,6% di coloro che avevano frequentato un più prestigioso corso di laurea magistrale a ciclo unico, mentre avevano almeno un genitore imprenditore, libero professionista o dirigente il 21,2% dei laureati triennali, il 22,3% dei magistrali biennali e il 32,6% dei magistrali a ciclo unico. Per quanto riguarda l'istruzione, sempre nel 2022 avevano almeno un genitore laureato il 28,9% dei laureati di primo livello, il 30,7% dei magistrali biennali e il 43,4% dei magistrali a ciclo unico.

Gli studenti con una origine familiare svantaggiata continuano quindi a incontrare molte difficoltà a raggiungere i livelli più alti della formazione e – anche a causa dei test ostativi di ingresso introdotti in alcuni corsi di laurea – finiscono per frequentare percorsi di studio che generalmente non consentono di accedere a professioni più prestigiose. Al contrario, in alcuni ambiti, come quello giuridico, medico-sanitario e farmaceutico, dove oltre un terzo dei dottori ha almeno un genitore laureato nella stessa disciplina (AlmaLaurea, 2023)¹, è possibile riscontrare in modo evidente dei meccanismi di riproduzione culturale che costituiscono di fatto una forma di ereditarietà dei titoli di studio che avvantaggia coloro che provengono da classi sociali più elevate.

Sebbene in Italia l'origine sociale risulti direttamente correlata alla probabilità di trovare lavoro indipendentemente dal livello di studi conseguito (Ballarino e Bernardi, 2020) e l'inflazione delle credenziali educative in taluni settori riduca il vantaggio dato dal conseguimento di un titolo elevato, l'istruzione universitaria può comunque svolgere un ruolo significativo per favorire il passaggio verso posizioni sociali sovraordinate in un contesto nel quale la mobilità sociale sembra essersi arrestata (Barone e Guetto, 2016; Cannari e D'Alesio, 2018). Soprattutto, la prosecuzione degli studi consente di acquisire e interiorizzare nuove conoscenze, categorie cognitive, valori e modelli comportamentali che hanno effetti positivi sugli stili di vita e favoriscono forme di riflessività

¹ Tra i laureati del 2022, il 43,3% dei dottori in ambito medico-sanitario e farmaceutico e il 40,1% dei dottori in discipline giuridiche aveva almeno un genitore con il medesimo titolo di studio (AlmaLaurea, 2023).

che permettono di compiere libere scelte, sia pure nei limiti dei vincoli strutturali imposti dallo spazio sociale.

3. UNA RICERCA ESPLORATIVA SUI FIRST-GENERATION STUDENTS DELL'UNIVERSITÀ DI PISA

3.1. Nota metodologica

Allo scopo di individuare alcune criticità che emergono nei percorsi di studio universitari degli studenti svantaggiati per origine sociale è stata realizzata una ricerca esplorativa su un campione di *first-generation students* dell'Università di Pisa.

Sulla base delle indicazioni offerte dalla letteratura internazionale che analizza questi fenomeni, si è optato per una tecnica qualitativa (Gobo, 2004; Flyvbjerg, 2006). Nello specifico, tenendo presente una tradizione consolidata nell'ambito della ricerca sociale (Corrao, 2005), è stata utilizzata l'intervista scritta predisponendo delle domande aperte finalizzate ad approfondire le traiettorie di studio e di vita di questi studenti universitari². Questa tecnica è stata ritenuta idonea dato il particolare campione costituito da soggetti ritenuti in grado di padroneggiare sufficientemente la lingua italiana per poter articolare delle ampie risposte scritte. Pur non presentando la flessibilità delle interviste *face-to-face*, le interviste scritte consentono inoltre di rispondere in autonomia, nel tempo libero a disposizione, senza la presenza di un intervistatore e un registratore che talora possono inibire gli intervistati.

I soggetti da intervistare sono stati individuati utilizzando un campionamento a scelta ragionata (*theoretical sampling*) basato su alcune proprietà considerate significative per la ricerca. In primo luogo, si è inteso esplorare sia l'ambito umanistico sia quello scientifico per raccogliere informazioni riguardanti percorsi molto diversi tra loro. Inoltre si è scelto di intervistare coloro che erano prossimi al conseguimento di una laurea di primo livello o erano iscritti al primo anno della laurea specialistica, ritenendo che potessero aver maturato una maggiore consapevolezza riguardo la propria esperienza di studi.

² Tra le domande proposte agli studenti, alcune riguardavano l'uso della didattica a distanza e le trasformazioni dell'*habitus* prodotte dagli studi universitari. Le interviste raccolte nell'a.a. 2021/2022 su questi temi sono state analizzate in altre due pubblicazioni (Gremigni, 2023; 2024).

Nel corso del secondo semestre degli a.a. 2021/2022 e 2022/2023, mediante la piattaforma dell'Università di Pisa dedicata al *blended learning*, sono state quindi somministrate delle domande aperte agli studenti di alcuni corsi di laurea dove si ipotizzava un'ampia presenza di *first-generation students*, fino a raggiungere un adeguato livello di saturazione teorica (Glaser e Strauss, 1967). In particolare, le domande sono state inoltrate agli iscritti al primo anno del corso di laurea specialistica in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate (Dipartimento di Medicina clinica e sperimentale) e al terzo anno dei corsi di laurea triennale in Scienze del servizio sociale, Scienze politiche e delle relazioni internazionali, Scienze politiche dell'amministrazione e dell'organizzazione (Dipartimento di Scienze politiche). Tra i 51 studenti che hanno accettato di partecipare a questa ricerca esplorativa (35 (22 femmine e 13 maschi) sono risultati essere figli di genitori non laureati.

I *first-generation students* sono stati quindi ricontattati per cercare di approfondire alcune risposte date precedentemente riguardanti l'esperienza vissuta nell'ambiente scolastico e universitario.

Successivamente, le informazioni raccolte sono state raggruppate per unità tematiche e sottoposte a una procedura di 'trasversalizzazione' che ha permesso di mettere a confronto le risposte alle stesse domande fondamentali. I passi delle interviste sono stati poi ulteriormente selezionati in modo da poter citare in questa sede solo le affermazioni ritenute più significative riguardanti i processi di transizione e le loro conseguenze sul piano formativo e relazionale³.

3.2. La transizione dalle scuole secondarie inferiori a quelle superiori: uno snodo cruciale con effetti a lungo termine

Tra i 35 studenti di prima generazione che hanno partecipato a questa ricerca esplorativa 24 avevano frequentato un indirizzo liceale, 7 un istituto tecnico e 4 una scuola professionale. Questo limitato campione, in parte autoselezionato, è risultato quindi in linea con la tendenza rilevata dalle indagini nazionali riguardo alla maggiore probabilità che hanno i diplomati presso il liceo di iscriversi all'Università e conseguire una

³ Per motivi di privacy gli studenti intervistati sono indicati in questa sede con un codice numerico e una sigla relativa al corso di studi frequentato. Gli acronimi SSS, SPR, SPA, STA indicano rispettivamente gli studenti dei corsi di laurea in Scienze del servizio sociale, Scienze politiche e delle relazioni internazionali, Scienze politiche dell'amministrazione, Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate.

laurea rispetto agli studenti provenienti da un istituto tecnico e professionale, per i quali il percorso di accesso all'*higher education* risulta molto più difficoltoso e accidentato (AlmaLaurea, 2023).

La maggior parte degli studenti intervistati è dunque riuscita a sfuggire ai processi di selezione sociale operati da istituzioni educative che tendono a orientare coloro che vivono in ambienti svantaggiati verso una tipologia di formazione che rende problematico il passaggio all'istruzione universitaria e indirizzano quelli in possesso di un elevato capitale culturale ereditato dalla famiglia verso percorsi di studio migliori (Pitzalis, 2012; Parziale, 2016; Pitzalis e Porcu, 2017).

All'interno di un sistema scolastico caratterizzato dall'*early tracking* la transizione dalle scuole secondarie inferiori alle scuole secondarie superiori rappresenta di fatto una «scelta degli altri» (van Zanten, 2009). Anche se nelle risposte dei *first-generation students* non mancano riferimenti agli interessi personali nei confronti di alcune discipline in particolare, emerge in primo luogo il ruolo dei familiari, del gruppo dei pari e degli insegnanti nell'orientamento verso il percorso di studi: «*i miei cugini frequentavano il liceo scientifico e la loro esperienza positiva è stata centrale per la mia scelta*» (SSS_03); «*sulla mia scelta hanno influito le amicizie*» (SSS_16); «*la mia scelta è stata influenzata da mia madre perché la riteneva la scuola più adatta a me*» (SSS_18); «*mi avevano indirizzato soprattutto i miei genitori e i professori delle medie. Onestamente non fu una decisione presa veramente da me. Comunque sia mi andava bene come scuola*» (STA_07).

Altri fattori che hanno influito sul percorso di studi del campione di studenti preso in esame sono stati la vicinanza della scuola rispetto alla propria abitazione e l'effetto prodotto dalla partecipazione agli open day, occasioni durante le quali le scuole mettono in campo forme di 'vetrinizzazione' volte a rappresentare nel miglior modo possibile i propri istituti allo scopo di attrarre studenti e mantenere o migliorare la propria posizione nel campo dell'istruzione: «*dopo un open day, accompagnata da mia madre, mi sono innamorata di alcune materie che erano scritte sulla locandina; è come se la scuola mi stesse chiamando*» (SSS_01); «*la vicinanza da casa, i compagni delle medie*» (STA_03); «*mi era piaciuta molto durante l'open day*» (STA_16).

Emergono da queste interviste degli elementi di conflittualità nei rapporti con alcuni insegnanti che sono accusati di non aver valorizzato le potenzialità dei propri allievi promuovendo di fatto forme di riproduzione sociale.

Soprattutto alcune professoressa delle scuole medie, che hanno sempre sminuito le mie potenzialità, quando a quei tempi sarebbe stato più opportuno un empowerment anziché avere un atteggiamento ostile (visto che nel periodo

della scelta della scuola stavo attraversando un periodo particolare della mia vita) (SSS_02).

La scelta della scuola alberghiera è stata fortemente condizionata dagli insegnanti della mia scuola media, successivamente ho scoperto l'esistenza del socio-sanitario, mi sono sempre sentita portata per un tipo di lavoro/indirizzo che fosse improntato a comprendere e aiutare le persone, ma allo stesso tempo non mi sentivo adeguata a una formazione di tipo liceale (SSS_06).

La sensazione di inadeguatezza per gli studi liceali resa esplicita in quest'ultima risposta data da una studentessa di Scienze del servizio sociale rivela anche l'azione di meccanismi di 'autoesclusione' dovuti all'interiorizzazione di quella retorica dei 'doni' naturali che occulta l'origine di disuguaglianze prodotte dall'ambiente sociale di appartenenza (Bourdieu e Passeron, 1970).

L'orientamento 'forzato' verso le scuole tecniche o professionali non risulta poi privo di conseguenze. Tra i *first-generation students* intervistati che hanno frequentato questi istituti prevalgono i giudizi critici nei confronti del percorso svolto e alcuni ritengono che non abbia fornito una preparazione adatta agli studi universitari: «*decisamente no, mi ha offerto altro. Infatti ho avuto difficoltà nell'affrontare gli studi universitari*» (SSS_13); «*no, non mi ha offerto una preparazione adeguata per affrontare gli studi universitari*» (SSS_18); «*assolutamente no*» (STA_04); «*per gli indirizzi sanitari sicuramente [la scuola ha offerto una preparazione adeguata], in altri campi come matematica o fisica non proprio. La preparazione generale non è stata scarsa, ma sicuramente poteva essere più ricca e completa*» (STA_07). Una studentessa, in particolare, si è rammaricata di non sentirsi adeguatamente preparata per le prove orali, dove occorre una padronanza della lingua non necessaria per le prove scritte strutturate: «*le maggiori mie difficoltà risiedono nel ripetere le materie, in quanto non ho una buona capacità espositiva. Infatti, sto cercando di migliorare questo aspetto*» (SSS_02).

Avendo la possibilità di tornare indietro nel tempo e compiere altre scelte, gli studenti che si sono diplomati presso una scuola tecnica o professionale non frequenterebbero più questi istituti e si iscriverebbero a un liceo: «*assolutamente no. Frequenterei un liceo scientifico potenziato, in cui le materie vengono spiegate in lingua inglese*» (SSS_02); «*frequenterei un liceo per [avere] una meglio [migliore] preparazione alle [per le] materie dell'Università*» (STA_03); «*se tornassi indietro sicuramente non sceglierei quella scuola ma sarei più orientato verso un liceo*» (STA_04).

Procedendo per astrazione a partire da questi casi particolari, emerge dunque che i *first-generation students* intervistati che hanno frequentato

studi tecnici o professionali rientrano in quello che potremmo definire un idealtipo dei 'disallineati', ovvero coloro che sono stati orientati verso percorsi che hanno reso difficoltosa la transizione verso gli studi universitari.

Di diverso tenore sono invece le osservazioni degli studenti che hanno frequentato un indirizzo liceale.

Una delle poche voci critiche nei confronti di questo tipo di istruzione è quella di una studentessa di prima generazione che nel passaggio dalle scuole secondarie inferiori alle scuole secondarie superiori si era iscritta a un liceo classico per seguire un'amica: «*non mi ha dato competenze utili a vivere la vita al meglio*» (SSS_09). Si tratta di una considerazione che mette in evidenza le criticità che possono emergere quando sussiste una enorme distanza tra un contesto di élite, quale è quello di un liceo classico incentrato sullo studio di discipline non richieste dal mercato del lavoro, e il possesso di un *habitus* volto pragmaticamente alla ricerca dell'«utile», quale è quello proprio delle classi sociali svantaggiate (Bourdieu, 1979a).

Gli altri *first-generation students* intervistati che hanno frequentato il liceo si sono invece integrati in modo positivo in un ambiente distante da quello di origine, ricevendo una formazione congrua ai fini della prosecuzione degli studi: «*assolutamente sì*» (SSS_04); «*la preparazione è stata più che adeguata. La filosofia mi ha offerto una base solida per affrontare gli studi sociologici*» (SSS_10); «*La preparazione offerta dalla mia scuola superiore è stata certamente adeguata per quanto riguarda il metodo di studio e l'organizzazione personale*» (SSS_12); «*ritengo che [la formazione liceale] sia stata molto utile, più che per le conoscenze che ho acquisito in sé, per avermi fatto maturare un buon metodo di studio*» (STA_01); «*penso di avere avuto una preparazione sufficiente ad affrontare gli studi universitari con serenità*» (STA_08); «*Sì, ho avuto la fortuna di "trovarmi" in una sezione supersperimentale [...]. la professoressa di Italiano, Storia e Latino proveniva dal classico, la professoressa di Matematica e Fisica dallo scientifico e così via, perciò il top in ogni materia*» (STA_13).

Per gli studenti di prima generazione del campione esaminato la frequenza dei licei, sia pure con alcune differenze in relazione ai diversi percorsi, sembra quindi aver offerto una preparazione più completa e aver favorito la formazione di un '*habitus* istituzionale' conforme a quanto richiesto dall'istruzione terziaria (Parziale e Vatrella, 2018; Romito e Antonelli, 2018; Gerosa et al., 2019). Questi *first-generation students* che sono stati orientati verso i licei possono essere definiti 'limitatamente allineati', dal momento che hanno ricevuto strumenti adeguati per affrontare gli studi universitari, ma, come i 'disallineati', non hanno avuto

in realtà l'opportunità di accedere a tutti i corsi di laurea, come vedremo nel paragrafo seguente.

3.3. *L'orientamento verso i corsi di laurea*

Il tipo di scuola frequentata rappresenta in generale un fattore decisivo per una positiva transizione verso l'Università soprattutto in presenza di test ostativi di ingresso che possono essere superati solo possedendo una solida formazione pregressa.

Se da una parte l'istruzione liceale può facilitare il superamento di questi ostacoli, occorre però rilevare che la preparazione offerta da alcuni indirizzi di studio, per quanto di carattere fondamentalmente generalista, risulta già fortemente orientata e non adeguata ai fini dell'accesso ad alcuni percorsi di istruzione terziaria. È quanto emerge anche da una risposta di una studentessa di prima generazione diplomata in un liceo delle scienze umane che si è rammaricata di non aver ricevuto una formazione sufficiente per l'ammissione a specifici corsi di laurea in discipline scientifiche: «*non mi ha dato le giuste basi per affrontare i test d'ingresso universitari (ambito scientifico)*» (STA_12).

Il numero programmato per l'ingresso in alcuni percorsi di studio che consentono di accedere a professioni meglio remunerate finisce per agire come un dispositivo di selezione sociale ai danni di coloro che provengono da famiglie con un capitale culturale inadeguato al campo degli studi terziari di eccellenza e non hanno avuto l'opportunità di iscriversi nei migliori indirizzi liceali.

Tra i 35 *first-generation students* che hanno partecipato a questa ricerca esplorativa ben 17 hanno dichiarato che in assenza di test di ingresso ostativi si sarebbero orientati verso percorsi diversi come il corso di laurea in Medicina e chirurgia o altri corsi nell'ambito delle professioni sanitarie (fisioterapia, logopedia, dietistica, scienze infermieristiche):

Avrei optato per medicina e chirurgia, solo qualora il test di ingresso fosse stato abolito (SSS_02).

Probabilmente senza i test d'ingresso mi sarei iscritto a Medicina, subito dopo il conseguimento del diploma. Questo perché è l'unico corso di laurea che assicura un lavoro ben retribuito, perché comunque ho interesse verso quel tipo di materie, perché penso che avrei avuto le capacità per concludere il percorso e anche perché penso che sarebbe stata una grande soddisfazione personale riuscire a portare a termine quel percorso (STA_01).

Per non andare incontro alla frustrazione generata dal mancato superamento di test di ingresso particolarmente selettivi, questi studenti hanno quindi optato per altri corsi di laurea percepiti come più adatti per loro (Reay, Crozier e Clayton, 2010).

Oltre alla presenza di test ostativi che limitano le scelte degli studenti, nella transizione dalle scuole secondarie superiori all'Università intervengono altri fattori che orientano verso i diversi percorsi di studio. Anche in questo passaggio cruciale, i consigli dei famigliari, degli amici e degli insegnanti sono risultati decisivi in molti casi: «è stato grazie ai miei insegnanti; fin dalla quarta superiore ho espresso loro la mia intenzione di voler diventare un'assistente sociale e mi hanno indicato questo corso di laurea» (SSS_06); «la mia scelta è stata influenzata da mia sorella e da mio cognato, poiché mi hanno fatto conoscere il mondo del servizio sociale quando hanno iniziato la loro pratica di adozione internazionale» (SSS_12); «grazie a un amico che stava già frequentando questo corso di laurea» (STA_01).

Altri studenti di prima generazione intervistati hanno affermato di aver scelto il corso di laurea dopo aver consultato i siti delle Università o dopo aver partecipato alle fiere dell'orientamento: «l'ho trovato [il corso di laurea] casualmente girovagando sul web» (SSS_09); «ho conosciuto il corso di studi navigando sul sito dell'Università» (SPA_11); «ho conosciuto l'esistenza di questa laurea attraverso l'orientamento universitario» (STA_10). Questa modalità di costruzione del proprio percorso di studio sulla base di prodotti e strumenti della nuova industria culturale che si è venuta affermando a partire dalla legge che ha sancito l'autonomia organizzativa, finanziaria e didattica degli atenei (l. 9 maggio 1989, n. 168) presenta però molti rischi dovuti alle difficoltà che gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati possono incontrare nel distinguere i messaggi pubblicitari dalle effettive possibilità offerte dai corsi di laurea (De Feo e Pitzalis, 2018).

Anche i *first-generation students* che ritengono di aver compiuto libere scelte rivendicando forme di autodeterminazione basate sui propri interessi personali sono apparsi generalmente inconsapevoli dei molteplici fattori che hanno influenzato le loro decisioni: «nessuno ha influenzato la mia scelta, ho preso questa decisione da sola» (SSS_18). Le passioni e gli orientamenti individuali risultano però socialmente determinati dal contesto di origine come sembra ammettere una studentessa: «[ho fatto questa scelta] solamente per il mio interesse per le materie e l'amore per lo sport che mi ha trasmesso mio padre» (STA_16).

Sebbene in molti casi il corso di laurea intrapreso rappresenti una seconda scelta, quasi tutti gli studenti di prima generazione presi in esame hanno dichiarato di essere soddisfatti del percorso di studi svolto.

Gli iscritti al corso di laurea in Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate, con rare eccezioni, si iscriverebbero nuovamente sia al percorso triennale sia a quello specialistico: «direi di sì, anche se in Italia le prospettive lavorative nel mondo dello sport sono molto limitate» (STA_04); «se tornassi indietro, cercherei di sensibilizzare il me più giovane a capire cosa gli piace veramente nella vita. Ma credo che [...] sceglierei ancora questo corso di studi» (STA_07).

Ancora più soddisfatti della propria scelta si mostrano i *first-generation students* iscritti al corso di laurea in Scienze del servizio sociale. Molti di loro hanno sottolineato come le materie studiate abbiano contribuito a modificare le proprie categorie cognitive e valoriali:

Farei la stessa scelta. È un corso che definirei attuale: ciò che ci insegnano permette di vedere la società con delle lenti nuove, anche più realistiche. (SSS_03).

Ad oggi [...] sono molto contenta della mia seconda opzione. A mio avviso questa facoltà ti fa ragionare su tanti argomenti e tematiche. Ad esempio, sento molte persone, anche a me vicine, parlare dei detenuti come se non fossero persone, come se meritassero solo di soffrire. Invece, seguendo anche il corso di sociologia della devianza e della criminalità ho capito molte più cose e scoperto più a fondo come funzionano realmente il mondo degli istituti penitenziari, che a mio avviso è considerato tutt'oggi un po' un tabù (SSS_15).

I percorsi complessi e accidentati che hanno condotto questi studenti di prima generazione verso gli studi universitari sembrano aver rafforzato le loro motivazioni superando le frustrazioni subite attraverso una ricostruzione ex post dei propri percorsi di studio e di vita in grado di superare le forme di dissonanza cognitiva (Festinger, 1957) che accompagnano i compromessi a cui sono costretti in particolare coloro che provengono da situazioni di svantaggio sociale.

3.4. *Le principali criticità incontrate nella prosecuzione degli studi*

Il campione di *first-generation students* intervistati comprendeva studenti che risultavano iscritti a corsi di laurea non particolarmente prestigiosi. Questa circostanza sembra aver favorito mediamente una positiva

transizione in termini di adattamento agli studi universitari almeno per i soggetti presi in esame.

Sebbene al termine del primo percorso di studi sia risultata prevalente la sensazione di *fitting in* (Lehmann, 2007; Reay, Crozier e Clayton, 2010) sono comunque molti i problemi che questi studenti hanno dovuto affrontare soprattutto nelle prime fasi del loro percorso di studi.

I *first-generation students* che avevano frequentato un istituto tecnico e professionale, che abbiamo definito ‘disallineati’, oltre alle difficoltà dovute a una preparazione poco adatta ai corsi universitari, hanno vissuto un senso di disorientamento nell’impatto con un campo sociale di cui ignoravano le regole. Alcuni studenti hanno descritto alcune situazioni in particolare che li hanno fatti sentire ‘pesci fuor d’acqua’, parafrasando una nota metafora bourdieusiana (Bourdieu e Wacquant, 1992):

Inizialmente non conoscevo alcuni servizi dell’università e facevo fatica ad orientarmi, soprattutto a organizzarmi con la quantità di studio che era maggiore rispetto a quella della scuola superiore (SSS_06).

La complessità di alcuni programmi e di alcune cose mai fatte e soprattutto la poca pratica e messa in pratica della teoria fatta (STA_15).

Per studenti provenienti da ambienti sociali con un capitale culturale diverso da quello richiesto nell’ambito di studi prevalentemente teorici, che non hanno avuto la possibilità di ricevere una preparazione adeguata durante gli studi superiori, il ‘salto’ verso un livello di istruzione particolarmente impegnativo crea talora situazioni di stress e ansia dovuti alla sensazione di non essere all’altezza del nuovo impegnativo contesto (Reay, 2018). È quanto emerge ad esempio dalle parole di una studentessa che è arrivata a mettere in discussione le proprie capacità intellettive:

a livello personale ho dovuto mettermi in cura sotto una psicologa perché non riuscivo e non riesco a stare tranquilla durante gli esami... mi ha portato molta insicurezza verso le mie capacità intellettive e organizzative e mi ha causato molti problemi di ansia. [...] [Questi problemi] sono dovuti all’esperienza che io ho avuto all’università durante il mio primo anno, non ci sono mai stati prima (SSS_14).

Gli studenti di prima generazione con formazione liceale, che abbiamo indicato come ‘limitatamente allineati’, hanno affermato di non aver riscontrato particolari difficoltà di adattamento o disorientamento, anche se la transizione verso l’Università ha comportato l’utilizzo di meccanismi di accomodamento che solo in un secondo momento hanno prodotto un processo di assimilazione delle nuove regole: «l’essere solo un numero,

il non creare alcun tipo di rapporto con i docenti, ma alla fine penso sia meglio così, si ha più libertà e più indipendenza» (SSS_01); «tutto quello che riguarda il sistema burocratico, penso sia eccessivamente e inutilmente contorto» (STA_01).

Il problema principale che accomuna quasi tutti i *first-generation students* intervistati, indipendentemente dal tipo di scuola secondaria superiore frequentata, è costituito dalla necessità di svolgere una attività lavorativa per affrontare le spese necessarie per gli studi universitari, data la loro provenienza da famiglie in possesso di scarse risorse economiche⁴.

Io lavoro come donna delle pulizie la mattina dalle 9 alle 14, senza giorni fissi, tra il lunedì e il venerdì (a volte quasi tutti, a volte solo un paio di giorni, tenendo liberi quelli con le lezioni che ritengo più importanti) (SSS_07).

Ho lavorato come cameriere, pizzaiolo, barman ed allenatore in una scuola calcio; lavoravo dalle 3 alle 10 ore [al giorno] (STA_10).

L'attività lavorativa, spesso gravosa, riduce la possibilità di frequentare le lezioni e inevitabilmente ritarda lo svolgimento del percorso di studi. Sebbene questi studenti abbiano dichiarato di impegnarsi molto nel tentativo di organizzare in modo ottimale le proprie giornate, dalle loro parole emerge la difficoltà di conciliare lavoro e studio:

Volevo frequentare proprio perché avevo delle lacune e non è stato possibile (SSS_13).

[È difficile] far conciliare i tempi di studio con gli altri impegni della vita quotidiana, come lavoro, tirocinio... principalmente a causa dell'obbligo di frequenza (STA_14).

In queste situazioni complesse, come è stato da tempo rilevato (Tinto, 1975), le amicizie strette in ambito universitario possono risultare fondamentali per evitare il rischio di *dropout*, facilitando il superamento di molti impedimenti. Gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati incontrano solitamente più difficoltà nello stabilire relazioni sociali tra pari in un contesto in cui si sentono estranei (Coulson et al., 2018). Tuttavia, tra i *first-generation students* presi in esame non è emerso questo problema probabilmente per il carattere non elitario dei corsi frequentati. Questi studenti hanno quindi potuto contare sul supporto di

⁴ Gli studenti intervistati hanno dichiarato che i loro genitori svolgono prevalentemente lavori manuali o hanno mansioni esecutive. In particolare le madri sono state definite in diversi casi 'casalinghe' o 'disoccupate'.

amici che non si sono solo limitati a rappresentare un punto di contatto con il mondo universitario, talora distante a causa degli impegni lavorativi, ma li hanno aiutati nello studio e sono stati un sostegno fondamentale sul piano emotivo:

Le amicizie sono state fondamentali per me. Molte volte studio insieme a qualcuno che riesce a frequentare così è meno faticoso per me. Ci confrontiamo e questo è importante (SSS_13).

Avere avuto delle amicizie in ambito universitario mi ha aiutato molto rispetto alla possibilità di avere un confronto con dei pari; con un beneficio sia motivazionale che tecnico rispetto ai corsi di studio (STA_08)

I *first-generation students* intervistati sono quindi riusciti a superare numerosi ostacoli anche grazie alle nuove reti sociali che sono stati in grado di creare.

Dalle loro parole tuttavia emergono storie di esperienze complesse e dolorose dovute alla provenienza da contesti sociali svantaggiati. Questi studenti ‘atipici’ vivono una vita di sacrifici che ad altri non sono richiesti e pagano un prezzo molto alto anche sul piano emotivo per il loro legittimo desiderio di cambiamento di status.

4. CONCLUSIONI

Dalle interviste ai *first-generation students* presi in esame in questa ricerca esplorativa emerge come gli studenti che provengono da percorsi di studio tecnici o professionali, quelli che attraverso una forma di idealtipizzazione sono stati definiti ‘disallineati’, manifestino insoddisfazione per la formazione ricevuta nelle scuole frequentate, incontrando notevoli difficoltà nei processi di transizione. Coloro che invece hanno frequentato gli studi liceali hanno generalmente acquisito un metodo di studio migliore e una preparazione più adatta agli studi universitari. Questi studenti, così come i ‘disallineati’, non sono tuttavia risultati in possesso delle competenze richieste per potersi iscrivere a tutti i corsi laurea e per questo motivo sono stati denominati ‘limitatamente allineati’, proprio a causa dei vincoli dovuti all’origine sociale che hanno precluso loro l’accesso a percorsi di studio più elitari.

L’orientamento verso i diversi indirizzi di scuola secondaria superiore d’altra parte è risultato anche in questo ristretto campione fortemente condizionato da ‘contingenze multiple’ (Giancola, 2009; Benadusi e Giancola, 2021) dovute principalmente ai vincoli ascrittivi dati

dall'origine sociale degli studenti, cui si aggiungono altri fattori esogeni quali i consigli orientativi degli insegnanti, l'influenza del gruppo dei pari, le attività di promozione svolte dalle scuole e il loro posizionamento sul territorio, nonché le macro-politiche educative che obbligano a compiere una scelta decisiva in una età troppo precoce.

In questo senso, appare necessario intervenire sui processi di transizione attraverso azioni volte a superare i pregiudizi fortemente condizionati dall'origine sociale degli studenti e mettere in atto interventi di *detracking* (Benadusi e Giancola, 2014) in modo da posticipare una decisione che richiede una maggiore riflessività e una attenta valutazione delle poste in gioco. Tuttavia queste misure necessarie non sono sufficienti per superare le disuguaglianze di opportunità educative se non sono accompagnate da politiche finalizzate a ridurre le differenze socio-economiche esistenti nella popolazione attraverso forme di redistribuzione delle risorse a sostegno delle famiglie svantaggiate (Triventi et al., 2020).

Gli interventi per il diritto allo studio risultano ancora più urgenti per consentire la transizione verso l'istruzione universitaria da parte degli studenti svantaggiati. Le borse di studio e gli alloggi sono però ancora insufficienti per garantire a tutti la copertura dei costi per questo livello di formazione. Con l'eccezione di pochi casi, i *first-generation students* intervistati hanno dichiarato di essere costretti a svolgere attività lavorative, talora impegnative, che sottraggono tempo allo studio e non consentono di vivere pienamente l'esperienza dell'ambiente universitario. Questi studenti si trovano quindi spesso isolati e in difficoltà nel tentativo di conciliare lavoro e studio, dovendo gestire al contempo procedure burocratiche ritenute troppo farraginose. Il percorso per il conseguimento di un titolo di studio di livello terziario si presenta come una lunga e lenta marcia piena di ostacoli, durante la quale l'incontro con altri studenti motivati a raggiungere la meta può risultare fondamentale sul piano emotivo e fungere da traino per il successo formativo.

I *first-generation students* presi in esame costituiscono peraltro un campione molto limitato di studenti che avevano già ottenuto una laurea di primo livello o erano vicini a conseguirla al momento delle interviste. Non è stato possibile invece intervistare gli studenti provenienti da famiglie con scarse risorse economiche e basse credenziali educative che hanno abbandonato gli studi, situazioni che meritano invece una particolare attenzione proprio per individuare il peso dei diversi fattori che producono una scelta che preclude ogni possibilità di mobilità sociale (Romito, 2021).

Occorre inoltre osservare che questa ricerca esplorativa è stata condotta all'interno di corsi di laurea che non consentono di accedere a

professioni ritenute particolarmente prestigiose, dove risulta proprio per questo motivo più esteso il numero degli studenti che provengono da ambienti sociali non particolarmente elevati. La capacità di adattare il proprio *habitus*, sia pure attraverso continue forme di ‘accomodamento’, al contesto universitario manifestata dai *first-generation students* intervistati deriva da un contesto che favorisce la sensazione di *fitting in* piuttosto che quella di *standing out* (Lehmann, 2007; Reay, Crozier e Clayton, 2010), laddove in alcuni corsi di laurea più esclusivi emergono dispositivi di esclusione messi in atto dagli appartenenti alle classi sociali medio-alte (Reay, 2018).

I *first-generation students* intervistati hanno dichiarato di essersi orientati verso i corsi di studio successivamente intrapresi dopo aver ascoltato il parere dei docenti delle scuole, aver partecipato agli open day o essersi informati direttamente sui siti delle Università. Dalle loro parole sembra emergere una scarsa consapevolezza dei fattori esogeni assimilati che intervengono attraverso la mediazione dell’*habitus* su quelle che sono generalmente ritenute scelte individuali. Anche in presenza di una ‘seconda scelta’, dovuta all’impossibilità di intraprendere un altro percorso di studi, in virtù dei noti meccanismi posti in essere per superare i fenomeni di dissonanza cognitiva (Festinger, 1957) si finisce per valutare positivamente una esperienza universitaria che comunque era stata preclusa ai propri genitori.

Dalle parole di alcuni emerge tuttavia il rimpianto di non aver potuto frequentare corsi di laurea più prestigiosi come quello in Medicina e chirurgia. I test di ingresso ostativi hanno operato una selezione sociale mascherata da una selezione tecnica e attitudinale che ha inciso profondamente sulle traiettorie di vita di questi studenti. Per favorire il superamento delle disuguaglianze di opportunità educative occorrerebbe quindi recuperare pienamente lo spirito della l. 11 dicembre 1969, n. 910 che liberalizzava l’accesso a ogni corso di studio universitario per tutti i diplomati.

Sono dunque numerose le azioni di politica educativa che sarebbero necessarie per garantire una uguaglianza effettivamente sostanziale del diritto allo studio. Trasformando le *chances* oggettive diventa infatti possibile restituire speranze soggettive ad agenti sociali che rischiano altrimenti di rimanere relegati in una condizione di marginalità (Bourdieu, 1966).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALMADIPLOMA (2023). *XX Indagine. Profilo dei Diplomati 2022. Caratteristiche, percorsi di orientamento, valutazione dell'esperienza scolastica e prospettive post-diploma*. Disponibile online: http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/profilo2022/00_Intero%20Rapporto.pdf
- ALMALAUREA (2019). *XXI Indagine. Profilo dei Laureati 2018. Rapporto 2019*. Disponibile online: https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf
- ALMALAUREA (2023). *XXV Indagine. Profilo dei Laureati 2022. Rapporto 2023*. Disponibile online: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2023-11/almalaurea_profilo_rapporto2023.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
- 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
- BALLARINO, G., BERNARDI, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1: 157-174. Doi: 10.12828/96800
- 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
- BARONE, C., GUETTO, R. (2016). Verso una meritocrazia dell'istruzione? Inerzia e mutamento nei legami tra origini sociali, opportunità di studio e destini lavorativi in Italia (1920-2009). *Polis. Ricerche e studi su società e politica*. 1: 5-34. Doi: 10.1424/82856
- BEN AYED, C., POUPEAU, F. (2010). Ecoles ségrégatives, écoles reproductives. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 180: 4-10. Doi: 10.3917/arss.180.0004
- 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. Doi: 10.12828/77426
-

- BENADUSI L., GIANCOLA O. (2021). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Nuova edizione. Milano: FrancoAngeli (2^a ed. 2022).
- BLAU, P.M., DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Free Press.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. 7(3): 325-347. Doi: 10.2307/3319132
- BOURDIEU, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino, 2004 (1^a ed. 1983).
- BOURDIEU, P. (1979b). Les trois états du capital cultural. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30(1): 3-6.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 2006 (1^a ed. 1971).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit. Trad. it.: *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Introduzione di G. Bechelloni. Bologna: Guaraldi, 2006 (1^a ed. 1972).
- 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.
- BOWL, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*. 16(2): 141-160. Doi: 10.1080/02671520110037410
- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan.
- BRINTON, M. (2010). *Lost in Transition: Youth, Work, and Instability in Postindustrial Japan*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BURKE, C. T., EMMERICH, N., INGRAM, N. (2013). Well-founded social fictions: A defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*. 34(2): 165-182. Doi:10.1080/01425692.2012.746263.
- CANNARI, L., D'ALESIO, G. (2018). Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia. *Questioni di Economia e Finanza. Occasional Papers*. 476. Roma: Banca d'Italia.
- COLOMBO, M. (2011). Educational choices in action: young Italians as reflexive agents and the role of significant adults. *Italian Journal of Sociology of Education*. 3(1): 14-48. Doi: 10.14658/PUPJ-IJSE-2011-1-2
-

- CONTINI, D., CUGNATA, F., SCAGNI, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*. 75(5): 785-808. Doi: 10.1007/s10734-017-0170-9
- CONTINI, D., SALZA, G. (2020). Too few university graduates. Inclusiveness and effectiveness of the Italian higher education system. *Socio-Economic Planning Sciences*. 71(C): 1-35. Doi: 10.1016/j.seps.2020.100803
- CORRAO, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia*. 38: 147-171. Doi: 10.4000/qds.1058
- COULSON, S., GARFORTH, L., PAYNE, G., WASTELL, E. (2018). Admissions, adaptations, and anxieties: Social class inside and outside the elite university. In R. Waller, N. Ingram, M. Ward (Eds.), *Higher education and social inequalities: University admissions, experiences and outcomes* (pp. 3-21). Abingdon, UK: Routledge.
- DE FEO, A., PITZALIS, M. (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnofrafia e ricerca qualitativa*. 11(2): 251-276. Doi: 10.3240/90881
- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12(2): 219-245. Doi: 10.1177/1077800405284363
- GEROSA, T., ROMITO, M., ARGENTIN, G., UBERTI, T. E. (2019). Birds of a Feather Flock Together. Evidence from a Study on the Networks of First-Year University Students. *Scuola democratica*. 4: 149-173. Doi: 10.12828/96368
- GIANCOLA, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*. Napoli: ScriptaWeb.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L. (a cura di) (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (USA) – London (UK): Aldine Transaction.
- GOBO, G. (2004). Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni. *Rassegna Italiana di Sociologia*. 1: 103-130. Doi: 10.1423/13200
- GOFEN, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*. 58(1): 104-120. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x
-

- GREMIGNI, E. (2023). Università e disuguaglianze educative dovute all'origine sociale: *hybrid* e *blended* learning nelle testimonianze di alcuni *first-generation students*. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1: 1-26. Doi: 10.32049/RTSA.2023.1.02
- GREMIGNI, E. (2024). Origini sociali e transizioni verso l'*higher education*. I *first-generation students* tra difficoltà di adattamento e "habitus clivé". In M. Pitzalis, A. Borghini, G. Pinna, E. Gremigni (a cura di), *Bourdieu in Italia, esperienze di una sociologia generativa*. Pisa: Pisa University Press.
- HAN, X. (2023). Matching individual with institutional habitus? Students' choice of transnational higher education in China. In G. M. Mu, K. Dooley, *Bourdieu and Sino-Foreign Higher Education. Structures and Practices in Times of Crisis and Change*. London: Routledge.
- INGRAM, N. (2009). Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 421-434. Doi: 10.1080/01425690902954604
- JINDAL-SNAPE, D. (2010). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the World*. New York – London: Routledge
- LEHMANN, W. (2007). "I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*. 37(2): 89-110.
- MA, J., PENDER, M., WELCH, M. (2016). Education Pays 2016. The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. *Trends in Higher Education Series*: 1-44. Disponibile online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572548.pdf>
- MARGINSON, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*. 72(4): 413-434. Doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- MI (2021). *La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019 aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020*. Roma: Ministero dell'Istruzione.
- O'SHEA, S. E. (2016). Avoiding the manufacture of "sameness": first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*. 72(1): 59-78. Doi: 10.1007/s10734-015-9938-y
- O'SHEA, S. E., MAY, J., STONE, C., DELAHUNTY, J. (2017). *First-In-Family Students, University Experience and Family Life: Motivations, Transitions and Participation*. London: Palgrave Macmillian.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/9789264073234-en
-

- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: Oecd Indicators*. Paris: Oecd Publishing. Doi: 10.1787/e13bef63-en
- 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., VATRELLA, S. (2018). Can Schools Help Working-Class Students Access University? *Italian Journal of Sociology of Education*. 10(3): 245-268. Doi: 10.14658/pupj-ijse-2018-3-12
- PASCARELLA, E. T., PIERSON, C. T., WOLNIAK, G. C., TERENCEZINI, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*. 75(3): 249-284. Doi: 10.1080/00221546.2004.11772256
- PITZALIS, M. (2012). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze. *Scuola democratica*. 6: 26-44
- PITZALIS, M., PORCU, M. (2017). Cultural capital and educational strategies. Shaping boundaries between groups of students with homologous cultural behaviours. *British Journal of Sociology of Education*. 38(7): 956-974. Doi: 10.1080/01425692.2016.1205968
- 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. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*. 53(4): 528-540. Doi: 10.1111/ejed.12298
- REAY, D., CROZIER, G., CLAYTON, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*. 36(1): 107-124. Doi: 10.1080/01411920902878925
- ROMITO, M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'Università*. Roma: Carocci.
- ROMITO, M. (2022). How working-class students choose higher education. The role of family, social networks and the institutional habitus of secondary schools. *International Studies in Sociology of Education*. Doi: 10.1080/09620214.2021.2014932
- ROMITO, M., ANTONELLI, F. (2018). Per un'etnografia dei processi di istruzione. Culture, disuguaglianze, dispositivi. *Etnografia e ricerca qualitativa*. 2: 205-224. Doi: 10.3240/90879
- SCHOFER, E., MEYER, J. W. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*. 70: 898-920.
-

- SORIA, K. M., STEBLETON, M. J. (2012). First-Generation Students' Academic Engagement and Retention. *Teaching in Higher Education*. 17(6): 673-685. Doi: 10.1080/13562517.2012.666735
- STEFANINI, A., ALBONICO, M., MACIOCCO, G. (2006). *Le diseguaglianze nella salute: definizioni, principi e concetti*. In *Osservatorio italiano sulla salute globale. Le disuguaglianze nella salute*. Pisa: Ets.
- TARABINI, A., CURRAN, M., FONTDEVILA, C. (2017). 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. Doi: 10.1080/01425692.2016.1251306
- TARABINI, A., INGRAM, N. (2018). *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. London-New York: Routledge.
- TARABINI, A., JACOVKIS, J. (2021). Tracking, knowledge, and the organisation of secondary schooling: teachers' representations and explanations. *Journal of Vocational Education and Training*. 74(3): 89-106. Doi: 10.1080/13636820.2021.1894220
- THOMAS, L. QUINN, J. (2007). *First Generation Entry to Higher Education: An International Study*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- TRIVENTI, M., SKOPEK, J., KULIC, N., BUCHHOLZ, S., BLOSSFELD, H.-P. (2020). Advantage 'Finds Its Way': How Privileged Families Exploit Opportunities in Different Systems of Secondary Education. *Sociology*. 54(2): 237-257. Doi: 10.1177/0038038519874984
- TRIVELLATO, P., TRIVENTI, M. (a cura di) (2015). *L'istruzione superiore*. Roma: Carocci.
- VAN ZANTEN, A. (2009). Le Choix des Autres. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 180(5): 24-34. Doi:10.3917/arss.180.0024
- WILDHAGEN, T. (2015). "Not Your Typical Student": The Social Construction of the "First-Generation College Student. *Qualitative Sociology*. 38(3): 285-303. Doi: 10.1007/S11133-015-9308-1
-