

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Sede di Milano

Dottorato di ricerca in Sociologia, Organizzazioni, Culture

Ciclo XXXV

S.S.D. SPS/07



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Orientare alla Scelta

Evidenze empiriche sul ruolo degli insegnanti nella riproduzione delle diseguaglianze educative

Coordinatore:

Ch.mo Prof. Marco Caselli

Tutor:

Ch.mo Prof. Gian Paolo Barbetta

Co-tutor:

Ch.mo Prof. Gianluca Argentin

Tesi di Dottorato di:

Elisa Manzella

N. Matricola: 4914636

Anno Accademico 2021/2022

Arrivando alla fine di questo ciclo, sicuramente non si può non menzionare “brevemente” chi ha fatto parte di questo progetto che ha invaso gli ultimi tre anni della mia vita. Ho realizzato quando sia stata importante e formativa questa esperienza di ricerca che, non solo mi ha permesso di sperimentare una nuova metodologia e un nuovo ambito di ricerca, ma mi ha anche consentito finalmente di soddisfare la mia sete conoscitiva (o forse più un pallino fissato dal rancore). Infatti, ho potuto comprendere il motivo per cui i miei insegnanti della scuola media mi dissero che non avrei potuto fare altro che l'ISEF dato il mio rendimento scolastico traballante e la mia grande abilità sportiva. Insomma, oggi più di 15 anni dopo non faccio sport neanche se retribuito, ma ho scritto una tesi di dottorato che mi ha finalmente spiegato come il loro consiglio fosse probabilmente distorto dalle mie origini sociali e dal titolo di studio dei miei genitori.

Tornando a noi, ci sono moltissime persone che mi hanno orbitato intorno senza le quali questo lavoro non sarebbe stato lo stesso per mille motivi diversi. Devo sicuramente un enorme grazie...

Al Collegio Docenti del Dottorato in “Sociologia, Organizzazioni, Culture” e il suo coordinatore Marco Caselli che mi hanno dato la possibilità di affrontare un percorso di dottorato, iniziato con il botto insieme a una pandemia; mi hanno supportato durante il percorso con occasioni formative dedicate che hanno accompagnato tutte oi del XXXV ciclo durante il primo lockdown, ma anche con suggerimenti utili al mio progetto.

Al Centro di Ricerca sulla Cooperazione e sul nonprofit (CRC) per aver finanziato in parte la mia borsa di dottorato, sperando che ne sia valsa la pena.

A Gian Paolo Barbetta, il mio tutor, per la sua disponibilità e la preziosa guida apprezzata e mai scontata, sperando di non avergli rovinato troppe giornate di lavoro e, soprattutto, di festa a causa delle mie richieste di revisione dell'ultimo minuto, non da ultimo questa leggera lettura di oltre 200 pagine per movimentare una altrimenti noiosa vacanza.

Al Ministero dell'Istruzione e Invalsi, in particolare a Lucia Fuorvito, Daniela Di Ascenzo, all'Ufficio Statistico di Invalsi con Patrizia Falzetti e Paola Giangiacomo che mi hanno seguito direttamente fornendomi i dati necessari alla valutazione di questo progetto, “davvero complicato” come disse Paola (e come darle torto!), e tutti i chiarimenti e supporti necessari.

A tutte le scuole, i dirigenti e gli insegnanti che hanno mostrato interesse, che hanno dedicato del loro tempo prezioso per un'intervista o per compilare uno o più questionari, che hanno partecipato alla formazione e che hanno condiviso con noi feedback su di essa.

A Francesco Coniglio e Alberto Cassinari, senza i quali non avremmo mai avuto una piattaforma online attraverso cui erogare la formazione. E che piattaforma! Grazie Francesco per aver sopportato e realizzato (quasi) tutte le mie richieste dell'ultimo minuto. Come vedi non sei l'unico che disturbo anche nei giorni di festa. Grazie anche a Clara per aver prestato la sua meravigliosa voce in modo da comunicare al meglio i nostri consigli pratici.

A Sabrina Colombo, Valentina Di Stasio e Valentina Tobia per i preziosi consigli che mi hanno permesso di dare vita al factorial survey.

A Carlo Barone, Diego Boerchi, Greta Mazzetti, Alessandra Minello, Marco Romito, Mariagrazia Santagati, a tutti gli altri curatori dei video della formazione e tutti coloro che hanno contribuito con suggerimenti utili alla stesura del libretto: i confronti con voi sono stati incredibilmente stimolanti, ognuno dei quali portava un punto di vista diverso sulle diseguaglianze educative ma allo stesso magicamente sinergico uno con l'altro. Grazie per avermi dato un quadro completo di come fare ricerca scientifica mantenendo sempre viva la passione.

A Gianluca Argentin non posso che rivolgere un pensiero necessariamente più ampio e almeno proporzionale alle giornate passate assieme (più che altro virtualmente) dall'inizio di questo percorso, immaginando, progettando, indagando, sperimentando, analizzando e poi valutando questo lavoro; e anche perché avrei dovuto già menzionarti in tutti i punti sopra, data la tua solita onnipresenza. Pur parlando "con un astrofilo che ama gli astronomi ma odia gli astrologi", so che ti sei ricreduto sulla validità delle affermazioni astrologiche nel momento in cui ti sei ritrovato faccia a faccia con il mio stile comunicativo tipico di un mercurio di nascita in pesci, completamente incompatibile e incomprensibile per il tuo in gemelli congiunto al sole, durante la rilettura e correzione di questa tesi (e probabilmente anche di questi ringraziamenti). Però, spero vorrai ancora condividere con me gli sviluppi futuri del progetto o di altro; giuro che proverò ad essere più lineare. Grazie di cuore per tutto ciò che mi hai insegnato pazientemente (anche più volte) e per la passione che mi hai trasmesso, fin dal nostro primo incontro al mio primo anno di università, spinta cruciale per fare ciò che facciamo e con i nostri ritmi. Questo lavoro non sarebbe mai stato uguale senza il tuo aiuto e supporto. Inoltre, mi hai anche fatto conoscere un gruppo di ricercatori, molto appassionati e un po' lontani dagli idealtipi di studiosi che mi ero fatta.

A Giovanni Abbiati, Davide Azzolini, Gabriele Ballarino, Marta Pellegrini, Loris Vergolini e tutti gli altri con cui fino ad oggi ho condiviso un pezzetto di percorso, fra indagini comuni, codifiche di articoli, convegni, cinguine argentini, aperitivi e cene sociali o semplici cene infinite dove il vino non manca mai, soprattutto quando c'è Loris. Grazie per rendere il tutto molto più leggero. Mi sento molto fortunata a lavorare con voi.

A Giovanni devo sicuramente un'altra fetta della mia gratitudine per tutte le volte che ti sei messo nei miei panni e mi hai sollevato dagli impegni, solamente per lasciarmi tranquilla; ma anche per tutti i preziosi consigli di carriera e non. Grazie perché non è affatto scontato e, come dicevo, tornerò ad essere super produttiva, divenendo finalmente una degna assegnista invidiata da tutta Brescia e dintorni.

Non si può non menzionare anche i profani (o meno) che mi hanno accompagnato lungo questo cammino, che dura da molto più di tre anni, donandomi presenza e supporto.

Ai miei genitori che hanno saputo andare oltre le loro origini e pezzi di carta che indicano un "valore culturale" che non sempre rispecchia la realtà, per non aver dato retta a consigli di chi non aveva colto sebbene dovesse essere più colto, per avermi sempre spronato, per avermi donato le ali e le lezioni di volo, per la fiducia cieca nel farmi seguire le mie passioni. Devo riportare quanto scritto in apertura della mia tesi magistrale perché oggi quelle parole hanno un ancor più significato:

A mia madre, per avermi insegnato che, con forza e determinazione, si può raggiungere qualsiasi cosa.

A mio padre, per avermi insegnato che, con il duro lavoro si può creare il proprio futuro, per quanto possa sembrare utopico.

A mio fratello, per avermi insegnato che, nonostante possano etichettarti come 'ultimo', solo seguendo le proprie passioni si può diventare 'primo'."

A Gabriele, che mi ha seguito per (quasi) tutto il percorso e, nonostante non abbia mai capito ciò che faccio, né crede sia così utile, è comunque stato fiero di me (oltre ad avermi preparato anch'esso pasti nel suo ultimo periodo di vocazione culinaria, sebbene le mie continue lamentele).

Alla nonna Maria che ha riletto ogni singola lettera di questo scritto in cerca di tutti gli obbrobri ortografici fatti, ma anche per essere sempre fiera di me e pronta per un piantino.

Alla famiglia Manzella, un po' pazza e a tratti invadente, ma molto calorosa e pronta a festeggiare ogni mio traguardo. Ai nipoti Nina, Elia, Nora, Mimi e alla super neoarrivata Aida, nata proprio nel momento della mia liberazione, e Tommaso nato poco dopo. Mi impegnerò a guidarvi lungo il vostro percorso, anche se Enzo non ne sarà contento.

Agli amici che mi hanno donato momenti di spensieratezza, tra solfetti e armonizzazioni, soprattutto il gruppo GiOrgia anche se di invecchiare si stanno rammollendo mi donate sempre un sorriso o un volo in ambulanza.

A Cristina Alabastro per avermi insegnato con passione palpabile la filosofia e avermi fatto scoprire l'amore per il sapere fra tisane, aperitivi e spettacoli teatrali. Grazie per aver saputo orientare la studentessa che ero, come oggi spero possano fare oggi tutti gli insegnanti che incontro nel mio lavoro. Grazie per esserci ancora, nonostante il tempo del liceo sia finito da un pezzo e per esserti ormai accollata un'amica.

A Nicola De Luigi per avermi accompagnato verso la fine degli studi magistrali e orientato verso la ricerca come professione consigliandomi di intraprendere il percorso di dottorato. Per ora ti ringrazio, poi vedremo più avanti!

A Gianluca Argentin, nuovamente per avermi (ri)accolto nel percorso accademico senza mollarmi la mano, aiutandomi a coltivare le passioni comuni, con consigli sempre pronti e strigliate educative (anche se non sono mai così gravi come preannunci).

A Roberta per avermi alleviato tanti momenti e avermi accompagnato lungo la strada facendomi luce su un cammino che, in fondo, sapevo di dover percorrere.

Grazie a me stessa, l'unica persona a cui alla fine devo tutto.

Indice

<i>Introduzione</i>	8
Capitolo 1. La stratificazione dei sistemi di istruzione e processi di scelta: un inquadramento teorico ..	11
1.1. Le funzioni del sistema di istruzione	11
1.2. Stratificazione dei sistemi di istruzione e la riproduzione delle disuguaglianze	12
1.2.1. Caratteristiche ascritte e stratificazione del sistema scolastico	16
1.2.2. Diseguaglianze educative: l'approccio analitico	21
1.3. Processi di scelta	22
1.3.1. L'approccio della scelta razionale	24
1.3.2. La riproduzione culturale nei processi di scelta	31
1.4. Non neutralità del sistema di istruzione ed effetti terziari	38
1.4.1. Gli effetti terziari istituzionali	42
1.4.2. Il ruolo diretto degli insegnanti come effetti terziari	44
Capitolo 2. L'orientamento e il consiglio orientativo nel sistema italiano: caratteristiche ed evidenze emerse 46	
2.1. Il sistema di istruzione italiano: cicli, gradi, percorsi e indirizzi	47
2.2. Il quadro normativo sull'orientamento scolastico e sul consiglio orientativo	52
2.2.1. L'evoluzione della normativa sull'orientamento: definizione e funzioni condivise a livello europeo	53
2.2.2. L'orientamento nel sistema scolastico italiano	56
2.2.3. Il ruolo della scuola nella funzione orientativa	60
2.2.4. L'orientamento alla scelta della scuola superiore: tra molte attività eterogenee, il consiglio orientativo	62
2.3. La non neutralità degli insegnanti nell'orientare gli studenti verso la scelta della scuola superiore: evidenze sui bias nel consiglio orientativo	64
2.3.1. Il bias relativo alle origini socioeconomiche e culturali degli studenti	66
2.3.2. Le famiglie di fronte al consiglio orientativo: un meccanismo di rinforzo ulteriore	67
2.3.3. Le diseguaglianze in base al background migratorio	68
2.3.4. Le diseguaglianze di genere: orientare studentesse e studenti	69
2.3.5. Implicazioni delle evidenze pregresse	70
Capitolo 3. Il disegno della ricerca	71
3.1. L'indagine qualitativa	75
3.2. Il Progetto valutativo Orientare alla Scelta	78

3.2.1. L'iter di ricerca	80
3.2.2. Il questionario pre-intervento e il Factorial Survey Experiment.....	82
3.2.3. Esperimento randomizzato controllato.....	88
3.2.3.1. Trial design e risultati attesi.....	89
3.2.3.2. L'intervento formativo: costruzione e implementazione	90
3.2.3.3. Partecipanti.....	92
3.2.3.4. Il processo di randomizzazione	92
3.2.4. I campioni analitici.....	96
3.2.4.1. Il campione analitico del factorial survey pre-intervento	96
3.2.4.2. Il campione analitico per le stime degli impatti a livello docente.....	98
3.2.4.3. Il campione analitico a livello studente	101
3.2.4.4. Partecipazione al trattamento e conformità alla randomizzazione	103
Capitolo 4. Le molte forme del consiglio orientativo: i risultati dell'analisi quali-quantitativa.....	105
4.1. Come avviene la formulazione del consiglio?	105
4.1.1. La tempistica del processo che porta al consiglio.....	105
4.1.2. I molti e mutevoli decisori.....	106
4.1.3. Il formato del consiglio	107
4.1.4. Il momento della consegna del consiglio orientativo	110
4.2. La conoscenza dell'offerta formativa	112
4.3. I criteri nella formulazione del consiglio	114
4.4. L'influenza della famiglia nel consiglio formulato dagli insegnanti.....	117
4.5. La consapevolezza degli insegnanti sul loro ruolo di riproduttori di diseguaglianze	119
4.5.1. Il background socioeconomico e migratorio degli studenti.....	120
4.5.2. Il genere degli studenti.....	122
4.6. Implicazioni dei risultati emersi	123
Capitolo 5. Le distorsioni nel consiglio orientativo. Nuove evidenze dalla factorial survey.....	127
5.1. Esistono davvero distorsioni del consiglio orientativo a seconda delle caratteristiche ascritte degli studenti?.....	127
5.1.1. Variazione del bias fra indirizzi all'interno dei percorsi	131
5.1.1.1. Classe sociale di origine dello studente	132
5.1.1.2. Background migratorio.....	134
5.1.1.3. Genere dello studente.....	137
5.1.1.4. Interesse disciplinare dello studente.....	139
5.1.1.5. Interazione fra genere e interesse disciplinare esplicitato dallo studente	142

5.2. I criteri sottostanti il consiglio orientativo	146
5.2.1. <i>Criteri attivati e classe sociale di origine dello studente.....</i>	147
5.2.2. <i>Criteri attivati e background migratorio dello studente</i>	149
5.2.3. <i>Criteri attivati e genere dello studente.....</i>	151
5.3. Le caratteristiche degli insegnanti e i bias nel consiglio orientativo	153
 Capitolo 6. Stime di impatto dell'intervento OaS: casi simulati e mondo reale	 157
6.1. L'impatto dell'intervento OaS sul consiglio simulato	157
6.1.1. <i>L'impatto sui bias relativi ai macro-percorsi.....</i>	157
6.1.2. <i>Dentro i percorsi: l'impatto sui bias relativi agli specifici indirizzi.....</i>	161
6.1.3. <i>L'effetto dell'intervento sulla conoscenza dell'offerta formativa e sull'autoefficacia orientativa degli insegnanti</i>	172
6.2. Gli effetti di OaS sul consiglio orientativo nel mondo reale	174
6.2.1. <i>Gli effetti di OaS in base al titolo di studio familiare</i>	175
6.2.2. <i>Gli effetti di OaS in base alla classe sociale di origine</i>	179
6.2.3. <i>Gli effetti di OaS in base al background migratorio</i>	184
6.2.4. <i>Gli effetti di OaS in base al genere.....</i>	188
 Osservazioni conclusive	 196
 Riferimenti bibliografici.....	 202
 Indice delle figure	 214
 Indice delle tabelle.....	 223
 Appendice.....	 224
A. Traccia semistrutturata di intervista in profondità a testimoni privilegiati.....	224
B. Tabelle di approfondimento.....	229
B.1. <i>Impatto dell'intervento OaS sul consiglio simulato.....</i>	229
B.2. <i>Impatto dell'intervento OaS sul consiglio nel mondo reale: gli effetti in base alla classe sociale di origine.....</i>	239
C. Libretto sui consigli pratici “Orientare alla Scelta”	243

Introduzione

Questo lavoro di tesi prende in esame il passaggio fra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, in quanto rappresenta un momento cruciale di riproduzione delle diseguaglianze nel sistema educativo, come messo in luce dagli studi sui meccanismi di riproduzione delle diseguaglianze sociali, che si illustreranno nel seguito. Le evidenze pregresse mostrano infatti processi di segregazione verticale e orizzontale coincidenti con la differenziazione dei percorsi scolastici, con effetti di selezione precoce degli studenti in indirizzi formativi con sbocchi accademici e occupazionali molto differenziati. Numerosi studi hanno infatti indagato i micromeccanismi che influenzano i risultati educativi, dimostrando come le origini sociali degli studenti l'influiscono sul loro apprendimento, in termini, secondo la concettualizzazione di Boudon (1973), di effetti primari dati da differenze negli apprendimenti e performance pregresse, oppure in termini di effetti secondari dati da diversità insite nei modelli decisionali dei diversi gruppi sociali, come vedremo in dettaglio nel primo capitolo.

Di conseguenza, una scelta effettuata a tredici o quattordici anni, come avviene nel sistema di istruzione italiano, segna in modo importante il destino sociale degli individui. Proprio per questa ragione, per arrivare a compiere una scelta consapevole sarebbe necessario un efficace orientamento scolastico, come fattore chiave per il successo dei percorsi educativi degli studenti, in particolare proprio per quelli provenienti da ambienti sociali più svantaggiati e meno coscienti di come funziona il sistema di istruzione. In tale direzione vanno molte raccomandazioni internazionali e nazionali, come si vedrà oltre.

Nonostante le numerose attività di orientamento organizzate in autonomia dal singolo istituto, in Italia manca però ancora un sistema di orientamento scolastico, ad eccezione di un consiglio orientativo non vincolante, espresso dagli insegnanti e fornito a ciascun studente al termine dell'istruzione secondaria di primo grado al fine di dare un'indicazione sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado. Il consiglio orientativo rappresenta quindi l'unico strumento di politica orientativa operativo a livello nazionale, sebbene variabile nelle modalità di attuazione come si avrà modo di vedere. Su questo meccanismo si concentra nello specifico il lavoro di questa tesi, anche perché il consiglio orientativo non è solo una politica¹ debole in un sistema scolastico a stratificazione forte, ma pare anche essere una politica soggetta a distorsioni in base alle caratteristiche ascritte degli studenti, come si mostrerà oltre. Più precisamente, gli studi pregressi evidenziano che, nella scuola italiana, il consiglio orientativo sembra

¹ Nel definire il consiglio orientativo una *politica pubblica* si rimanda alla concezione espressa da Martini e Sisti (2009), ovvero "un insieme di azioni decise da un attore, o da un gruppo di attori, al fine di affrontare un problema" (p. 23). Il carattere pubblico deriva dalla rilevanza collettiva del problema su cui essa agisce, a prescindere dal tipo di ente deliberante (pubblico o privato) o dalla fonte di finanziamento.

influenzare in modo diseguale le scelte educative degli studenti, anche perché formulato in base al background socioeconomico degli studenti, a quello migratorio e al genere. Si analizza quindi, attraverso lo studio del consiglio orientativo, una dimensione meno battuta dalla ricerca sulla riproduzione delle disuguaglianze: oltre a effetti primari e secondari, vi sono infatti anche gli effetti terziari conseguenti alla *non neutralità del sistema scolastico*, intesa come il ruolo che le istituzioni e i loro attori possono avere nel riprodurre le disuguaglianze nell'istruzione. È in questo sviluppo teorico e nei relativi filoni di ricerca empirica che si inserisce la ricerca di questa tesi di dottorato.

Gli obiettivi di questa tesi di dottorato sono: (i.) indagare l'esistenza e l'entità delle distorsioni degli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi e (ii.) verificare se sensibilizzare gli insegnanti sui loro bias e sul loro ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze possa ridurre tali distorsioni. Da un punto di vista metodologico, si prova a mettere in luce come studiare i fenomeni sociali non sia sufficiente per comprendere appieno i meccanismi sottostanti, che tendono invece a emergere quando si analizzano e valutano politiche.

Nello specifico, il lavoro qui presentato è frutto di indagini condotte tra il 2019 e il 2022, che si pongono l'obiettivo di indagare il processo di orientamento alla scelta della scuola superiore e il ruolo diretto che gli insegnanti hanno nel riprodurre le disuguaglianze, proprio attraverso tali attività di orientamento scolastico e, soprattutto, con la formulazione del consiglio orientativo. In particolare, si è realizzata una prima esplorazione qualitativa sulle pratiche orientative e le modalità di formulazione e consegna dei consigli orientativi. Si è poi stimata causalmente l'esistenza di bias nel consiglio orientativo, facendo ricorso a uno strumento di survey innovativo come il factorial experiment. Per finire, si è progettato e implementato uno studio randomizzato controllato che prevedeva la somministrazione di una formazione light touch, basata su poche ore di formazione in piattaforma online, agli insegnanti di classe terza o altre figure dell'orientamento dell'a.s. 2022/2023. L'intervento, volto a informare gli insegnanti sulla stratificazione dei sistemi di istruzione e sui meccanismi che contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze educative, pone particolare attenzione proprio sul ruolo che gli insegnanti stessi possono avere in questo processo e cerca di identificare alcuni degli effetti terziari in essere.

La tesi è strutturata come segue. Nel capitolo 1, verrà fornita una prima inquadratura sulla stratificazione dei sistemi di istruzione e su come gli assetti istituzionali contribuiscano a riprodurre le disuguaglianze, procedendo con un approfondimento sugli approcci teorici dei processi di scelta educativa e arrivando a illustrare il focus scelto in questo lavoro, ovvero quello degli effetti terziari e del ruolo che gli attori istituzionali hanno nella riproduzione delle disuguaglianze.

Il secondo capitolo è invece dedicato alla struttura del sistema di istruzione italiano, con una breve panoramica sul processo legislativo che ha orientato le pratiche di orientamento e il consiglio orientativo, per poi concentrarsi sulla rassegna degli studi pregressi su questo dispositivo e sui suoi bias, considerando quindi il ruolo degli insegnanti come riproduttori di diseguaglianze in questo processo.

Il terzo capitolo tratterà in modo approfondito il disegno della ricerca nelle diverse indagini che lo compongono e nel modo in cui sono combinate, a partire dallo studio qualitativo esplorativo fino alla valutazione del progetto Orientare alla Scelta (OaS). Si descrivono quindi gli strumenti di indagine utilizzati, le caratteristiche dell'esperimento randomizzato controllato implementato, e i diversi campioni analitici.

Il quarto capitolo presenta l'evidenza qualitativa emersa sulle pratiche orientative degli insegnanti e su quanto il consiglio orientativo sia, nella pratica, una politica eterogenea oltre che distorta, provando a tirare le fila sui fattori che hanno poi fatto da base per la progettazione e la valutazione dell'intervento.

Il quinto capitolo mostra i risultati in termini di stima del bias degli insegnanti nel formulare i consigli orientativi simulati, mostrando la loro robustezza anche nel passare dai precedenti studi osservazionali a modalità di stima più vicine alla logica causale, tramite factorial survey experiment.

Il sesto capitolo presenta le stime di impatto della formazione OaS sia guardando a come è cambiata la distorsione dei consigli nel mondo simulato, mediante una replica del factorial survey experiment su insegnanti esposti al trattamento e insegnanti delle scuole di controllo, sia ai consigli orientativi dati dagli insegnanti stessi nel mondo reale, tramite un ricco database costruito ad hoc su dati amministrativi delle scuole randomizzate.

Per concludere, si propone una sintesi dei risultati empirici emersi dagli studi presentati in questa tesi, richiamando le evidenze pregresse con un'attenzione anche alle implicazioni future che emergono da questo lavoro, sia per le politiche orientative sia per la ricerca.

Capitolo 1. La stratificazione dei sistemi di istruzione e processi di scelta: un inquadramento teorico

In questo capitolo partiremo da un esame delle funzioni del sistema di istruzione (par 1.1) e dalla sua stratificazione, analizzando come questa si leghi alle caratteristiche ascritte degli studenti contribuendo alla riproduzione delle diseguaglianze educative (par. 1.2). Si passerà poi in rassegna la letteratura sui processi di scelta educativa (par. 1.3), guardando soprattutto ai modelli di scelta più utilizzati (quello razionale e quello culturalista), per arrivare alla recente prospettiva in ottica di effetti terziari di riproduzione delle diseguaglianze che guarda alla non neutralità del sistema di istruzione, con un affondo sul ruolo diretto di una categoria di attori chiave, gli insegnanti (par. 1.4).

1.1. Le funzioni del sistema di istruzione

Il “sistema scolastico” viene definito da Archer (1979, p. 54) come «un insieme di istituzioni differenziate che operano su scala nazionale e che si occupa dell’istruzione formale, il cui controllo e supervisione complessiva dipende, almeno in parte, dal governo e le cui componenti e processi sono collegati gli uni con gli altri» (traduzione in Ballarino & Panichella, 2021). La scuola è quindi “*un’istituzione*” in quanto insieme attivo di tutti gli attori (studenti, insegnanti, dirigenti, ecc.) che in un dato momento la frequentano, dei luoghi che ne ospitano le attività, delle leggi che la organizzano e delle motivazioni che portano ogni attore a frequentarla; ogni giorno, tutti questi attori si ritrovano in un luogo dedicato al fine di svolgere le attività programmate in modo preciso e coordinato (Ballarino & Panichella, 2021). Inoltre, la scuola è un insieme di istituzioni “*differenziate*” in quanto vi sono diversi tipi di percorsi educativi, di diverso ordine e con finalità e obiettivi differenti. Quando si trattano differenze tra livelli di istruzione, ovvero tra cicli e/o gradi, si fa riferimento alla differenziazione “verticale”; se invece guardiamo alle differenze esistenti all’interno dello stesso grado o livello si parla di differenziazione “orizzontale”: una scuola elementare è diversa da una scuola superiore, in quanto appartenente a due cicli differenti; come anche un indirizzo di scuola superiore liceale è diverso da quello di un istituto tecnico. A queste differenziazioni istituzionali si sommano molti altri elementi che generano diversità: la scuola di una grande metropoli potrà ad esempio essere molto diversa nelle sue dinamiche organizzative da quella di un piccolo paesino.

Le funzioni sociali della scuola sono la trasmissione delle conoscenze (e competenze), la socializzazione e la selezione sociale (Brint, 2017). La *trasmissione delle conoscenze* comporta un processo intergenerazionale

con cui l'adulto trasmette (insegnando) informazioni e conoscenze al giovane, che genera continuità ma anche mutamento, dato dalla rielaborazione continua della conoscenza, fatta propria tramite l'apprendimento e trasmessa nuovamente al prossimo. Questa è un'attività centrale della scuola che permette il mutamento della società attraverso il ricambio generazionale, tramite l'insegnamento e l'apprendimento, grazie alla sua essenza di "incubatore" delle nuove culture degli individui.

Il *processo di socializzazione* definisce le modalità attraverso cui i singoli individui apprendono orientamenti di valore e norme di comportamento (componente educativa), abilità pratiche e conoscenze teoriche necessarie per svolgere il proprio ruolo sociale (componente formativa), e, tramite l'istruzione, acquisiscono conoscenze più generali e astratte al fine di comprendere linguaggi, simboli e concetti (Ghisleni & Moscati, 2001). All'interno del nucleo familiare avviene il processo di socializzazione primaria, mentre in altri luoghi e ambienti, come ad esempio la scuola o il gruppo dei pari, segue la socializzazione secondaria (Schizzerotto & Barone, 2006; Ballarino & Panichella, 2021). Il sistema scolastico si occupa specificatamente, ma non solo, di istruzione formale, ovvero "la trasmissione riflessiva, sistematica e sequenziale svolta da specialisti formati, addestrati e selezionati, di schemi di pensiero, metodi di apprendimento, conoscenze teoriche e astratte, e capacità tecniche" riguardanti diverse discipline (Schizzerotto & Barone, 2006).

Spring (1976) definisce la scuola una "*macchina selezionatrice*" dato che il titolo di studio può aprire le porte di alcuni mondi sociali grazie all'accesso a occupazione più redditizie e prestigiose, conferendo così alla scuola il ruolo di allocatore alle diverse posizioni occupazionali e sociali degli individui, influenzandone il destino lavorativo e sociale (Collins, 2006). Per questi motivi, le istituzioni scolastiche influenzano i processi di stratificazione sociale, solamente dando valutazioni agli studenti e aprendo o sbarrando l'accesso alle differenti opportunità di istruzione, non sempre solo in base al merito e al rendimento, ma spesso anche incorporando considerazioni sulle caratteristiche ascritte degli studenti². In particolare, il compito di selezione sociale della scuola e il suo raccordo con la dimensione occupazionale si evidenziano nella stratificazione generata dalla differenziazione orizzontale in diversi indirizzi all'interno della scuola secondaria di secondo grado.

1.2. Stratificazione dei sistemi di istruzione e la riproduzione delle disuguaglianze

Generalmente il concetto di stratificazione in sociologia rimanda alle disuguaglianze tra individui di una società, costituita da strati con ordinamento gerarchico che implicano un ineguale accesso e distribuzione

² Sull'influenza delle caratteristiche ascritte dello studente, daremo ampio spazio nel prossimo paragrafo (par 1.2.1), dove descriveremo i diversi studi e le evidenze emerse nella letteratura del settore.

di risorse e opportunità disponibili (Weber, 1961). Il concetto di *stratificazione* applicato ai sistemi scolastici è una delle più importanti caratteristiche istituzionali e organizzative per comprendere quale sia la funzione a cui lo specifico sistema dà maggior importanza (Allmendiger, 1989; Müller & Shavit, 1998; Kerckhoff, 2001). In generale, un sistema molto stratificato differenzia il corpo studentesco in diversi sottogruppi, producendo un'ampia varietà di titoli di studio che sono così distinti non solo verticalmente, perché si riferiscono a diversi livelli scolastici e a una diversa durata degli studi, ma anche orizzontalmente, perché possono riguardare diversi percorsi scolastici con la medesima durata. Dunque, maggiore è la stratificazione del sistema, maggiore è la sua enfasi verso la selettività e nel formare individui per determinati sbocchi professionali (Ballarino & Checchi, 2006).

Il *grado di stratificazione* della struttura formale di un sistema scolastico viene analiticamente determinato da quattro elementi (Schizzerotto & Barone, 2006; Giancola, 2010; Brint, 2017; Giancola & Salmieri, 2020):

1. la presenza di *punti di "biforcazione" delle carriere scolastiche*, che possono essere organizzate in unico tipo di scuola detta "comprensiva" oppure alternativamente in base ad una suddivisione in rami e indirizzi con prospettive scolastiche e professionali differenti (Brint, 2017).
2. *Il grado dell'istruzione in cui inizia l'eventuale differenziazione delle carriere*, ovvero quando gli studenti devono compiere le proprie scelte educative in concomitanza di questi punti di svolta; ad esempio, può iniziare alle medie inferiori, come nel caso del sistema tedesco, oppure dalle scuole superiori, come nel sistema italiano (Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Brunello & Checchi, 2007).
3. *La profondità delle differenze che intercorrono tra i curricula dei diversi indirizzi entro i percorsi scolastici*, sia entro lo stesso istituto sia fra i diversi istituti (Bedanusi & Giancola, 2014).
4. *Il grado di reversibilità delle scelte scolastiche* data dalla possibilità di spostarsi tra i vari percorsi d'istruzione, soprattutto da quelli professionalizzanti verso quelli accademici, seppur condizionata al recupero delle lacune formative.

Troveremo quindi il massimo grado di stratificazione qualora un sistema scolastico sia precocemente e radicalmente differenziato in più percorsi e indirizzi molto diversi fra loro, tanto da impedire lo spostamento da uno all'altro, rendendo le scelte scolastiche di fatto irreversibili (Brunello e Checchi 2007). Già a questo punto, possiamo comprendere, attraverso le caratteristiche istituzionali e organizzative dei sistemi scolastici, come essi adempiano diversamente alle proprie funzioni (par 1.1) e quali vengano considerate in ogni sistema le più importanti. Un sistema è fortemente stratificato quando produce un'ampia varietà di titoli di studio ordinabili secondo i vantaggi culturali e professionali a cui questi fanno accedere e quando effettua precocemente questo raggruppamento. In questo caso, ci troveremo di fronte a un sistema scolastico che predilige la funzione di selezione sociale, rispetto a quella di

socializzazione, poiché maggiore è il grado di stratificazione di un sistema scolastico, maggiore è la sua selettività e l'attenzione che esso riserva alla domanda di formazione proveniente dal mondo del lavoro (Schizzerotto & Barone, 2006).

Il sistema è stratificato verticalmente in quanto differenziato in una gerarchia di ordini di istruzione (solitamente detti primario, secondario e terziario) sempre più approfonditi e specializzati, a loro volta suddivisi in cicli e gradi³ (ad esempio, nel caso italiano la scuola secondaria di primo grado), la cui partecipazione è scandita progressivamente dall'età ed è comune a quasi tutti i sistemi scolastici moderni (Collins, 2000). La stratificazione verticale persegue l'obiettivo didattico di minimizzazione della variazione intra-aula delle caratteristiche degli studenti per l'apprendimento, distribuendoli gerarchicamente in classi a seconda del livello di conoscenze e competenze, seguendo una struttura cumulativa dell'insegnamento (Sørensen, 1970). Tale differenziazione inizia dal primo ciclo base dai 5 ai 11 anni circa, solitamente chiamato "scuola primaria", volto all'acquisizione delle competenze cognitive (lettura, scrittura e calcolo) e di comportamento di base; proseguendo con il ciclo intermedio, spesso suddiviso in due gradi e chiamato "scuola secondaria" dove acquisiscono anche competenze professionali e si conclude intorno ai 17-19 anni; infine, vi è un ciclo superiore e ovunque non obbligatorio, detto "scuola terziaria" per l'acquisizione di competenze cognitive e/o professionali specifiche, suddiviso in indirizzi tra l'altro anche molto differenziati e che introducono a gruppi sociali e occupazionali relativamente ristretti⁴.

La differenziazione dei sistemi scolastici in senso orizzontale, che caratterizza perlopiù i cicli superiori del sistema, riguarda l'eterogeneità degli insegnamenti e consiste in una diversificazione in indirizzi, all'interno dello stesso grado scolastico, secondo competenze disciplinari specializzanti. L'intensità della differenziazione, come la scansione temporale in cui ha luogo, variano da sistema scolastico a sistema scolastico. Dove è previsto questo tipo di stratificazione, i vari indirizzi di studio possono essere raggruppati spesso in tre macro-percorsi (cosiddetti "*tracks*") alternativi (Ballarino & Panichella, 2021): i. il percorso accademico, costituito dagli istituti liceali (*lyceum*), incentrati nella trasmissione di competenze più generali utili per proseguire gli studi del terzo ciclo oppure in qualsiasi occupazione; ii. il percorso tecnico, che accostano alle conoscenze di carattere generale quelle più tecniche di uno specifico settore economico o occupazionale; iii. il percorso professionale, che trasmettono principalmente competenze pratiche e operative di specifiche occupazioni.

³ Vedremo meglio nel prossimo capitolo la struttura del sistema di istruzione italiano e la sua suddivisione in cicli, gradi e indirizzi.

⁴ Relativamente al sistema scolastico italiano, talvolta ci riferiremo a questi tre livelli definendoli per brevità, rispettivamente, "scuola primaria" per gli studi del I ciclo; "scuola media" per il primo grado del II ciclo e "scuola superiore" per il secondo grado; infine, "università" per gli studi del III ciclo.

Il sistema scolastico italiano presenta un elevato grado di stratificazione; infatti, la stratificazione formale⁵ dei percorsi ha inizio dalla scuola secondaria di secondo grado con la possibilità di scegliere tra tre “canali” principali di istruzione, ovvero quello liceale, tecnico, professionale, ognuno dei quali comprende al suo interno un’ulteriore differenziazione in indirizzi specializzanti profondamente differenti l’un l’altro. I percorsi possono essere divisi fisicamente in scuole diverse, oppure essere raggruppati nella stessa scuola detta “comprensiva”, con classi differenziate o, più raramente, anche dividendo internamente alle classi e solo per casi particolari (ad esempio, per le lingue straniere o per materie non obbligatorie come religione). Questo tipo di differenziazione mira al controllo delle diverse competenze trasmesse agli studenti nei vari indirizzi dei gradi superiori; obiettivo direttamente correlabile alla funzione di selezione sociale della scuola e alla sua risposta agli obiettivi occupazionali del sistema (Sørensen, 1970; Ballarino & Panichella, 2021).

La stratificazione orizzontale del sistema in percorsi e indirizzi viene spesso accompagnata da considerazioni, più o meno condivise, anche sul prestigio della istruzione e formazione che trasmettono, portando frequentemente a una classificazione gerarchica: il canale liceale, in quanto percorso accademico, è considerato più prestigioso e selettivo, consentendo sempre e quasi in automatico il passaggio al terzo ciclo di studi; seguono poi gli istituti tecnici che tendono a formare i futuri “operai specializzati” e, per ultimi, i percorsi più professionalizzanti che invece non sempre consentono l’accesso all’università e spesso sono utilizzati dai figli dei gruppi sociali più svantaggiati al fine di assolvere l’obbligo scolastico. Il processo di selezione può essere più o meno formale ed essere affidato a diversi attori: uno fra questi sono gli insegnanti che possono essere chiamati a formulare una valutazione in merito alla scelta della scuola secondaria di secondo grado che ritengono più adeguata a ciascuno studente. Tale giudizio può essere vincolante, come per esempio in alcune regioni tedesche, ove vige una vera e propria selezione vincolata all’indicazione degli insegnanti e dove la famiglia influenza meno la scelta scolastica, oppure meno vincolante, come nel sistema italiano in cui si formula il cosiddetto “consiglio orientativo” che aiuta lo studente e la famiglia a orientarsi nella scelta. Questi diversi modelli di allocazione degli studenti agli indirizzi scolastici danno luogo a diverse concettualizzazioni della differenziazione orizzontale. Quando questa è basata sul raggruppamento di studenti in classi secondo specifici attributi, come ad esempio la performance scolastica pregressa, si parla di *streaming*; mentre la diversificazione in percorsi e indirizzi specifici viene detta *tracking* (Giancola & Salmieri, 2020).

Le scelte dei canali educativi possono essere poi più o meno reversibili a seconda dei sistemi di istruzione e della loro specifica stratificazione dei percorsi. Un sistema più flessibile consente la reversibilità della

⁵ Vedremo più avanti come la stratificazione del sistema sia generata anche da fattori informali che non dipendono direttamente dalla struttura istituzionale.

scelta e lo spostamento da un percorso all'altro, mentre uno meno flessibile prevede scelte irreversibili in modo da disincentivare gli spostamenti tra un percorso e l'altro. Il sistema italiano, con la sua differenziazione in percorsi ed indirizzi a partire dalla scuola superiore, permette formalmente il passaggio fra un percorso e l'altro, sebbene si realizzi difficilmente, dotandolo di fatto di un basso grado di reversibilità delle scelte educative, prediligendo la funzione selezione sociale.

Bisogna però ricordare che, anche nei sistemi istituzionalmente e formalmente meno stratificati⁶ come quelli di stampo anglosassone (Stati Uniti, Giappone, ecc.), vi possono essere ulteriori meccanismi informali che influenzano la stratificazione degli studenti nei diversi percorsi (Kerckhoff, 1999; Lucas, 1999), come ad esempio:

- la formazione di classi omogenee secondo l'abilità, ovvero in base al rendimento scolastico pregresso o a test di ingresso che mostrino il livello di preparazione, che incrementano la stratificazione verticale;
- la possibilità di scegliere materie opzionali, oltre quelle obbligatorie, che porta una riproduzione degli svantaggi di base data da scelte più o meno impegnative in accordo con la propria origine sociale e culturale, con conseguenze dirette sulla carriera universitaria;
- la disparità di prestigio intellettuale e di difficoltà di accesso tra istituti, ad esempio visto il livello di preparazione richiesto e i costi tra realtà private;
- la differenza qualitativa tra istituti, indirizzi o programmi di studio, determinata non solo dal tipo di percorso, ma anche, ad esempio, dalla presenza di insegnanti più o meno capaci.

Questi meccanismi, assieme ad altri, influenzano le carriere scolastiche e occupazionali degli studenti con un effetto (più) implicito di selezione, anche nei sistemi meno stratificati e che prediligono una funzione di socializzazione della scuola.

1.2.1. *Caratteristiche ascritte e stratificazione del sistema scolastico*

Come già detto, le diverse forme di stratificazione dei sistemi appena descritte possono contribuire alla riproduzione delle differenze ascritte degli studenti, distribuendoli in maniera diseguale secondo queste ultime. Si possono quindi osservare come esiti sia diseguaglianze di stampo verticale, che influenzano i livelli di istruzione raggiunti dai diversi gruppi di studenti, sia di tipo orizzontale che invece influenzano

⁶ Determinato osservando gli indicatori del grado di stratificazione appena descritti, ovvero presenza e precocità dei punti di biforcazione, profondità di differenza fra indirizzi e grado di reversibilità delle carriere.

le scelte dei vari indirizzi formativi e producono una segregazione di studenti con determinate caratteristiche in ambiti specifici. A volte le differenze sono definite qualitativamente da scuole di diverso prestigio intellettuale, in cui gli stessi insegnanti sono selezionati fra i più capaci o si autoselezionano, attraendo a loro volta studenti con caratteristiche simili. Vediamo ora alcune caratteristiche ascritte legate alla stratificazione dei percorsi e come queste influenzino le opportunità di istruzione e le performance degli studenti.

Una prima caratteristica ascritta che influenza le carriere educative è l'età. I sistemi scolastici utilizzano solitamente la data di nascita (ovvero generalmente i nati entro il 31 dicembre come termine preciso) come criterio allocativo degli studenti nei diversi livelli, cosicché ciascuna classe sia teoricamente frequentata da studenti nati lo stesso anno solare. Questo criterio diviene fonte di eterogeneità, nonostante il principio guida sia quello di formare gruppi omogenei fisicamente e cognitivamente, poiché raggruppa individui con sviluppi differenti, soprattutto in quanto possono includere anche differenze di età di quasi un anno⁷ a seconda del mese di nascita. Gli studi di settore hanno infatti evidenziato come proprio gli studenti più piccoli di età ottengono in media risultati scolastici inferiori (Crawford et al., 2010), a meno che non venga compensato della famiglia attraverso risorse adeguate (Bernardi, 2012). Tale processo di allocazione per età viene attenuato da tre meccanismi che influenzano a loro volta la stratificazione verticale degli studenti. Uno di questi riguarda la flessibilità del vincolo formale di ingresso nella scuola, che può essere anticipato o posticipato dalla famiglia a seconda dello sviluppo e delle capacità del figlio o della figlia (Graue & DiPerna, 2000)⁸. Altro meccanismo è la bocciatura, con cui gli insegnanti possono intervenire e correggere i livelli al fine di ottenere classi più omogenee per capacità e competenze, anche se risulta uno strumento che contribuisce alla riproduzione delle disuguaglianze, in quanto la probabilità di essere bocciati viene influenzata dalle caratteristiche ascritte degli studenti come l'origine sociale o etnica (Ballarino et al., 2011). Un'allocazione ancora diversa viene riservata talvolta a studenti con background migratorio, i quali non sempre vengono inseriti in classi secondo la loro età. Viene fatta prevalere una valutazione della abilità nel momento dell'entrata al sistema educativo, il che li porta ripetere uno o più anni di scuola. Infine, l'ultimo meccanismo di stratificazione talvolta impiegato per corregge le distorsioni dell'età riguarda i "gruppi di abilità", ovvero la differenziazione degli studenti in classi omogenee secondo il rendimento scolastico (Dupriez et al., 2008). Questo meccanismo non è previsto da tutti i sistemi educativi e riflette il dibattito sulla concezione di uguaglianza delle opportunità educativa e sui

⁷ Prendendo ad esempio in analisi il caso italiano, il primo anno di scuola elementare raggruppa nella stessa classe bambini di 5 o 6 anni nati dal mese di gennaio fino a dicembre, che arrivano a contare 11 mesi di differenza, senza considerare i casi "anticipatari" ove la differenza diviene fino a 1 anno 4 mesi.

⁸ Nel caso italiano, le famiglie possono richiedere di anticipare l'iscrizione alla scuola primaria solamente in caso di bambini che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, i cosiddetti "anticipatari" (Ministero dell'istruzione, 2023a). Si sottolinea che, sia studi su campione internazionale (Bedard & Dhuey, 2006) sia su campione italiano (Ponzo & Scoppa, 2014), mostrano che in media i bambini *anticipatari* ottengono risultati peggiori, anche nel lungo periodo (Ballarino & Panichella, 2021).

dilemmi professionali di selezione/socializzazione, di uguaglianza/selezione e di uguaglianza/differenza (Bargagli, 1974; Besozzi, 2017). Nel caso inglese o statunitense formalmente, ma anche negli altri sistemi, si differenziano gli alunni a seconda del rendimento scolastico, stimolando i migliori con attività più avanzate rispetto ai meno bravi che invece svolgono attività di compensazione, attuando di fatto una differenziazione negli apprendimenti, spesso criticata per l'influenza delle caratteristiche ascritte degli studenti che porta a una riproduzione delle disuguaglianze sociali (Ballarino & Panichella, 2021). Nel sistema italiano e nella maggior parte di quelli europei, questa forma di stratificazione non è prevista in quanto viene privilegiata l'uguaglianza di insegnamento a tutti gli studenti della stessa età con classi di abilità mista anche se vi sono altri meccanismi informali di raggruppamento. Infatti, nonostante la standardizzazione dell'istruzione a livello nazionale, di fatto si creano classi più omogenee assegnando studenti migliori laddove insegnano docenti "migliori" oppure attraverso la scelta di sezioni con potenziamenti (ad esempio la sezione musicale, la seconda lingua straniera, ecc.) tipicamente fatta da genitori di estrazione più elevata (Abbiati et al., 2017). Dunque, già i primissimi passi mossi all'interno della scuola sono segnati dall'influenza delle caratteristiche ascritte sui percorsi educativi, ovvero l'età e background socioeconomico e culturale familiare, che influenzano il livello di scolarità raggiunto dallo studente.

Una seconda caratteristica ascritta, di cui già si è detto in precedenza, sono le origini sociali degli studenti. Abbiamo visto come la stratificazione orizzontale svolge una funzione di selezione nei diversi track e indirizzi che, seppur dovrebbe basarsi sulle abilità e sulle motivazioni degli studenti, di fatto viene influenzata dalla loro estrazione sociale (Checchi & Flabbi, 2007; Panichella & Triventi, 2014; Batruch et al., 2023). Il sistema di differenziazione dei percorsi è un importante momento di riproduzione delle disuguaglianze di base (Gasperoni, 1997; Brunello & Checchi, 2007) perché incide molto sulle future carriere universitarie in quanto il passaggio tra i percorsi generalisti e l'università è quasi universale, mentre non è così automatico nei percorsi tecnici o professionali. Si è mostrato da molto tempo come ai diversi indirizzi si accede da diverse estrazioni sociali (Gasperoni, 1997), sottolineando come la scelta sia condizionata dal background socioculturale dello studente e della famiglia, al di là dei risultati scolastici pregressi. Fra gli altri, uno dei fattori principali della scarsa mobilità sociale è l'autoselezione nei diversi percorsi di studi, influenzata dall'ambiente sociale di origine, da parte degli studenti e delle loro famiglie al momento della scelta della scuola (Cecchi, 2004; Vergolini & Vlach, 2017). Il background socioeconomico e culturale risulta avere un peso decisivo sulle scelte e sulle carriere educative, soprattutto nei sistemi in cui la differenziazione dei percorsi è più precoce, in quanto risulta più difficile osservare o far emergere le capacità cognitive e le predisposizioni degli studenti (Schizzerotto & Barone, 2006; Azzolini & Vergolini, 2014). I genitori di classe sociale inferiore tendono a iscrivere maggiormente i

propri figli in percorsi professionalizzanti, così da velocizzare l'accesso nel mercato del lavoro e ridurre i costi di istruzione (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Pisati, 2002; Argentin et al., 2017a). Al contrario, le famiglie più istruite tendono a puntare su percorsi di tipo accademico, in modo da preparare al meglio i figli per l'accesso università (Trivellato & Triventi, 2015).

All'origine sociale svantaggiata degli studenti spesso si associa in modo cumulativo un'altra caratteristica ascritta che accentua questo tipo di stratificazione nei sistemi di istruzione: l'origine migratoria. Infatti, famiglie con origini migratorie, soprattutto quelle provenienti da paesi poveri, sono anche famiglie con un basso status socioeconomico e culturale. Diversi studi hanno mostrato la tendenza a segregare nei percorsi più brevi e professionalizzanti studenti con origine migratoria (Erikson & Jonsson, 1996), anche a parità di origine sociale o altre caratteristiche individuali (Heath & Brinbaum, 2007; Azzolini & Barone, 2013; Contini & Azzolini, 2016; Santagati & Colussi, 2020). Le disuguaglianze nell'opportunità di istruzione per gli studenti immigrati di prima generazione possono essere in parte spiegate dalle differenze di risorse di cui sono dotati, anche a livello linguistico (Heath et al., 2008; Azzolini et al., 2012; 2019). Gli studenti di seconda generazione sembrano avere un rendimento migliore rispetto alla prima generazione, anche se mostrano comunque uno svantaggio educativo (Azzolini et al., 2012). Gli studenti nati all'estero e arrivati da poco tempo nel paese di destinazione incorrono in svantaggi dati dall'aver minor conoscenze linguistiche e distanze culturali, che comportano spesso ritardo scolastico dovuto all'immissione in classi inferiori a quelle previste per la loro età (Santagati & Colussi, 2020; Santagati, 2019). Inoltre, l'informazione sul funzionamento del sistema scolastico del paese di destinazione è spesso parziale (come anche nel caso di famiglie meno istruite, a prescindere dal background migratorio) o assente, in quanto differente da quello del paese di origine (Morgan, 2005).

Vi sono però anche eccezioni: per alcuni gruppi etnici per cui si riscontra, nella maggioranza dei paesi, una tendenza opposta, con studenti che ottengono risultati simili o addirittura migliori risultati scolastici rispetto ai figli di nativi; spesso gioca in questi casi una visione dell'istruzione come occasione di riscatto sociale o l'importanza culturale data all'istruzione stessa (Ballarino & Panichella, 2021; Santagati, 2019).

Dunque, la condizione di immigrato (a prescindere che sia di prima o seconda generazione, seppure con diversa intensità) influenza direttamente le carriere scolastiche diminuendo le probabilità di successo rispetto ai colleghi nativi attraverso le competenze linguistiche, la possibilità di supporto economico e risorse da investire nell'istruzione ma anche la difficoltà di spostarsi in un altro territorio, sia a livello economiche che psicologico. Le risorse e le possibilità di supporto economico incidono anche indirettamente sulle opportunità degli studenti con background migratorio, spesso perché meno capaci di investire nell'istruzione o perché condizioni di provvisorietà nello stabilizzarsi sul territorio portano a non volere investire nel progetto educativo (Azzolini et al., 2012; Santagati, 2019; Ballarino & Panichella, 2021).

Va segnalato che perché vi siano effetti negativi sui risultati scolastici non serve per forza avere un background di immigrazione internazionale, ma l'influenza di tali meccanismi si ravvisa anche se la migrazione avviene nello stesso paese, come ad esempio nel caso italiano famiglie che dal Sud Italia si trasferiscono al Nord dovendo affrontare tutte le problematiche di insediamento e integrazione (Ballarino & Panichella, 2015).

Inoltre, anche le differenze di origine geografica stessa, senza un'esperienza di mobilità e quindi relative proprio a dove i soggetti vivono, producono diseguaglianze di opportunità a causa delle diverse risorse che il territorio può offrire in termini di caratteristiche economiche, offerta formativa disponibile, presenza di strutture scolastiche e degli specifici sbocchi occupazionali (Argentin et al., 2017b). Le possibilità di sbocco occupazionale influenzano anche la distribuzione orizzontale degli studenti nei diversi percorsi, in quanto essi potrebbero scegliere il percorso funzionalmente per assicurarsi di intercettare la scarsa domanda di lavoro o le competenze specifiche richieste (Ballarino & Panichella, 2015).

Un'ultima caratteristica ascritta che merita attenzione è il genere. Con l'avvento della scolarizzazione di massa e la sempre maggior partecipazione scolastica delle donne, la stratificazione di genere in senso verticale si è ampiamente trasformata nel tempo, cambiando addirittura polarità degli effetti sulle carriere educative (Shavit & Blossfeld, 1993; Pisati, 2002; Schizzerotto & Barone, 2006). Nonostante con la modernizzazione si siano abbattute le differenze verticali della presenza delle femmine anche nei livelli di istruzione più alti, dove le donne sono arrivate a superare i colleghi maschi, la differenziazione orizzontale dei percorsi assume un ruolo importante per la segregazione di genere⁹; questa forma di stratificazione contribuisce a incanalare le studentesse (rispetto ai colleghi studenti) verso determinati indirizzi, considerati più appropriati sulla base di stereotipi, perlopiù frequenti fra i genitori e gli insegnanti. La segregazione orizzontale in base al genere si realizza perlopiù nel momento della scelta di specifici indirizzi di scuola superiore, anche se troviamo differenze anche fra i macro-percorsi. Infatti, le studentesse scelgono maggiormente indirizzi in ambito umanistico che conducono più spesso a percorsi educativi e lavorativi più stabili, in termini di progressione di carriera, e meno remunerativi, e che comportano compiti di cura o di istruzione, appunto stereotipicamente più femminili (Argentin, 2021). Al contrario, gli studenti sono maggiormente presenti in indirizzi scientifico-tecnologici, le cosiddette discipline STEM¹⁰ (Argentin, 2021). Le scelte riflettono qui la pervasività delle tradizionali differenti

⁹ Il concetto di *genere* viene qui inteso come costruzione sociale delle differenze biologiche (maschio e femmina), definite nella dimensione culturale trasformando il dato biologico in aspettative sociali tipiche del ruolo apprese nel processo di socializzazione (Bagnasco et al., 2012).

¹⁰ Acronimo derivante dall'inglese "*Science, Technology, Engineering and Mathematics*", talvolta utilizzato in italiano STIM, ovvero "*Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica*".

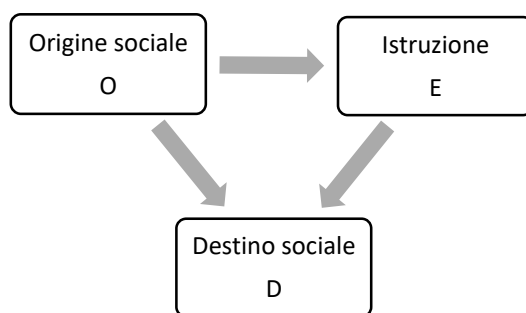
rappresentazioni femminili e maschili che guidano gli stereotipi di genere nel sistema, riproducendo continuamente una segregazione orizzontale sia a livello scolastico che lavorativo (Schizzerotto & Barone, 2006; Sartori, 2009; Biemmi & Leonelli, 2020).

1.2.2. *Diseguaglianze educative: l'approccio analitico*

Come mai, nonostante l'espansione scolastica e la scolarizzazione di massa, persistono nel tempo diseguaglianze educative, quindi differenze di esito tra individui con diverse caratteristiche ascritte? Come si riproducono le diseguaglianze nel sistema scolastico? Quali meccanismi entrano in gioco?

Blau e Duncan (1967)¹¹ introducono un modello analitico per lo studio della stratificazione e della mobilità sociale conosciuto come “triangolo OED” (Fig. 1.1), che mostra graficamente la relazione fra i tre elementi che sono alla base del processo di riproduzione intergenerazionale della stratificazione e che può essere agevolmente adattato anche ad altre caratteristiche ascritte. L'origine sociale, ovvero “*Origin*” (O), segna il punto di partenza e solitamente è rappresentata dalla posizione sociale della famiglia di origine, il cui indicatore può essere la classe sociale, il titolo di studio dei genitori; si possono però impiegare in questa posizione anche il genere, il background migratorio oppure altre caratteristiche ascritte dell'individuo. L'istruzione, ovvero “*Education*” (E), misurata tramite il livello di istruzione raggiunto, rappresenta la performance e la riuscita scolastica. Infine, il destino sociale, ovvero “*Destination*” (D), riguarda la posizione sociale acquisita, tipicamente rappresentato dall'occupazione o dalla relativa posizione di classe.

Figura 1.1 Il triangolo OED



Fonte: rielaborazione da Blau e Duncan (1967).

¹¹ Blau e Duncan in “The american occupational structure” (1967) studiano la struttura occupazionale americana attraverso tavole di mobilità che tracciano i percorsi di istruzione e occupazione dall'origine, sia dell'individuo sia del padre, alla destinazione occupazionale. Con tale strumento osservano i processi di riproduzione delle diseguaglianze, di istruzione e – più in generale – sociali, intergenerazionali.

Il processo che descrive la possibile mobilità dell'individuo passa attraverso due stadi: (1) l'acquisizione di un determinato livello di istruzione con l'ottenimento del relativo titolo di studio e (2) l'accesso al mercato del lavoro e il raggiungimento della posizione sociale corrispondente a quell'occupazione (Ballarino & Bernardi, 2020). Dunque, i tre lati del triangolo mostrano i processi di riproduzione delle diseguaglianze, ovvero la correlazione fra origine sociale (O) e posizione sociale di destinazione (D), che si può scomporre in tre differenti relazioni causali, la cui direzione è indicata dalle frecce. Il lato OD descrive l'effetto diretto che l'origine sociale, a parità di livello di istruzione, ha sul destino sociale, ovvero i processi che riproducono la diseguaglianza di opportunità educative in termini di ritorni occupazionali al titolo di istruzione. Inoltre, la posizione sociale (O) ha un effetto indiretto sulla destinazione (D), mediato dal livello di istruzione (E), ovvero la relazione OE che descrive i processi di disuguaglianza nelle opportunità educative, ove il background socioeconomico esercita un'influenza sulle opportunità di istruzione e sulle possibilità di riuscita scolastica; e la relazione fra istruzione (E) e destini sociali (D), che evidenzia gli effetti positivi che i titoli di studio più elevanti hanno in termini di ritorni occupazionali, quindi di probabilità di ottenere una posizione superiore nella stratificazione sociale.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, muovendo dalla concettualizzazione di Blau e Duncan, che amplia guardando ai processi scelta scolastica alla base della riproduzione di diseguaglianze nell'istruzione, Boudon (1973) sviluppa un proprio modello analitico che prevede i cosiddetti effetti primari e secondari della stratificazione dei sistemi sulle carriere educative.

1.3. Processi di scelta

Abbiamo visto come la stratificazione del sistema scolastico e la differenziazione dei percorsi, con la presenza di "*tracking*", influenza notevolmente i percorsi educativi degli studenti; ciò passa prioritariamente attraverso i loro processi di scelta (Boudon, 1973; Gambetta, 1990).

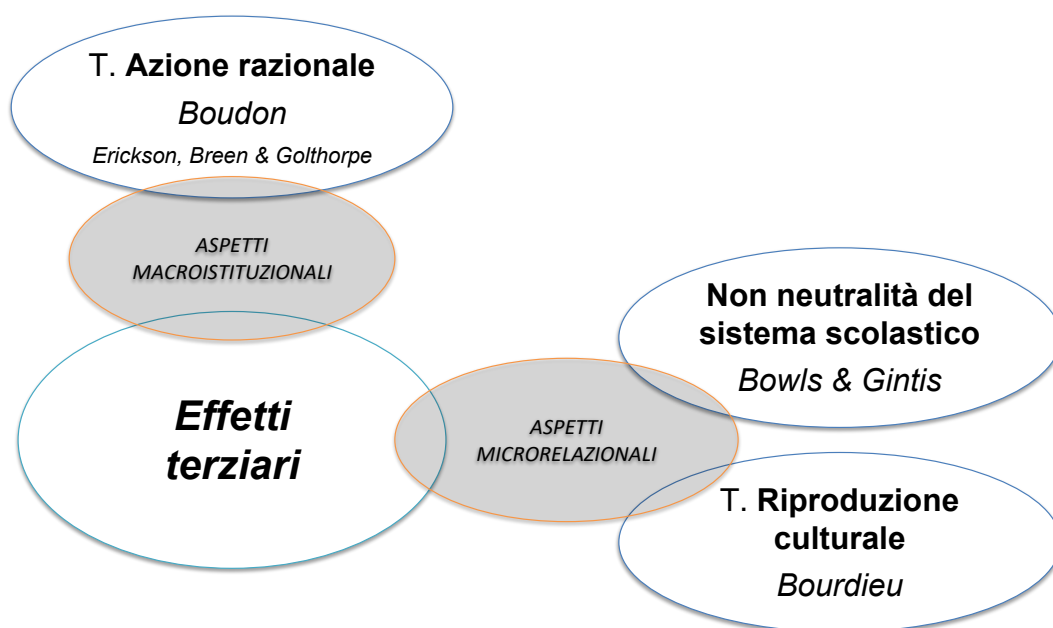
Nonostante l'avvento della scolarizzazione di massa e la crescita della partecipazione scolastica anche fra le classi sociali più svantaggiate, le diseguaglianze di istruzione e nell'investimento in istruzione, anche a parità di rendimento scolastico, sono rimaste consistenti nel tempo, con differenze di stima in merito alla loro stabilità o riduzione (Boudon, 1973; Goldthorpe, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Goldthorpe, 2007; Barone et al., 2010; Ballarino & Bernardi, 2020).

Per spiegare la persistenza di tali diseguaglianze e la scarsa presenza dei figli di classe operaia fra i gradini più alti della stratificazione del sistema scolastico, molta attenzione è stata posta ai processi di scelta, che

soprattutto nei sistemi di istruzioni *early tracked*, esercitano un peso incisivo nel determinare i destini sociali degli studenti. Molti sono gli studi che si sono concentrati e si concentrano sul tema della scelta scolastica e che ne evidenziano gli attori in gioco, così come il ruolo giocato dalle caratteristiche ascritte degli studenti e della famiglia o il peso che hanno in questi processi gli insegnanti. Guardando ai quadri teorici di riferimento che stanno guidando gli studi nel campo delle scelte educative e delle transizioni scolastiche si riscontrano principalmente tre filoni, tutti volti a spiegare le differenze osservate nell'istruzione, indagando i meccanismi che influenzano le scelte e le carriere dei diversi gruppi sociali (Fig. 1.2).

Un primo filone descrive la scelta scolastica come fortemente individuale e razionale, quindi si concentra sull'individuo, e concettualizza gli effetti primari e secondari della stratificazione, ovvero i meccanismi principali che rafforzano le disuguaglianze nelle opportunità di accesso all'istruzione, riproducendo le disuguaglianze sociali. Questo filone di studi parte dalla *teoria dell'azione razionale* di Boudon e si sviluppa poi nel modello di scelta razionale dell'istruzione e dell'investimento nell'istruzione (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997). In questi approcci teorici si tiene conto, nel processo di scelta, perlopiù della razionalità degli individui, focalizzandosi sull'individuo e la sua famiglia.

Figura 1.2 L'impianto teorico sui processi di scelta educativa



Fonte: elaborazione personale

Dall'altro lato troviamo un filone che si basa sulla *teoria della riproduzione culturale* di Bourdieu (2006), che, come vedremo in seguito, con il concetto di campo introduce nella scelta i vari attori e i rapporti di potere e forza tra di loro. In questa prospettiva si tiene conto delle relazioni sociali che hanno luogo nei processi di scelta (e non solo della razionalità) e viene data effettiva importanza anche al ruolo degli insegnanti e

del campo scolastico, considerando aspetti che sono più propriamente sociali e che mettono in gioco le relazioni tra attori e con altri attori.

Un terzo filone teorico nasce nel pensiero marxista e che guarda meno agli attori e più alle istituzioni sociali, sottolineando soprattutto la *non neutralità del sistema scolastico*, e vedendo in questi dispositivi del sistema volti a riprodurre le diseguaglianze (Barbagli & Dei, 1969; Bowles & Gintis, 1976). Ci si concentra qui sul ruolo delle istituzioni, tendendo a dare meno spazio di scelta agli attori, meccanicamente condizionati da forze sociali di tipo allocativo (ad esempio il curriculum nascosto, la corrispondenza tra classi sociali e selezione di individui, ecc.).

Passiamo ora ad analizzare dapprima i modelli di scelta che si rifanno alla prospettiva razionale (par. 1.3.1) e a quella della riproduzione culturale (par. 1.3.2), guardando a come spiegano le diseguaglianze educative; quindi, vedremo i micromeccanismi di riproduzione identificati dal punto di vista di non neutralità dei sistemi di istruzione nell'ottica degli effetti terziari (par. 1.4), approfondendo il ruolo diretto degli insegnanti (par. 1.4.2).

1.3.1. *L'approccio¹² della scelta razionale*

La teoria dell'azione razionale di Boudon (1973), in un quadro di individualismo metodologico¹³, descrive il comportamento sociale come il prodotto di azioni, atteggiamenti e credenze del singolo individuo, in quanto l'azione sociale può essere descritta dalla somma di scelte e azioni legittimate razionalmente, e non solo secondo il proprio ruolo (Giancola, 2009; Besozzi, 2017; Giancola & Salmieri, 2020). La teoria si basa su un insieme di sei postulati (Boudon, 2003; Boudon, 2009):

- *Postulato dell'individualismo (P1)*: qualsiasi fenomeno sociale è l'effetto di comportamenti, azioni o decisioni individuali, nella cui analisi è dunque essenziale comprendere le ragioni di tali comportamenti individuali;
- *Postulato della comprensione (P2)*: in linea di principio, qualsiasi azione può essere compresa ricostruendo il significato che ha per lo stesso individuo;

¹² L'«approccio della scelta educativa razionale» costituisce l'insieme di teorie di stampo razionale che variano intorno alla formulazione di Boudon (1973, 2003, 2009) seguendo lo stesso nucleo teorico, logico e metodologico (Manzo, 2004).

¹³ Secondo l'individualismo metodologico qualsiasi fenomeno di livello macro-sociale deve essere ricondotto alle sue cause di livello micro, ovvero la società deve essere analizzata attraverso l'insieme delle azioni individuali (Bagnasco et al., 2012).

- *Postulato della razionalità (P3)*: specifica che l'individuo adotta un comportamento a causa delle ragioni nella sua mente; tali motivazioni possono dipendere da dati imposti (come le risorse cognitive e sociali) per cui l'individuo potrebbe non essere sempre chiaramente cosciente del loro senso;
- *Postulato di consequenzialismo o strumentale (P4)*: il significato dell'azione deriva dalla considerazione da parte dell'attore delle sue conseguenze;
- *Postulato di egoismo (P5)*: L'attore è principalmente interessato, tra le altre, alle conseguenze della propria azione che lo riguardano personalmente;
- *Postulato del calcolo costi e benefici o di massimizzazione (P6)*: ogni azione ha costi e benefici e l'attore agisce sempre per massimizzare la differenza fra loro in modo favorevole.

Dunque, viene posto qui l'accento sull'individualità dell'attore e delle sue scelte che posso avere anche "effetto perverso" a livello collettivo qualora creino mutamento sociale dovuto a conseguenze spesso inconsapevoli e indesiderate (Boudon, 1973; Boudon, 1981). Un punto di forza riconosciuto dai sostenitori dell'approccio razionale è la sua capacità di applicabilità ai diversi ambiti della ricerca sociologica e la forza deduttiva su moltissimi fenomeni sociali differenti (Farmer, 1992; Barone, 2005b).

Boudon in *"L'inegalité des chances"* (1973) applica questo modello analitico alle differenze e diseguaglianze nelle opportunità di istruzione, che cerca di spiegare quindi attraverso il modello razionale.

Per capire il sistema educativo bisogna compiere la medesima operazione come per qualsiasi altro processo sociale, ovvero ricostruire le fasi di cui si compone, ovvero gli effetti delle decisioni razionali di ogni attore sul proprio futuro scolastico e lavorativo (Giancola, 2009; Giancola & Salmieri, 2020). Boudon analizza gli elementi strutturali e individuali che possono influenzare le scelte educative, ovvero rispettivamente gli assetti istituzionali del sistema scolastico e i valori degli studenti e della famiglia, individuando quali meccanismi sono alla base della riproduzione delle diseguaglianze in ambito educativo (Giancola, 2010).

Con la teoria della scelta scolastica Boudon (1994) vuole spiegare la maggior probabilità dei bassi livelli di scolarità di individui di classe sociale inferiore, data la necessità di più frequenti calcoli circa i costi-benefici; ma anche la debole correlazione fra scelte educative e origine sociale in caso di un buon rendimento scolastico, mentre al contrario risulta forte nei casi in cui quest'ultimo sia scarso (Besozzi, 2017). Boudon basa la sua teoria su alcune ipotesi attraverso cui spiega le differenze di risultati scolastici, di durata degli studi e di scelta degli indirizzi fra studenti di classe diversa (Giancola, 2009; Giancola & Salmieri, 2020): i) per prima cosa esistono sotto-culture di classe che incidono sulle scelte scolastiche,

come la concezione fatalista del successo e dell'insuccesso tipica delle classi svantaggiate; ii) vi sono diversi livelli di carenza cognitiva che influenzano il successo scolastico, ad esempio i differenziali di competenza e la ricchezza linguistica (Bernstein, 1971); iii) inoltre, le diverse famiglie adottano diversi criteri di calcolo dei costi e benefici dell'istruzione, i quali influenzano le carriere scolastiche dei figli sia nella lunghezza che nei risultati; infatti al diminuire delle risorse delle classi sociali, cresce la sottovalutazione dei vantaggi derivanti dall'istruzione e la sopravvalutazione dei costi e rischi derivanti dal proseguimento degli studi.

La carriera scolastica è quindi un processo segnato da una sequenza di decisioni razionali, prese calcolando costi e benefici in ognuno dei punti di biforcazione del percorso, la cui frequenza, natura e importanza sono determinate dalle istituzioni scolastiche, ma senza condizionamenti dati da forze sociali (Giancola, 2009; Besozzi, 2017; Giancola & Salmieri, 2020). Il sistema non condiziona meccanicamente tali scelte, ma ne regola semplicemente la scansione temporale, ovvero il numero, la frequenza e i tempi con cui le stesse vengono prese. Inoltre, le scelte scolastiche vengono prese dentro uno "spazio decisionale", che include i condizionamenti familiari, in quanto è delimitato anche dall'eredità culturale, dipendente principalmente dalla posizione sociale dell'agente scolastico (Giancola, 2010; Besozzi, 2017; Giancola & Salmieri, 2020). Perciò, le scelte effettuate in ogni punto di biforcazione del sistema portano a riprodurre le differenze di base, determinando man mano sempre più svantaggi per le classi inferiori (Giancola, 2009).

Boudon (2002, 2003, 2009), come anche Goldthorpe che ha successivamente lavorato a sviluppi del modello di scelta razionale (1996; Breen & Goldthorpe, 1997), precisano come la razionalità che entra in gioco in questo tipo di scelte ha un carattere *contestuale, limitato e situazionale*, in quanto vengono operate dai soggetti con solamente alcune delle capacità e delle possibilità a loro conosciute; e come suggerisce Schizzerotto (1997) sono condizionate dalla situazione sociale dell'attore e dalle informazioni e conoscenze in suo possesso nel momento in cui decide (Manzo, 2004; Giancola, 2009).

La teoria dell'azione razionale parte quindi dall'ipotesi che vi sia una correlazione fra struttura delle posizioni sociali e stratificazione educativa, riprendendo quanto già proposto da Keller e Zavalloni, (1964). Considerando due posizioni sociali differenti A e B, ove B è inferiore ad A, ed entrambe subordinate al livello educativo E, ottenere E sarà un beneficio per entrambi, ma maggiore per B, oltre che comporterà anche maggiori costi. I costi qui implicati sono sia di tipo economico, che di tipo sociale, ovvero in termini di "violazione della solidarietà familiare e del gruppo sociale di appartenenza"¹⁴. Inoltre, il significato dato ai livelli educativi e il grado di rischio, in quanto connesso alle performance scolastiche pregresse e l'età in cui avviene la scelta e la transizione educativa, sono influenzati dal capitale culturale

¹⁴ Come suggerito da Manzo (2004), qui l'autore prende spunto da Talcott Parsons (1953), con l'idea che gli individui tendano a mantenere la propria posizione sociale di partenza (Boudon, 1990).

(o “eredità culturale”) in dotazione (Boudon, 1973). Dunque, il meccanismo di generazione delle disuguaglianze delle opportunità di istruzione si compone in due momenti, sia a livello analitico che temporale (Manzo, 2004). L’origine e la posizione sociale trasmettono quote differenti di capitale culturale che, a sua volta, influenza la performance scolastica e il momento di vita in cui le transizioni educative si presentano, ovvero descrive il livello di rischio connesso alle differenti posizioni sociali. Dopodiché, con un livello di successo dato e uguale tra gli studenti di diversa estrazione sociale, la permanenza nel percorso di istruzione viene influenzata dai benefici e dai costi attesi. Mentre il primo meccanismo entra in gioco nelle prime fasi della carriera educativa, il secondo permane per tutta la carriera e soprattutto nei diversi punti di svolta dei percorsi. Inoltre, Boudon (1990) afferma che il capitale culturale ha, con il tempo, un ruolo più limitato nell’influencare i percorsi, rispetto alle risorse economiche e sociali, perché avanzando nel sistema educativo si omogeneizza la popolazione scolastica in seguito alla selezione differenziale. Anche se, l’influenza della classe sociale influenza a monte il determinarsi di questa popolazione “eletta” che occupa i gradi più elevati di istruzione.

Riformulando, secondo la prospettiva teorica della scelta razionale, possiamo affermare che, oltre un dato punto della carriera scolastica, più è bassa l’extrazione sociale dello studente più alti saranno i costi per conseguire un dato livello di istruzione; tale costo è, a parità di origine sociale, più elevato quanto più è elevato il livello scolastico perseguito (Giancola, 2009; Jackson, 2013). Il rischio insito nel continuare il percorso di studi (già di per sé associato ad un maggior costo economico) è connesso alla riuscita scolastica pregressa. Allo stesso tempo, il beneficio connesso al raggiungimento dei livelli educativi è correlato, oltre che al costo e al rischio, alla posizione sociale che influenza il valore associato a quel titolo, quando impiegato ai fini di migliori opportunità sociali (Boudon, 1973). Tale beneficio è maggiore per studenti con estrazione sociale più elevata, in quanto il rischio di mobilità discendente è maggiore.

Sulla base delle premesse appena illustrate, Boudon propone una teorizzazione volta a spiegare la persistenza dei differenziali educativi e delle disuguaglianze nell’opportunità di istruzione. Muovendosi dal triangolo OED di Blau e Duncan (1967), visto in precedenza, Boudon (1973) sviluppa un modello analitico che si focalizza sui processi di riproduzione delle disuguaglianze nelle opportunità educative, spiegandoli attraverso due principali meccanismi¹⁵ sociali, economici e psicologici che rafforzano le differenze di classe e riproducono le disuguaglianze nelle opportunità educative secondo le origini sociali (Boudon, 1973; Erikson & Jonsson, 1996): gli effetti *primari* e gli effetti *secondari*. Gli *effetti primari* riguardano le disuguaglianze di istruzione collegate alle caratteristiche del background socioeconomico e

¹⁵ Come Jackson (2013) evidenzia, gli effetti primari e secondari dell’origine sociale sull’istruzione possono essere visti come una riformulazione, rispettivamente, degli effetti indiretti (attraverso la performance scolastica) e diretti delle origini sulla destinazione descritti da Blau e Duncan (1967).

culturale degli studenti che influenzano direttamente il rendimento scolastico e le scelte educative. Vengono intesi, come “la conseguenza di una complessa interazione tra le istituzioni educative e le risorse culturali, economiche e sociali degli individui e delle loro famiglie” (Jackson, 2013; Argentin & Pavolini, 2020). Fra i fattori alla base degli effetti primari troviamo l’ambiente domestico e le conseguenti risorse economiche, culturali e sociali; la salute e alimentazione; la genetica; il capitale culturale¹⁶ (Jackson, 2013; Erikson & Jonsson, 1996); Argentin & Pavolini, 2020¹⁷). Studenti provenienti da uno status sociale inferiore raggiungono un livello scolastico inferiore rispetto ai colleghi di status più elevato a causa del loro background culturale, ad esempio a causa delle competenze linguistiche (Shavit & Blossfeld, 1993; Breen et al., 2009; Jackson, 2013; Argentin et al., 2019). Gli *effetti secondari* riguardano invece, a parità di performance scolastica e di risultati educativi, la disuguaglianza nelle scelte educative nei punti di svolta delle carriere educative. Sono connessi ai processi di scelta di studenti e genitori relativi all’investimento nell’istruzione, in particolare al livello di istruzione ottenuto dagli studenti (stratificazione verticale) e alla possibilità di scegliere un percorso di studi specifico (stratificazione orizzontale). Ad esempio, due studenti con pari rendimento scolastico ma diversa estrazione sociale di origine, ottengono diversi risultati in termini di titolo di studio raggiunto a causa delle differenti scelte educative effettuate in famiglia nei punti di svolta delle carriere educative. Fra gli effetti secondari troviamo i meccanismi collegati all’ambiente domestico, come la disponibilità di risorse economiche che influenza la percezione di costi e benefici associati ai diversi percorsi perseguibili (Jackson, 2013). A titolo di esempio, le risorse economiche possono essere investite direttamente (in tasse universitario o costi di vitto) o indirettamente (lezioni private o corsi di approfondimento) per supportare i percorsi di studio (Erikson & Jonsson, 1996). La distinzione fra effetti primari e secondari è chiaramente un’operazione analitica di semplificazione, pensata per studiare a tavolino gli effetti sulle scelte educative, mentre nel modo reale i due effetti si intersecano con rapporti di co-causazione.

Altri studiosi dopo Boudon hanno guardato alla persistenza dei differenziali educativi e hanno cercato di spiegarli applicando i concetti della teoria dell’azione razionale, ampliando la spiegazione, anche attraverso l’utilizzo di modelli matematici e analisi empiriche (Goldthorpe, 1996; Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Becker, 2003; Jackson, 2013; Becker, 2022).

¹⁶ Concetto proprio della teoria di riproduzione culturale di Bourdieu (2001), che verrà esaminato più dettagliatamente nei prossimi paragrafi. Si anticipa che esso riguarda come studenti provenienti da famiglia più istruite incorporano risorse culturali che utilizzano positivamente e mostrano nelle loro interazioni con gli insegnanti e nei percorsi educativi.

¹⁷ Jackson (2013) annovera fra gli effetti primari anche i pregiudizi culturali a cui lo studente è esposto a scuola e i meccanismi psicologici attivi nell’interazione con le scuole, in quanto portano a differenze nei risultati educativi date dalle caratteristiche psicologiche e culturali degli studenti. Argentin e Pavolini (2020) collocano invece questi due meccanismi fra gli effetti terziari, perché frutto di una non neutralità del sistema dovuta alle aspettative implicite che gli insegnanti e gli altri attori istituzionali portano nell’interazione con gli studenti e le famiglie.

La teoria di Boudon e gli approcci teorici che successivamente vengono delineati guardano alle scelte educative come scelte razionali di investimento nell'istruzione, attraverso la stima del beneficio atteso intraprendendo un determinato percorso, stimato considerando i costi, la probabilità di successo e l'utilità attesa (Erikson & Jonsson, 1996). Breen e Goldthorpe riprendono la teoria di Boudon e apportando suggerimenti e sviluppi che ne migliorano la capacità esplicativa¹⁸. Questi autori definiscono la scelta come una valutazione di costi, benefici e probabilità delle varie alternative scolastiche, considerando anche le opportunità e i vincoli dati dalla propria appartenenza di classe (Goldthorpe & Breen, 1997). Inoltre, a differenza di Boudon, il processo generatore della disuguaglianza educativa si compone di differenti valutazioni dei costi, dei benefici e del rischio connessi ad un dato percorso educativo, oltre che della riuscita scolastica, a sua volta influenzata dalla posizione sociale, dal capitale culturale e da diversi elementi anche di natura psicologica e genetica (Goldthorpe, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997). Ciò che costituisce il maggior "passo avanti" rispetto al modello teorizzato da Boudon, sta nella definizione delle credenze sociali degli attori che entrano in gioco durante il processo di scelta: credenze che riguardano anche il rendimento sul mercato del lavoro dei differenti livelli educativi per l'accesso alle posizioni sociali più desiderabili (Breen & Goldthorpe, 1997).

Breen e Goldthorpe (1997) attribuiscono a tutti gli attori sociali, a prescindere dalla posizione sociale di origine, tre possibili scelte di fronte a un punto di svolta del sistema (vedi Fig. 1.3), ovvero continuare (seguendo il braccio "restare") completando il livello di istruzione (probabilità π) oppure fallendo ($1 - \pi$), altrimenti abbandonare gli studi (seguendo il braccio "abbandonare") ed entrare nel mercato del lavoro. Assumono di conseguenza alcuni possibili risultati scolastici (Breen & Goldthorpe, 1997):

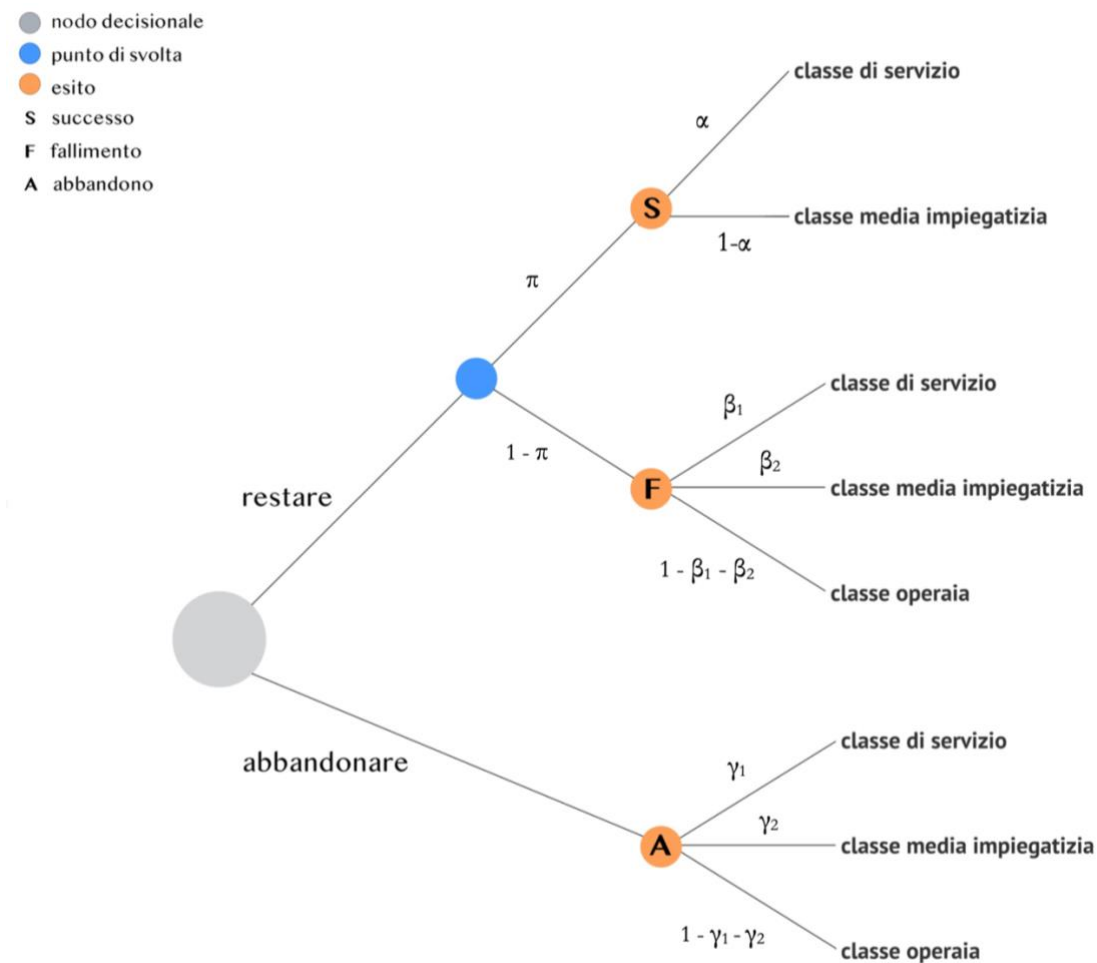
- i. Scegliere di rimanere a scuola concludendo con successo i diversi livelli di istruzione porta ad una maggiore probabilità di accedere a classi sociali più elevate (α) rispetto a coloro che rimangono fallendo (α è maggiore di β_1) o che abbandonano ($\alpha > \gamma_1$); inoltre, tale probabilità aumenta semplicemente e proporzionalmente al tempo in cui si rimane a scuola ($\pi + \alpha$), scegliendo percorsi che portano a titoli di studio sempre più elevati.
- ii. Al contempo, rimanere in percorsi di istruzione con un esito negativo incrementa la possibilità di occupare gli strati più bassi della classificazione sociale, supponendo un rischio associato alla scelta di continuare gli studi, ancor più di coloro che abbandonano ($\gamma_1 + \gamma_2 > \beta_1 + \beta_2$).
- iii. Coloro che abbandonano i percorsi scolastici non appena è consentito, ad esempio con una qualifica professionale, hanno più probabilità di posizionarsi fra la classe operaia rispetto a

¹⁸ Lo stesso Boudon (1997) riconosce tali progressi, così come Goldthorpe (1996) riconosce la diretta continuità di pensiero fra il loro approccio, in quanto modello teorico direttamente discendente, e quello boudoniano.

quella di servizio, comunque non inferiori a chi continua gli studi e fallisce ($\gamma_1 | \gamma_2 > 1$; $\gamma_1 | \gamma_2 \geq \beta_1 | \beta_2$).

iv. Infine, rimanere nel sistema di istruzione con successo aumenta sempre più le probabilità, rispetto agli altri eventi, di evitare occupazioni di tipo manuale e meno qualificato entrando nella classe di servizio più frequentemente, al contrario di coloro che abbandonano l'istruzione più precocemente ($\alpha > 0.5$).

Figura 1.3 Albero decisionale del processo di scelta di fronte ad un punto di svolta del percorso educativo



Fonte: rielaborazione da Breen e Goldthorpe (1997)

Prendendo in considerazione due classi sociali di origine (la *service class* e la *working class*¹⁹), gli autori assumono che gli studenti provenienti da queste due classi differiscano nelle loro abilità medie e nel livello di risorse che possono mettere in campo per affrontare il costo dell'istruzione. Questi sono ciò che definiscono effetti primari. Le diverse considerazioni fatte di fronte a una scelta in base alle proprie origini

¹⁹ L'ampiamente impiegato schema di classe Breen e Goldthorpe si può in Scott e Marshall (2009).

sociali, attraverso cui si realizzano i differenziali nei livelli di istruzione, vengono ricondotte agli effetti secondari, alla base dei quali propongono tre meccanismi. Il primo meccanismo si riferisce ai *costi economici diretti* che la famiglia dovrà sostenere, secondo cui l'istruzione può essere considerato un bene di consumo. Dopodiché, l'offerta formativa si differenzia in diversi percorsi a cui si associano determinati *benefici* di tipo sociale (Manzo, 2014), infatti Goldthorpe (1996) sottolinea come i titoli di studio portino con sé una migliore probabilità di conservare la propria posizione sociale oppure ottenerne una più elevata, denotandolo come bene di investimento. Infine, il terzo meccanismo riguarda la *relative risk aversion*, secondo cui le aspirazioni della famiglia che guidano le scelte sono volte a massimizzare le chance dei figli di ottenere una posizione più elevata o al massimo uguale a quella di origine. Dunque, nel calcolo razionale l'obiettivo è quello di massimizzare le chance di evitare il verificarsi dell'evento negativo di mobilità sociale intergenerazionale discendente (Goldthorpe, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997). Secondo questo modello, le scelte di istruzione sono delle scelte razionali di investimento, in cui la differenza è data anche dal fatto che alcuni sono informati bene sui diversi percorsi possibili, sui rischi connessi ad ognuno di essi e sui ritorni delle diverse opzioni, mentre altri non hanno tale bagaglio informativo. Dunque, in questi processi di scelta razionali, in cui entra in gioco un tipo di razionalità limitata, anche le rappresentazioni che gli attori si faranno e l'entità dell'asimmetria informativa a cui saranno soggetti, giocano un ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze.

1.3.2. *La riproduzione culturale nei processi di scelta*

La teoria funzionalista (Parsons, 1951) vedeva il sistema scolastico come l'istituzione che ha il ruolo di selezionare e socializzare i nuovi membri della società attraverso l'apprendimento della capacità e dei valori necessari allo svolgimento del ruolo futuro che acquisiranno. Dunque, la scuola ha il mero compito di agenzia di collocamento degli studenti nei diversi ruoli della società secondo il merito e le abilità di ciascuno. Dagli anni Sessanta questa visione entra in crisi soprattutto a seguito di alcuni studi²⁰ sulla struttura ineguale della società americana e dei meccanismi che riproducono le disuguaglianze. In questo quadro emerge un nuovo approccio teorico contraddistinto per l'analisi a livello microrelazionale e multidimensionale, oltre che per i nuovi concetti utilizzati che contribuiscono ad arricchire la descrizione. Fra gli studiosi di questo nuovo approccio culturale alle disuguaglianze, spiccano Bourdieu e Passeron (2006), che definiscono quella funzionalista come una illusione tecnocratica, mostrando come le origini sociali influenzino la riuscita scolastica, sviluppando la *teoria della riproduzione culturale*. Prima di entrare nel merito di questo approccio, alternativo a quello della scelta razionale illustrato sin qui, è

²⁰ A titolo di esempio gli studi di Coleman (1966) oppure di Bowles & Gintis (1976) che vedremo in seguito.

necessario approfondire l'apparato concettuale utilizzato da Bourdieu per analizzare la relazione tra classi sociali e diseguaglianze, utile anche al nostro proposito di descrivere come la scuola opera, riproducendo la struttura sociale rafforzando i rapporti di potere e di stratificazione.

La società viene intesa da Bourdieu (2001) come uno spazio sociale ove gli agenti (ovvero gli individui) si collocano in base alle loro personali disposizioni di *capitale* che ne determinano la posizione sociale. Il capitale è definito come "l'insieme delle risorse e dei poteri effettivamente utilizzabili", ovvero il possesso di risorse chiave da utilizzare nelle relazioni sociali (Bourdieu, 2001, p. 114). Dunque, gli individui con un'elevata dotazione di capitale si posizionano più in alto nella stratificazione sociale, con la conseguente condizione di privilegio rispetto a soggetti collocati più in basso in condizioni di svantaggio sociale. Data la scarsità di risorse, gli agenti dello spazio sociale agiscono al fine di mantenerne il controllo rispetto agli individui più svantaggiati.

Il capitale può essere di quattro tipi, ovvero: i. le risorse economiche e finanziarie, la disponibilità di proprietà materiali, ecc. detto capitale *economico*; ii. il capitale *culturale*, che descrive un insieme di diversi fattori e che può assumere tre forme: *incarnato*, come il gusto o il comportamento, che deriva dalle conoscenze e le competenze acquisite attraverso l'esperienza o trasmesso dalla famiglia, ad esempio la possibilità di fruizione di libri o altro materiale culturale, la proprietà di beni culturali; *istituzionalizzato*, espresso come credenziali educative, ovvero il conseguimento di titoli di studio; *oggettivato*, ovvero la traduzione del capitale culturale istituzionalizzato in risultati accademici e/o ritorni occupazionali; iii. il capitale costituito dalle risorse relazionali espresse in ampiezza della rete relazionale, il gruppo sociale di appartenenza, la possibilità di attivare strumentalmente i legami relazionali, ecc. detto capitale *sociale*; iv. la capacità di utilizzo di forme codificate, ufficiali e istituzionalizzate di gusti, preferenze, e stili nel campo dei consumi e della cultura, descritto come capitale *simbolico*²¹.

Il capitale economico ordina gli agenti verticalmente nello spazio sociale, in base ad un principio quantitativo, dividendoli fra *dominanti* (coloro che possiedono maggior capitale) e *dominati* (coloro che ne possiedono scarse quantità). Guardando alla stratificazione sociale generata in base al capitale economico, essa viene quindi rappresentata come una scala su ciascun gradino della quale si collocano diversi gruppi di individui, ciascuno dotato di omogenee quantità di capitale, detti classi sociali. Bourdieu però evidenzia come non sia solamente il capitale economico a determina il posizionamento delle diverse classi sulla scala sociale. Le classi sociali «si distribuiscono in tal modo da quelle maggiormente fornite sia di capitale economico che di capitale culturale fino a quelle che sono maggiormente sprovviste di entrambi» (Bourdieu, 2001, p. 119). Si assume quindi che il capitale culturale tenda ad associarsi al capitale

²¹ Anche definito come l'effetto delle diverse forme di capitale per cui l'agente ottiene riconoscimento sociale, che rappresenta anche una misura proxy dell'efficacia della propria posizione sociale.

economico e sociale, ovvero rispettivamente il reddito, la ricchezza o le proprietà e le connessioni sociali remunerative e attive. Lo spazio sociale che viene a costituirsi sulla base di questa distribuzione di risorse può essere anche definito come “*campo di classi sociali*” (Bourdieu, 2001) sottolineandone la dinamicità e mobilità che lo caratterizza, oltre alla sua struttura *relazionale* in quanto la posizione singola di una classe o di un individuo ha senso solo in relazione con quella degli altri. L'importanza è posta quindi non tanto sulla quantità di capitale posseduto, ma sulle diverse configurazioni dei differenti tipi di capitale, in relazione alle configurazioni altrui. Non è quindi solamente l'occupazione a determinare la posizione sociale degli individui, ma anche l'agire e il pensare in modo schematico degli individui (Giancola & Salmieri, 2021). In questo senso, Bourdieu introduce il concetto di *habitus* che rimanda a un sistema di disposizioni e orientamenti che l'agente incorpora nel corso della sua traiettoria²² sociale, condivisi da tutti gli individui che hanno vissuto lo stesso tipo di condizionamenti (Giancola & Salmieri, 2020). Lo stesso Bourdieu (2001; 2003) definisce gli *habitus* come:

“sistemi di disposizioni durabili e trasferibili, di strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, ovvero, al contempo, come principi generatori e organizzatori delle pratiche e delle rappresentazioni che possono essere oggettivamente adattate agli scopi degli individui.”

Dunque, l'*habitus* è un insieme di schemi culturali di agire pratico correlati tra loro, trasmessi gradualmente dalla famiglia di origine e dall'ambiente sociale, che si pongono come struttura *strutturata*: costellazione di schemi mentali e culturali correlati fra loro tali da porsi come una vera e propria struttura. Al contempo l'*habitus* è *strutturante* nel pensiero e nell'agire dell'individuo offrendo un quadro per definire significati, classificazioni, giudizi, imitazione e distinzione, preferenze e gusti, portamento, ecc. Si tratta quindi di un insieme di schemi inconsci di percezione e pensiero che detta il proprio agire pratico (Bourdieu, 2003; 2009), strutturandone il significato. L'*habitus* va oltre il calcolo razionale, è più che altro inconscio e racchiude tutti i valori e i beni simbolici trasmessi dalle diverse agenzie educative nel processo di socializzazione (Giancola & Salmieri, 2020).

Bourdieu (2001) sottolinea quindi come la stratificazione sociale permea le interazioni anche dal punto di vista microsociale, ad esempio nel modo di vestire e seguire la moda, nel modo di parlare e nel linguaggio, ecc. Quindi, gli *habitus* portano a divisione anche nelle interazioni sociali, in quanto gli individui riconoscono l'appartenenza a gruppi sociali diversi, con origini sociali differenti. In quanto ordine sociale incorporato, l'*habitus* influenza le scelte degli individui riguardo alle possibili traiettorie sociali da percorrere e quindi alle loro pratiche sociali. In questo senso Bourdieu utilizza tale concetto per

²² Bourdieu (2002) analizza la divisione tra le classi sociali attraverso le dinamiche del mutamento e le traiettorie dei gruppi sociali, che possono essere ascendenti o discendenti a seconda della mobilità sociale dell'individuo a partire dal capitale economico e culturale della famiglia di origine (Giancola & Salmieri, 2020). Approfondiremo presto questo aspetto.

spiegare il processo di interiorizzazione della cultura dominante da parte degli individui e alla riproduzione culturale delle disuguaglianze.

La stratificazione sociale è descritta come uno spazio le cui dimensioni fondamentali sono definite del capitale, ovvero tre assi ortogonali che riguardano il suo *volume*, la sua *composizione* e le relative *traiettorie* (Bourdieu, 2001). Il *volume* è l'asse più importante e riguarda la differenziazione verticale data dalle diverse dotazioni di volumi di capitale; dunque, le dimensioni complessive del capitale in quanto “insieme di risorse e di poteri effettivamente utilizzabili” (2001). Le classi, come abbiamo visto, si distribuiscono da coloro che sono forniti di maggior capitale di diverso tipo (ad esempio, liberi professionisti o quadri superiori) a quelli meno forniti di entrambi i tipi (ad esempio i manovali o lavoratori agricoli). L'asse della *composizione* distingue gli individui orizzontalmente o trasversalmente secondo le differenti distribuzioni del tipo di capitale fra individui appartenenti alla medesima classe. Da qui la definizione di *frazioni di classe* date da questa differenza, basata sulla forma e quindi relativa ai tipi di capitale. Questa dimensione fa sì che si possa descrivere la struttura della stratificazione in modo più preciso e multidimensionale, cogliendo le differenze e i relativi effetti fra, ad esempio, un professore universitario dotato maggiormente di capitale culturale rispetto ad un imprenditore o un industriale che invece è caratterizzato dalla dotazione di capitale economico, nonostante occupino la stessa posizione sociale dal punto di vista del volume. Allo stesso tempo, una stratificazione multidimensionale pone la questione di definire il valore di ogni tipo di capitale così da poter definire anche la stratificazione fra le frazioni di classe e fra classi con diversa composizione di capitale. Bourdieu postula quindi la *convertibilità dei diversi tipi di capitale* attraverso un *tasso di conversione* che costituisce uno dei fulcri delle lotte fra le frazioni di classe, al fine di determinare quale tipo di capitale è predominante. Infine, le *traiettorie* tracciano l'andamento nel tempo della stratificazione, ovvero i processi di mobilità, ascendenti o discendenti, dei diversi gruppi sociali. Questa visione strutturale del tempo pone l'asse delle traiettorie come una differenziazione in posizioni secondo la mobilità degli individui, descritta secondo la variazione del volume o della composizione del capitale rispetto alla loro posizione sociale di origine o a quella della loro famiglia.

Riassumendo, lo spazio sociale è rappresentato da tre assi intrecciati l'un l'altro che descrivono un continuum multidimensionale (su ciò ci si distanzia dalla visione marxista) in cui gli individui si posizionano gerarchicamente in base ai differenti volumi di capitale culturale ed economico, alle differenti composizioni di capitale, alle linee di tendenza descritte dai processi di mobilità sociale (Bourdieu, 2001). I movimenti in questo spazio possono essere tracciati: i. verticalmente, variando il volume di capitale e modificando simultaneamente la classe e la frazione di classe; ii. orizzontalmente o trasversalmente, attraverso la conversione di capitale, variando la dotazione dell'uno e l'altro tipo di capitale; iii. nel tempo, guardando alle variazioni nelle posizioni sociali occupate rispetto al passato (in modo intragenerazionale) o rispetto alla famiglia di origine (ovvero come mobilità intergenerazionale).

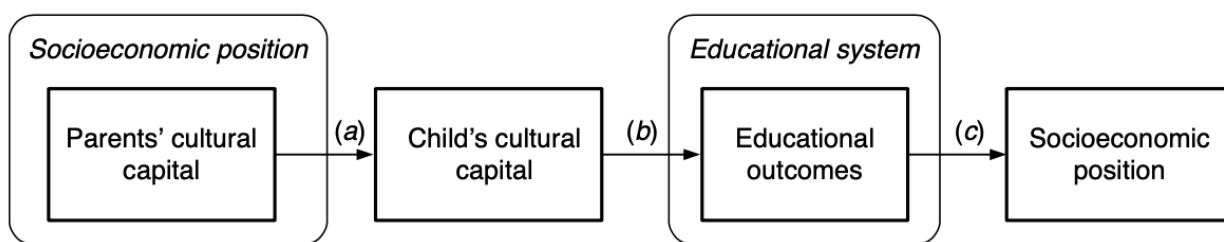
Bourdieu (2001) presta attenzione anche all'analisi qualitativa delle preferenze e delle pratiche tipiche delle classi sociali, indentificando poi i diversi stili che caratterizzano ognuna di esse. Per ogni classe sociale si può individuare uno «schema o principio» che orienta l'utilizzo di capitale economico e culturale, tali schemi sono detti *stili di classe*. L'autore distingue tra tre stili principali, ognuno dei quali caratterizzato dall'*habitus* come *principio generatore* di pratiche oggettivamente classificabili e, allo stesso tempo, come *principio di differenziazione* (*principium divisionis*) di tali pratiche che si manifestano. L'*habitus* si definisce anche in base a queste due capacità, di produzione e di distinzione/valutazione, come risorsa da attivare per abitare in modo diverso lo spazio sociale. Nella classe dominante emerge una tipica sensibilità estetica, definita come *gusto per il lusso* (o per la libertà) e il senso di distinzione. Le classi inferiori invece vengono definite dal *gusto per la necessità* con una preferenza per l'estetica funzionale ed essenziale, sottolineando l'attenzione dalla sostanza piuttosto che alla forma. La classe media della piccola borghesia, non avendo capitale sufficiente per sostenere lo stile del lusso, mostra uno sforzo di "*buona volontà culturale*". Anche le differenze fra stili di classe seguono le logiche della lotta per la posizione sociale e per la strutturazione dello spazio sociale; dunque, anche la definizione degli stili è dinamica e si muove sull'asse delle traiettorie. Le pratiche tipiche degli stili di classi si traducono in processi di distinzione attraverso l'interazione sociale, ove il gruppo si afferma e afferma la propria appartenenza, già nella microinterazione, tramite i gusti e le pratiche di consumo, allo stesso tempo classificando per differenza l'altro. Gli stili di classe spingono man mano a riplasmare il proprio *habitus*, al fine di realizzare una mobilità ascendente, seguendo e imitando lo stile legittimo della classe dominante. Si tratta però solamente una mobilità sociale apparente, come anche Simmel evidenziava nella sua analisi sulla moda (1985). Inoltre, la funzione simbolica degli stili di classe porta alla *lotta per la classificazione*, ove la classe dominante si afferma come tale attraverso una pratica di consumo o culturale nello spazio sociale. La legittimità data dalla situazione di potere porta con sé anche una distribuzione non uniforme della capacità di classificazione e autoclassificazione, poiché il potere simbolico delle pratiche fa sì che la capacità di classificazione sia relativa alla loro vicinanza alla cultura legittima (Bourdieu, 2001).

In "*La riproduzione*", Bourdieu con Passeron (2006) trattano criticamente proprio i sistemi educativi, rei di contribuire alla stagnazione sociale riproducendone la struttura, anziché promuovere opportunità di mobilità sociale. La riproduzione avviene attraverso la selezione tramite gli *habitus* degli studenti, che si rifanno a quelli della famiglia di origine, per cui i figli di famiglie più svantaggiate si ritrovano davanti all'impossibilità di godere di reali uguali opportunità di istruzione. Bourdieu (2006) analizza il ruolo della scuola nella riproduzione delle disuguaglianze attraverso il concetto di *violenza simbolica*²³. L'idea di fondo

²³ Bourdieu descrive la *violenza simbolica* come una forma di violenza esercitata su un agente sociale con la sua complicità attraverso un processo di interiorizzazione della classificazione e del giudizio scolastico con un effetto di auto-selezione incorporato nelle scelte educative (Bourdieu & Wacquant, 1992, p.129).

è che nelle attività scolastiche la trasmissione di sapere conta poco rispetto alla socializzazione degli studenti alla subordinazione all'autorità. L'insegnamento ha la funzione di convincere alunni e studenti della legittimità dei rapporti di potere esistenti e l'apprendimento si configura come adesione ai valori e alle norme su cui questa legittimità si fonda. In questo modo la scuola riproduce la società e la disuguaglianza che la caratterizza. In particolare, il capitale culturale influenza la riproduzione delle disuguaglianze attraverso tre meccanismi congiunti, come suggerisce Jæger (2022, vedi Fig. 1.4), che portano a compimento il processo di riproduzione sociale: i genitori trasmettono il proprio capitale culturale ai figli (a), i quali convertono il loro capitale culturale di tipo incarnato (poiché trasmesso dalla famiglia) in capitale culturale istituzionalizzato attraverso il rendimento scolastico e gli elevati risultati educativi (b), che successivamente verranno riconvertiti in una posizione sociale più elevata rispetto a quella di origine (c), completando così il processo di riproduzione.

Figura 1.4 Il processo di riproduzione sociale attraverso il capitale culturale nel sistema educativo



Fonte: Jæger (2022)

Il primo meccanismo (a) che consiste nella trasmissione del capitale culturale dalla famiglia all'individuo avviene attraverso diversi tipi di attività, come le abitudini di lettura o di ascolto musicale, la fruizione della televisione, oppure nello stile di vita. La trasmissione²⁴ del capitale può avvenire sia in modo attivo, come scelta razionale di investimento da parte dei genitori, sia passivamente, tramite l'esposizione a modelli di comportamento e pratiche culturali che risultano peraltro più efficienti (Jæger & Breen, 2016). In seguito alla trasmissione e all'acquisizione del capitale dai genitori, lo studente consegue credenziali educative, riconosciute positivamente anche da insegnanti e altri attori istituzionali (Bourdieu & Passeron, 2006). È importante considerare che la conversione del capitale culturale da incorporato a istituzionalizzato avviene grazie al ruolo cruciale svolto dagli insegnanti e dagli altri *gatekeeper* del sistema, in quanto "catalizzatori istituzionali" (Jæger, 2022). Questo è un punto decisivo per la riproduzione delle disuguaglianze educative e per il presente lavoro, dal momento che gli insegnanti incorporano l'influenza del capitale culturale nei processi scolastici degli studenti. Innanzitutto, gli studenti mostrano il proprio

²⁴ Si precisa che questo aspetto non viene chiarito direttamente da Bourdieu.

capitale culturale incarnato nella relazione con gli insegnanti, influenzandone allo stesso tempo le percezioni e aspettative sulle competenze degli studenti stessi²⁵.

Bisogna sottolineare, per il nostro lavoro, che nei sistemi educativi caratterizzati da una precoce differenziazione dei percorsi, il capitale culturale può influenzare le raccomandazioni dei docenti sui percorsi adatti agli studenti (Geven et al. 2018). Si noti che, anche se il sistema perseguisse il principio di uguaglianza di trattamento degli studenti, considerandoli e valutandoli in modo uguale, legittimerebbe comunque le differenze culturali di base, in quanto l'*habitus* influenza il rendimento degli studenti, come l'*ethos di classe*²⁶ influenza la durata della loro carriera educativa tramite atteggiamenti e concezioni specifici verso la scuola e la cultura (Giancola & Salmieri, 2020). Infine, nella catena di meccanismi, una volta istituzionalizzato attraverso il conseguimento dei titoli di studio, il capitale culturale si traduce in ritorni occupazionali delle carriere educative, portando ad occupare una posizione sociale più elevata rispetto a quella di origine (vedi il meccanismo "c" nella Fig. 1.4). Dunque, studenti con maggior capitale culturale, anche se incorporato grazie alla famiglia di origine, ottengono risultati educativi più elevati con la conseguenza di avere accesso a posizioni socioeconomiche più elevate. Per Bourdieu, l'effetto del capitale culturale sul destino sociale è quindi mediato dall'istruzione ed è pertanto cruciale indagare cosa accade in questo campo.

L'idea bourdieusiana è quella di una scuola che mantiene stabile il sistema delle disuguaglianze, "giustificandolo", con una selezione basata sui risultati scolastici che lasciano indietro coloro che partono già svantaggiati, e rendendolo così accettabile. Il sistema educativo viene quindi controllato dalle classi sociali più elevate, mentre gli individui più svantaggiati subiscono "passivamente" le disuguaglianze che la scuola continua a riprodurre e autoselezionandosi a causa degli schemi di classificazione e giudizio interiorizzati e imposti dalla classe dominante, rafforzando la stratificazione sociale e mantenendo i medesimi rapporti di potere (De Feo & Pitzalis, 2015; Ballarino & Panichella, 2021). In questa prospettiva, le scelte educative vengono ricondotte alle preferenze date dall'*habitus*, trasmesse dall'ambiente sociale e culturale di origine. Non sono quindi scelte razionali fatte a fronte di un calcolo di costi e benefici, considerando i mezzi disponibili per ottenere i propri fini, ma sono scelte di individui influenzati dal loro campo socioculturale, dal loro stile di classe, che influenza a sua volta anche i mezzi a disposizione e gli obiettivi da fissare lungo la propria traiettoria. Insomma, si tratta più che altro di anticipazioni di un destino sociale già deciso a cui adattare le proprie vocazioni (De Feo & Pitzalis, 2015). Ad esempio, nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, gli studenti e le famiglie devono

²⁵ Alcuni studi hanno evidenziato la correlazione positiva fra il capitale culturale degli studenti e le percezioni degli insegnanti (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Dumais, 2006), sebbene in letteratura vi è poco riscontro riguardo al pregiudizio degli insegnanti come meccanismo attraverso cui gli studenti convertono il capitale in istituzionalizzato.

²⁶ Insieme al capitale culturale la famiglia trasmette anche l'*ethos di classe*, ovvero atteggiamenti e comportamenti tipici della propria estrazione sociale che riguardano direttamente le aspettative sulla carriera scolastica e lavorativa (Barone, 2005a).

fronteggiare alcune forze simboliche in grado di imporre specifici criteri di apprezzamento e giudizio, capaci di contribuire a rafforzare il legame tra scelte scolastiche e background socioeconomico degli studenti (Romito, 2015).

Uno dei limiti osservati nell'approccio teorico di Bourdieu è la mancanza di evidenze empiriche robuste che sostengano come il capitale culturale determini i risultati educativi e la riproduzione della disegualianza (Sullivan, 2002; Barone, 2005a). Infatti, Barone (2005a) fra gli altri sottolinea l'uso improprio di analisi bivariate che non spiegano il ruolo di mediatore dato al capitale, ricordando la relativa difficoltà data dalla definizione di un appropriato indicatore di capitale culturale.

1.4. Non neutralità del sistema di istruzione ed effetti terziari

La non neutralità del sistema scolastico era già presente nei due approcci teorici precedenti: in chiave razionale, come caratteristiche istituzionali e livelli di informazione sulle diverse alternative e, in chiave culturalista, come sistema di riconoscimento di habitus e traduzione di forme di capitale. Ci sono approcci che hanno messo ancor più al centro il ruolo della scuola come struttura di riproduzione delle disegualianze. Con una prospettiva di stampo marxista, sebbene meno ideologica rispetto alla teoria di Althusser (2014)²⁷ e una maggiore ricchezza empirica (Ribolzi, 1979), Bowles e Gintis elaborano la *teoria della corrispondenza* (1976), che vede una connessione fra il funzionamento della società capitalista e del sistema scolastico, ovvero fra i lavoratori e gli studenti.

Il sistema scolastico sostiene e rafforza la gerarchia istituita dall'ideologia capitalista attraverso la diffusione e riproduzione di meccanismi selettivi volti al mantenimento dei rapporti di subordinazione fra le classi sociali (Bowles & Gintis, 1976; Ribolzi, 1979). La scuola socializza all'autorità e ai valori del capitalismo e seleziona secondo il grado di adesione all'autorità: ha dunque un ruolo funzionale di selezione sociale e di riproduzione del sistema capitalista (Barbagli & Dei, 1969; Bowles & Gintis, 1979). La perpetuazione della struttura sociale avviene attraverso la trasmissione di *credenze* e *attributi*, ovvero (Bagnasco, et al., 2012): si diffonde l'idea che determinate capacità e competenze siano condizione sine qua non per raggiungere un successo economico; si trasmettono attributi non cognitivi che rendono gli individui abili a svolgere le mansioni assegnate secondo la divisione del lavoro assicurando l'attuale scala gerarchica. Infatti, a livello scolastico, insegnanti e presidi, già socializzati all'obbedienza a loro volta, operano inconsapevolmente grazie al *principio di corrispondenza* tra i rapporti sociali vigenti nel sistema scolastico e la divisione gerarchica del lavoro presso le aziende (Ballarino & Panichella, 2020).

²⁷ Questo autore vede la scuola come un "apparato ideologico di stato", il cui compito cruciale è quello di trasmettere l'ideologia, inculcandola in un momento fertile del corso di vita dell'individuo, in modo che venga socializzato al ruolo che occuperà nella società capitalista. (Althusser, 2014).

Secondo Bowles e Gintis, in base al principio di corrispondenza, il sistema scolastico si struttura in modo che le interazioni e le ricompense individuali funzionino come nel mondo del lavoro. Si introduce l'idea di *curriculum nascosto* o *implicito*: gli studenti vengono socializzati in modo da assumere funzionalmente il ruolo assegnato e obbedendo alla classe dominante e alle norme legate alla stratificazione sociale. Studenti e lavoratori vivono condizioni comuni, a partire dallo scarso potere esercitabile sul proprio curriculum di studi come sulle mansioni (Bagnasco et al., 2012). Le attività scolastiche, come quelle lavorative, vengono svolte strumentalmente al fine di ottenere una ricompensa (il voto o il salario) o per evitare “punizioni” (la bocciatura o il licenziamento), con una gratificazione esterna all'attività, le quali non sono svolte per passione o per la derivante realizzazione personale. Come suggerito da Ballarino e Panichella (2020), si richiama qui il concetto di *alienazione* di Marx (1844) per cui gli individui non hanno il controllo del prodotto del loro lavoro e, più in generale, del proprio destino sociale. Inoltre, i percorsi scolastici sono differenziati, come lo sono le mansioni nel mercato del lavoro e i gruppi sociali dati dalla divisione del lavoro. Questa frammentazione del sistema scolastico non giova all'apprendimento o all'acquisizione di competenze specifiche, ma ha il fine di preparare e socializzare gli individui alla funzione futura relativa alla posizione che occuperanno. La scuola socializza al concetto di *autorità*, attraverso una struttura di interazioni sociali e stimoli, in modo che la stratificazione sociale venga accettata e riprodotta, ricompensando la disciplina, la conformità e l'obbedienza (Ballarino & Panichella, 2020). Vengono quindi premiate alcune caratteristiche utili a ridurre le lotte di classe: docilità, passività, obbedienza, disincentivando la spontaneità e la creatività. Le differenze di base degli studenti vengono mantenute socializzando in modo diverso a seconda della probabile mansione futura, ovvero tramite l'insegnamento e l'apprendimento differenziato in base alla posizione d'origine e alla funzione della classe sociale a cui si viene preparati. Ad esempio, a coloro che hanno maggiori probabilità di svolgere in futuro lavori manuali e non di concetto, retribuiti con salari minimi, la scuola trasmetterà la massima obbedienza e rispetto delle regole e norme sociali.

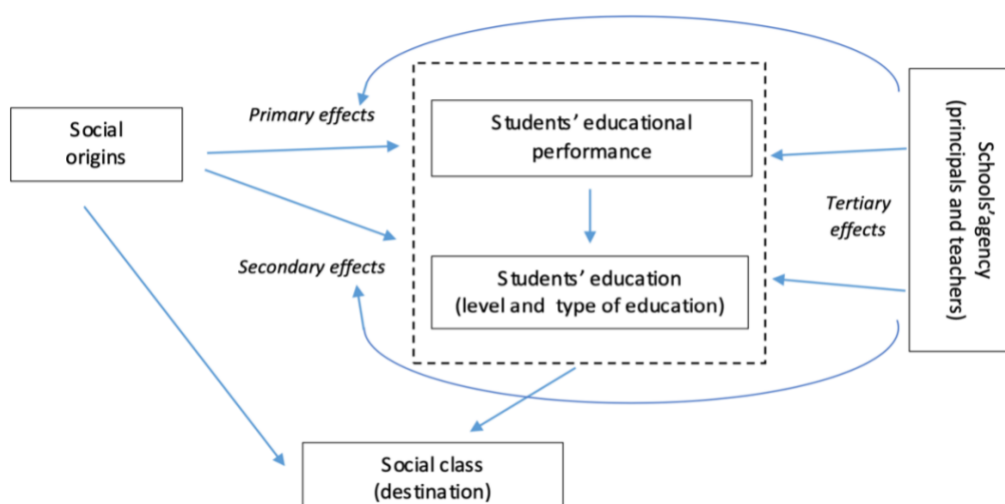
È utile ora vedere come i diversi filoni teorici sono andati combinandosi recentemente in quadri analitici che, pur rimanendo distinti, vedono spazi di integrazione.

Abbiamo visto come Boudon (1973) ha contribuito a definire uno strumento analitico per la teoria sociologica sulle diseguaglianze nelle opportunità di istruzione. Con la distinzione tra effetti primari e secondari si assume che vi sono meccanismi, in gioco ogni qualvolta si prende una decisione (razionale) di investimento nell'istruzione, che generano effetti diretti sui risultati scolastici oppure sulle scelte agli snodi chiave.

Gli studi basati sul capitale culturale (Bourdieu, 2006) e quelli di stampo marxista (Bowls & Gintis, 1976) hanno proposto analisi su come le aspettative e i comportamenti degli insegnanti, distorti secondo l'origine sociale degli studenti, influenzino le performance e i comportamenti di questi ultimi.

Questo focus è stato sottolineato con più enfasi di recente anche nel campo degli studiosi che sposano modelli di scelta razionale, evidenziando come il modello di Boudon non sia “di per sé in grado di spiegare le differenze nei risultati educativi” (Schneider, 2014). Schneider (2014) e poi Esser (2016) hanno proposto di ampliare il modello proponendo un ulteriore gruppo di effetti, quelli *terziari*, ovvero il ruolo che le istituzioni e i loro attori possono avere nel riprodurre le diseguaglianze nell'istruzione (vedi Fig. 1.5). Si tratta di incorporare nello schema effetti primari e secondari, tutti quegli atteggiamenti e comportamenti che si attivano a livello scolastico e che influenzano i processi di scelta delle carriere educative (Argentin & Pavolini, 2020). Questi atteggiamenti e comportamenti riguardano direttamente aspettative, valutazioni e raccomandazioni che gli insegnanti e gli altri attori istituzionali attuano nei confronti dei loro studenti. Quello che sta sviluppandosi in letteratura è un concetto che mette insieme questi aspetti, nella logica degli effetti terziari, quindi il ruolo che hanno le istituzioni e le interazioni fra attori nelle istituzioni nella riproduzione di diseguaglianze. Nell'ottica degli effetti terziari gli attori che hanno un ruolo nel rafforzare e riprodurre le diseguaglianze di istruzione non sono più solo le famiglie, come abbiamo visto negli effetti primari e secondari, ma la scuola, gli insegnanti e dirigenti scolastici²⁸ attraverso i processi di smistamento degli studenti nei diversi percorsi educativi, coerentemente con quanto evidenziato dalle prospettive teoriche di Bourdieu (2006) e di Bowles e Gintis (1976).

Figura 1.5 Il ruolo degli effetti primari, secondari e terziari nelle diseguaglianze in istruzione



Fonte: elaborazione di Argentin e Pavolini (2020)

²⁸ Come suggeriscono Argentin e Pavolini (2020), si includono i diversi attori presenti nelle istituzioni scolastiche e che hanno un ruolo nelle carriere scolastiche, nei momenti di passaggio fra un grado e l'altro del sistema e nei processi di smistamento nei diversi percorsi.

Concettualizzando la non neutralità dell'istituzione scolastica come effetti terziari, prendiamo quindi in considerazione, dentro uno schema di scelta razionale, anche quei micro-meccanismi, collegati agli effetti primari e secondari, per cui l'interazione tra insegnanti, presidi, studenti e genitori fa sì che lo stesso sistema educativo divenga un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali (Bowls & Gintis, 1976; Scheinder, 2014; Esser, 2016; Argentin & Pavolini, 2020).

La letteratura e gli studi empirici hanno concentrato la loro attenzione su tre sottogruppi di micromeccanismi a seconda di quali attori del sistema educativo contribuiscono a creare o riprodurre a livello micro le differenze di base degli studenti e le disuguaglianze sociali nei risultati scolastici e nelle carriere educative, di cui riportiamo il tentativo di classificazione fatto da Argentin & Pavolini (2020), ovvero: i) l'interazione delle famiglie con il sistema e le loro scelte di investimento nell'istruzione; ii) i processi di segregazione e differenziazione a livello di organizzazione scolastica; iii) il ruolo diretto degli insegnanti.

Abbiamo già ampiamente discusso su come le famiglie possono influenzare i risultati scolastici dei propri figli (effetti primari) in differenti modi, ovvero attraverso le aspettative dei genitori sui figli che, a prescindere delle reali capacità e performance dello studente, possono portare a scelte di carriere più coraggiose o prudenti (effetti secondari). Ad esempio, alcuni studi ci mostrano come genitori della classe medio-alta tendono ad avere aspettative più elevate, anche a fronte di risultati educativi mediocri, spesso per scongiurare il rischio di una mobilità sociale discendente (Erikson & Jonsson, 1998; Breen & Goldthorpe, 1997). In generale, gli studenti di estrazione sociale inferiore hanno meno probabilità di ricevere un sostegno per gli studi. Il supporto da parte dei genitori che può avvenire in diverse forme e attraverso differenti risorse: il supporto economico può permettere di affrontare i costi di istruzione, il supporto culturale consente un sostegno nello studio, oppure la possibilità di usufruire di lezioni private per lo studio o l'aiuto compiti. Inoltre, la partecipazione ad attività di tipo culturale di genitori e figli, a partire dal modo in cui si trascorre il tempo libero, influenzato direttamente dalla classe sociale dei genitori, ad esempio attività di lettura, visite a mostre e musei, visione di spettacoli teatrali, ecc. Il tipo di partecipazione scolastica dei genitori, esercita un effetto diretto sui risultati scolastici dei propri figli, infatti i genitori più istruiti tendono ad un grado di partecipazione maggiore, che implica anche un controllo e monitoraggio più elevato della carriera scolastica e dell'operato degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Ciò si traduce anche in effetti sulla qualità dell'insegnamento in quanto vige un sostegno/pressione dei genitori sulle scuole. Le scelte educative dei genitori, anche al di là delle performance degli studenti, possono essere anche scelte di investimento a seconda del grado di propensione al rischio (Breen & Goldthorpe, 1997). Sembra che i genitori più istruiti tendano ad investire maggiormente nell'istruzione superiore, anche per effetto delle aspettative e dello scongiurare una mobilità discente, oppure per il vantaggio informativo sulle opportunità offerte dal sistema e sui ritorni

occupazionali dei titoli di studio. In questo caso, si evidenzia come spesso famiglie di estrazione sociale inferiore subiscano l'effetto negativo dall'asimmetria informativa. A questo ampio insieme di effetti primari e secondari alla base della riproduzione delle diseguaglianze sociali, si aggiungono quindi gli effetti terziari, che vedono un ruolo del sistema di istruzione nella trasmissione intergenerazionale delle diseguaglianze stesse, incorporando prospettive teoriche inizialmente lontane dai modelli di scelta razionale.

Nei prossimi due paragrafi, approfondiremo come, nell'ottica degli effetti terziari la scuola si mostra così nella sua non neutralità data da meccanismi che a livello scolastico esercitano un effetto sui risultati scolastici a seconda delle caratteristiche ascritte degli studenti, anche a parità del loro rendimento e delle loro performance. Separeremo gli effetti terziari in due componenti chiave per il nostro successivo ragionamento sul consiglio orientativo: da un lato, le caratteristiche istituzionali del sistema di istruzione; dall'altro il ruolo che gli insegnanti (o altri attori del sistema) possono avere nella riproduzione delle diseguaglianze educative.

1.4.1. *Gli effetti terziari istituzionali*

Il sistema educativo italiano, come altri paesi occidentali, è caratterizzato da un alto grado di disuguaglianze educative (Schizzerotto & Barone, 2006) e la differenziazione dei percorsi nella scuola secondaria è un fattore importante per la loro riproduzione (Gasperoni, 1997; Brunello & Checchi, 2007; Triventi et al., 2016).

Abbiamo visto che il grado di stratificazione del sistema di istruzione ha un effetto indiretto sulle carriere scolastiche a seconda di quanto e come è stratificato (par. 1.2). I sistemi con una differenziazione precoce (cosiddetti *early tracked*), come quello italiano o tedesco, implicano scelte educative anticipate che aumentano la probabilità di influenza di meccanismi esterni alle performance degli studenti. Questo incide notevolmente sulle future carriere universitarie, in quanto basti pensare come il passaggio tra i licei e le università è quasi universale, mentre non è così per gli istituti tecnici o professionali. L'accesso ai percorsi della scuola secondaria di secondo grado differisce per estrazione sociale e la scelta è condizionata dal background socioeconomico e culturale (Gasperoni, 1997; Triventi, 2014; Triventi et al., 2016). Infatti, la scelta del percorso di istruzione secondaria superiore ha un grande impatto sulle successive carriere accademiche e professionali degli studenti, e uno dei fattori principali della scarsa mobilità sociale è l'autoselezione (secondo lo status sociale) da parte delle famiglie al momento della scelta (Checchi, 2004). Inoltre, questo tipo di sistemi educativi tendono ancor di più a segregare orizzontalmente gli studenti nei diversi track a seconda delle origini sociali e delle diverse caratteristiche ascritte. Una volta incanalati nei percorsi, gli studenti devono fare i conti anche con il grado di reversibilità delle proprie

scelte, che in caso di riorientamento può incidere nuovamente sulla segregazione, anche perché i passaggi sono molto raramente dai percorsi tecnici e professionali a quelli liceali. Dunque, queste caratteristiche si concatenano l'un l'altra in quanto sistemi più precocemente differenziati, tendendo ad essere anche meno reversibili nelle scelte, con la conseguenza che gli assetti istituzionali del sistema esercitano un effetto indiretto (congiuntamente agli altri meccanismi primari e secondari) direttamente sulle scelte educative, distorte dalle caratteristiche di base di studenti e delle loro famiglie.

Proprio perché le scelte nei diversi punti di svolta delle carriere esercitano una notevole influenza, un altro elemento importante in termini di effetti terziari sulle opportunità educative sono le politiche di orientamento. La presenza di politiche di orientamento che incidano sulle scelte, informando o guidando la famiglia e gli studenti, è cruciale per neutralizzare l'influenza della struttura istituzionale sulla carriera e per colmare i bias informativi socialmente strutturati. Nel prossimo capitolo vedremo nel dettaglio il sistema di istruzione italiano e le politiche orientative presenti (anche se più spesso assenti), analizzando come queste possano contribuire a riprodurre le disuguaglianze, anche non neutralizzandole.

Accanto a queste forme di effetti terziari istituzionali espliciti, vi sono meccanismi riguardanti la scuola in quanto organizzazione che portano, date le sue caratteristiche istituzionali, ad una riproduzione delle disuguaglianze. Un aspetto importante di differenziazione istituzionale implicita è la qualità differenziata degli istituti scolastici. Gli studi empirici hanno mostrato come, sebbene il sistema scolastico sia strutturato in modo omogeneo istituzionalmente, in realtà le scuole presentano differenze su come declinano l'offerta formativa con la conseguenza di un sistema ancora più differenziato e segregato (Argentin & Pavolini, 2020). La differenziazione locale e/o regionale nel funzionamento del sistema scolastico, ove ad esempio si nota il divario fra scuole ubicate al Nord Italia rispetto a quelle del Sud, ma anche la differenziazione in territori all'interno della stessa regione produce differenze anche nei risultati degli studenti: gli studi mostrano come vi è una maggiore differenza tra istituti scolastici nelle regioni del Mezzogiorno, anche escludendo gli effetti di fattori contestuali come lo sviluppo economico (Bratti et al., 2007; Asso et al., 2015), o i divari territoriali nelle competenze (Argentin et al., 2017b). Bisogna anche tenere in considerazione il processo di segregazione tra scuole per cui gli studenti di estrazione superiore si iscrivono alle scuole considerate "migliori", oppure sono le stesse scuole che cercano di attrarre (e anche selezionare) gli studenti considerati "eccellenti". Inoltre, nel processo di segregazione, avviene anche l'assegnazione e lo smistamento degli studenti in classi a seconda del background sociale di origine. Le scuole in Italia (come in molti altri paesi) non iscrivono in modo omogeneo studenti provenienti da contesti sociali e migratori diversi (Benadusi et al., 2010), riflettendo così anche e in parte la segregazione urbana (Ballarino et al., 2018; Ranci, 2019).

Il fenomeno di mobilità degli insegnanti tra le scuole, che si accompagna al tentativo dei dirigenti scolastici di attrarre e trattenere determinati insegnanti, si associa a questo insieme di differenze informali tra gli

istituti scolastici e ne è in parte un meccanismo generativo. Ad esempio, accade in scuole con alto tasso di studenti provenienti da contesti più svantaggiati che vi sia un grado elevato di turn over del personale docente (Barbieri, et al., 2011; Barbieri & Sestito, 2017). Inoltre, vi è tendenza ad assegnare insegnanti e studenti ad alcune classi rispetto ad altre, a volte su pressione dei genitori di estrazione medio-alta volta a uniformare la composizione della classe, altre per assegnare gli insegnanti più efficaci a classi formate da studenti con performance più elevate, che solitamente corrispondono ai ragazzi di estrazione più elevata (Abbiati et al., 2017). Complessivamente, quindi, la scelta di un indirizzo scolastico e di un istituto scolastico unita all'approdo a una specifica classe finiscono per essere meccanismi che si combinano fortemente con le diseguglianze di origine sociale degli studenti, portando alla loro riproduzione.

1.4.2. *Il ruolo diretto degli insegnanti come effetti terziari*

Gli insegnanti e gli altri attori che operano nella scuola hanno un ruolo importante nella selezione (ovvero per le disparità verticali), ma anche nella scelta dei diversi percorsi (per le disparità orizzontali), in quanto *gatekeeper* dell'accesso alle diverse opzioni scolastiche (Duru-Bellat 1989, 1996). Nella riproduzione delle diseguglianze di istruzione anche gli insegnanti possono avere un ruolo diretto, a volte inconsapevole, altre accompagnato da conseguenti dilemmi professionali (Besozzi, 2017; Colombo, 2017).

Abbiamo visto come gli studenti incorporano risorse culturali e le mostrano nella loro interazione con gli insegnanti (Bourdieu, 2001), così come gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti e dei dirigenti scolastici variano secondo le loro aspettative, valutazioni e raccomandazioni nei confronti di alunni con background sociali diversi (Esser, 2016; Argentin & Triventi, 2015; Triventi, 2020; Batruch, et al., 2023). La stessa quotidiana interazione in classe fra insegnanti e studenti che può essere influenzata dalle risorse di cui gli studenti sono dotati a seconda della loro origine sociale: ad esempio, studenti provenienti da contesti più istruiti, possono incorporare registri che fanno sì che gli insegnanti siano più incoraggiati e sviluppino aspettative positive, influenzando anche le valutazioni e raccomandazioni sul loro percorso futuro (Fele & Paoletti, 2003; Romito, 2016; Batruch et al., 2023).

Spesso gli insegnanti influenzano le opportunità dei propri studenti inconsapevolmente attraverso l'assegnazione dei voti che risulta distorta da pregiudizi più o meno impliciti incorporati nel momento della valutazione, portando a non considerare solamente la performance ma anche, ad esempio il capitale culturale, il comportamento, ecc.; oppure integrando anticipazioni sulle aspettative dei genitori, spesso volte a evitare potenziali situazioni di conflitto con essi (Alesina et al.; 2020; Triventi, 2020; Batruch et al., 2023). Anche le raccomandazioni date agli studenti, come nel caso del consiglio orientativo formulato

alla fine della scuola media italiana, esercitano degli effetti sulle scelte educative ed è proprio su questo aspetto che ci concentreremo nel seguito di questo lavoro. Anticipiamo che alcuni studi mostrano proprio come il consiglio orientativo sia spesso distorto da considerazioni sul capitale culturale, sociale ed economico degli studenti, oltre al fatto di incorporare considerazioni extrascolastiche nella formulazione (Romito, 2016; Argentin et al., 2017a; Aktaş et al., 2022). Va osservato qui che i voti e le raccomandazioni degli insegnanti sono fondamentali per i genitori, in particolare per quelle famiglie con un capitale culturale limitato e una conoscenza più debole del sistema educativo. Infatti, l'asimmetria informativa che caratterizza le famiglie culturalmente più svantaggiate gioca un ruolo cruciale in questi processi di riproduzione (Barone et al., 2017). Se questi voti e raccomandazioni degli insegnanti sono distorti a sfavore dei gruppi sociali svantaggiati, ne consegue che le diseguaglianze sociali in ambito educativo vengono riprodotte con effetti terziari che si combineranno a quelli primari e secondari.

Capitolo 2. L'orientamento e il consiglio orientativo nel sistema italiano: caratteristiche ed evidenze emerse

La prospettiva adottata in questo lavoro di tesi cerca di fare da ponte fra i diversi filoni teorici illustrati nel capitolo precedente, in favore di un focus specifico sul concetto di effetti terziari e sul ruolo che hanno gli insegnanti nel processo di orientamento alla scelta della scuola secondaria di secondo grado. Muovendo dalla concettualizzazione degli effetti primari e secondari di Boudon (1973), dove però gli insegnanti sono assenti sebbene questo autore non consideri il sistema scolastico come totalmente neutro, cercheremo di indagare come si generino “effetti terziari”, sia conseguentemente agli assetti istituzionali (ad esempio, la differenziazione dei percorsi detta *tracking* e il suo grado di precocità/ reversibilità, unitamente alle politiche nazionali per l'orientamento alla scelta), sia dalla dimensione microrelazionale, quindi soprattutto dalle azioni degli insegnanti, il cui ruolo nella riproduzione emerge nei lavori di Bowls & Gintis e nella teoria della riproduzione culturale di Bourdieu. Con l'idea di non neutralità dell'istituzione scolastica, guardiamo quindi soprattutto ai quei micro-meccanismi, collegati agli effetti primari e secondari – di natura (più frequentemente) paternalistica e protettiva, ma anche (seppur più raramente) discriminatori – dove l'interazione tra insegnanti, presidi, studenti e genitori porta il sistema educativo alla conseguenza non voluta e non prevista di diventare un meccanismo di riproduzione delle disuguaglianze sociali (Schneider, 2014; Esser, 2016; Argentin & Pavolini, 2020).

In questo lavoro di tesi, fra tutti i micromeccanismi, ci concentriamo in particolare sul ruolo che gli insegnanti possono avere quando forniscono feedback orientativi agli studenti e ai loro genitori, nel passaggio fra la scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado, dove avviene il primo punto di svolta delle carriere, quindi dove inizia il *tracking*, che sappiamo pesare tanto nella stratificazione del sistema educativo italiano.

Nelle prossime pagine, si discuterà sul processo di orientamento nel sistema di istruzione italiano, con un focus sul primo grado della scuola secondaria dove troviamo un dispositivo particolare chiamato *consiglio orientativo*. Nel primo paragrafo (cfr. par. 2.1.) si descriverà il sistema di istruzione italiano ripercorrendo la sua struttura composta da cicli, gradi e indirizzi. Ci si focalizzerà sul passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al secondo, vedendo nel dettaglio come sono differenziati i vari percorsi e, per ciascuno di essi, gli indirizzi al loro interno.

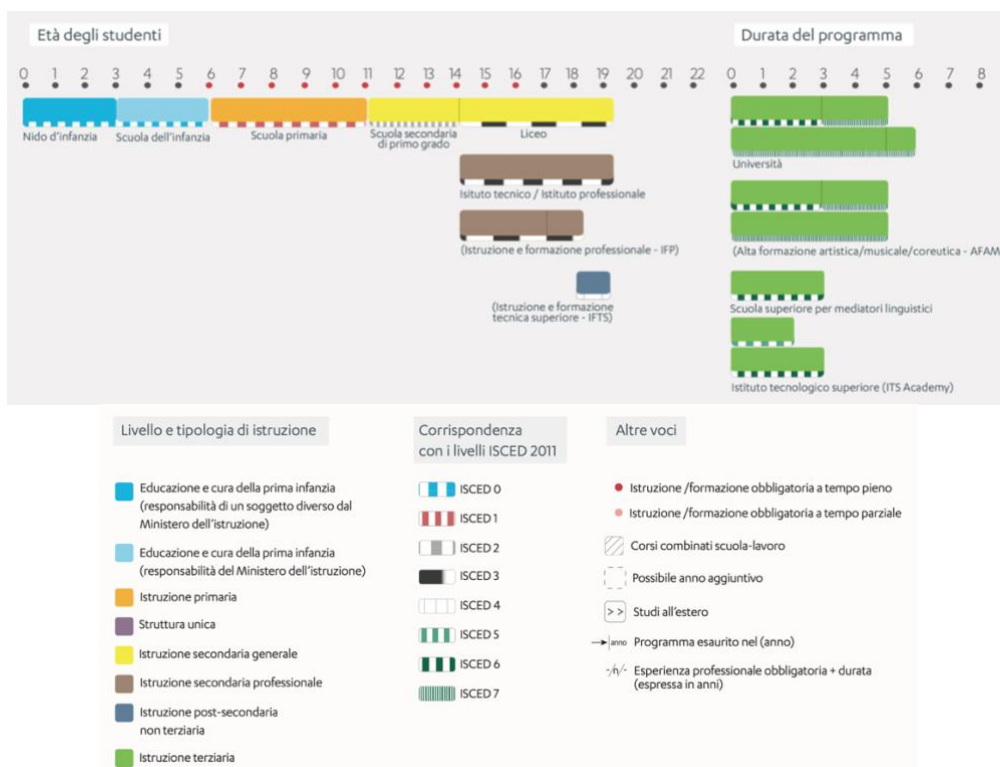
Si approfondirà il tema dell'orientamento (cfr. par. 2.2), passando per una panoramica del processo legislativo che ha contribuito al suo strutturarsi in politiche e prassi, approfondendone la funzione e il particolare caso del consiglio orientativo come pratica orientativa.

Dunque, si passerà ad una rassegna degli studi pregressi sul consiglio orientativo e sul ruolo che hanno gli insegnanti come attori nella riproduzione delle disuguaglianze (cfr. par. 2.3).

2.1. Il sistema di istruzione italiano: cicli, gradi, percorsi e indirizzi

Il sistema educativo italiano è composto da tre cicli. La frequenza obbligatoria²⁹ dura 10 anni, dai 6 ai 16 anni, comprende tutta la durata del primo ciclo e parte del secondo, ovvero la scuola secondaria di primo grado e i primi due anni del secondo grado (L. 296/2006). Si tratta un sistema di istruzione prevalentemente statale ove l'assolvimento dell'obbligo può realizzarsi nel sistema pubblico, la cui gratuità è garantita, in quello privato, sia in scuole paritarie e non paritarie, oppure attraverso l'istruzione familiare³⁰. Il primo ciclo di istruzione comprende la scuola primaria, che dura 5 anni dai 6 agli 11 anni (come mostrato in Fig. 2.1) e la scuola secondaria di primo grado, di durata rispettivamente triennale (dagli 11 ai 14 anni) e comunemente conosciuta come “scuola media”.

Figura 2.1 Il sistema di istruzione italiano



Fonte: Commissione europea, 2022

²⁹ Il sistema integrato 0-6 anni è frequentabile dai 2 ai 5 anni e non è obbligatorio. Si tratta di istituti gestiti da enti pubblici o privati, da enti locali o direttamente dallo Stato.

³⁰ Nel caso delle scuole non paritarie e dell'istruzione familiare, non potendo rilasciare titoli di studi, sono obbligatori esami di idoneità al fine di valutare la carriera e ottenere qualifica delle competenze.

Il secondo coincide con la secondaria di secondo grado, detta “scuola superiore”, di durata quinquennale (dai 14 ai 19 anni). Proprio nel passaggio fra il primo e il secondo ciclo si posiziona l’inizio della vera differenziazione dei percorsi del sistema educativo italiano, come si nota dai diversi percorsi che si impilano all’altezza del secondo grado nella Fig. 2.1, con un’ampia scelta fra indirizzi molto diversi fra il primo e il secondo grado. Questo è organizzato in quattro macro-percorsi, ovvero liceo, istituto tecnico, istituto professionali e, con durata inferiore, l’istruzione e formazione professionale (IeFP). Si precisa che tutti i percorsi di scuola secondaria di secondo grado, ad eccezione della formazione professionale tipicamente biennale e triennale, a fronte della frequenza di cinque anni e del conseguimento del titolo conclusivo di diploma di istruzione secondaria, permettono l’accesso agli studi del terzo ciclo che comprendono un’offerta formativa erogata dalle università, dagli istituti tecnologici superiore detti ITS Academy, e dagli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica detti AFAM.

I macro-percorsi di scuola superiore differiscono nell’offerta formativa, non solo nella durata. Il liceo (vedi Fig. 2.2) fornisce perlopiù una conoscenza generale non specialistica che, nella sua identità, prepara lo studente agli studi universitari, fornendo “*gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.*” (art. 2 comma 2 del D.P.R. n. 89/2010). Ciascun indirizzo liceale si costituisce di un biennio più o meno comune a tutti di sviluppo conoscitivo, finalizzato all’assolvimento dell’obbligo, e di un primo approccio con le competenze che caratterizzano la specifica articolazione dell’indirizzo. Dopodiché il programma di studi viene declinato più specificatamente secondo l’ambito di riferimento.

Figura 2.2 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Liceo

LICEI

Artistico	Architettura e ambiente
	Arti figurative
	Audiovisivo e multimediale
	Design
	Grafica
	Scenografia
Classico	
Linguistico	
Musicale e coreutico	Sezione Musicale
	Sezione Coreutica
Scientifico	Opzione Scienze applicate
	Sezione ad indirizzo Sportivo
Scienze umane	Opzione Economico-sociale

Fonte: rielaborazione da Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Figura 2.3 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituto tecnico

ISTITUTI TECNICI

SETTORE	INDIRIZZO	ARTICOLAZIONE	OPZIONE
Economico	Amministrazione, Finanza e Marketing	Relazioni internazionali per il marketing	
		Sistemi informativi aziendali	
	Turismo		
Tecnologico	Meccanica, Meccatronica ed Energia	Meccanica e meccatronica	Tecnologie cartarie
			Tecnologie dell'occhiale
		Energia	Tecnologie delle materie plastiche
	Trasporti e Logistica	Costruzione del mezzo	Aeronautiche
			Navali
		Conduzione del mezzo	Mezzo aereo
			Mezzo navale
			Apparati e impianti marittimi
	Logistica		
	Elettronica ed Elettrotecnica	Elettronica	
		Elettrotecnica	
		Automazione	
	Grafica e Comunicazione		Tecnologie cartarie
	Informatica e Telecomunicazioni	Informatica	
		Telecomunicazione	
	Chimica, Materiali e Biotecnologie	Chimica e materiali	Tecnologie del cuoio
		Biotecnologie ambientali	
		Biotecnologie sanitarie	
	Sistema Moda	Tessile, abbigliamento e moda	
		Calzature e moda	
Agraria, Agroalimentare e Agroindustria	Produzione e trasformazioni		
	Gestione dell'ambiente e del territorio		
	Viticultura ed enologia	Enotecnico	
Costruzioni, Ambiente e Territorio	Costruzioni, Ambiente e Territorio	Tecnologie del legno nelle costruzioni	
	Geotecnico		

Fonte: rielaborazione da Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Gli istituti tecnici si rifanno a due settori principali, ovvero economico e tecnologico (vedi Fig. 2.3), che comprendono indirizzi coniugabili in molteplici articolazioni e opzioni a seconda delle competenze specifiche trasmesse e considerati collegabili “a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del paese”, al fine di un eventuale rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l’istruzione terziaria che sia universitaria o tecnica superiore (D.P.R. n.88/2010).

L’istituto professionale (vedi Fig. 2.4) è un percorso caratterizzato da un “istruzione generale e tecnico-professionale” di competenze operative in risposta alle esigenze del settore produttivo di riferimento in cui eventualmente inserirsi rapidamente, declinabile nei settori dei Servizi e quello dell’Industria e

Artigianato, coniugati in indirizzi con seguenti articolazione e opzioni che riprendono le arti, mestieri e professioni strategici per l'economia del paese (D.P.R. n. 87/2010).

Figura 2.4 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituto professionale

ISTITUTI PROFESSIONALI			
SETTORE	INDIRIZZO	ARTICOLAZIONE	OPZIONE
Industria e artigianato	Manutenzione e assistenza tecnica		Apparati, impianti e servizi tecnici industriali e civili
			Manutenzione dei mezzi di trasporto
	Produzioni industriali e artigianali	Industria	Arredi e forniture d'interni
			Produzione audiovisive
		Artigianato	Produzioni artigianali del territorio Produzioni tessili-sartoriali
Pesca commerciale e produzioni ittiche			
Servizi	Servizi commerciali		Promozione commerciale e pubblicitaria
	Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	Enogastronomia	Prodotti dolciari artigianali e industriali
		Servizi di sala e di vendita	
		Accoglienza turistica	
	Servizi culturali e dello spettacolo		
	Servizi socio-sanitari	Servizi per la sanità e l'assistenza sociale	
		Arti Ausiliarie delle professioni sanitarie	Odontotecnico
			Ottico
Gestione delle acque e risanamento ambientale			
Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale		Gestione risorse forestali e montane	
		Valorizzazione e commercializzazione dei prodotti agricoli del territorio	

Fonte: rielaborazione da Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Similmente agli istituti, i corsi di IeFP (vedi Fig. 2.5), di durata biennale o triennale e a gestione regionale, si suddividono fra tre macrosettori, ovvero “Agricoltura e ambiente”, “Industria e Artigianato” e “Servizi”, coniugati da molteplici indirizzi e articolazioni. L'istruzione professionale si declina in corsi di durata variabile dai 3 ai 5 anni, rilasciando qualificazioni triennali o quadriennali, oltre alla possibilità di ottenere il diploma di maturità conseguendo l'esame dopo i 5 anni di corso. Tali qualifiche professionali possono essere conseguite, oltre che negli enti di formazione e istruzione professionale, anche presso gli istituti professionali, mentre l'integrazione e completamento degli studi del secondo ciclo sono possibili solo presso gli istituti.

Figura 2.5 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istruzione e Formazione Professionale (IeFP)

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IeFP)

Agricoltura e ambiente	<i>Agricoltura</i>	Allevamenti Coltivazioni Salvaguardia dell'ambiente
	<i>Trasformazione agroalimentare</i>	Panificazione e pasticceri Lattiero casearia Vitivinicoltura
	<i>Operatore del mare e delle acque interne</i>	Acquacoltore Pescatore Marinai di coperta

Industria e artigianato	Abbigliamento, tessile, design e moda
	Legno, mobile e arredamento
	Lavorazioni industriali e artigianali artistiche
	Grafico, comunicazione, informatica
	Meccanica
	Elettrica, elettronica
	Meccatronica
	Costruzioni ed Edilizia
	Termoidraulica
	Riparazione veicoli a motore
Produzioni chimiche	

Servizi	<i>Servizi turistico-alberghiero</i>	Alberghiero, Ristorazione
		Animazione turistico sportiva
		Accoglienza e promozione
	<i>Servizi alla persona</i>	Cosmetica, Acconciatura, estetica
		Sanitario e Socio-assistenziale
	<i>Servizi commerciali e alle imprese</i>	Trasporti e logistica
Servizi di vendita Amministrativo e commerciale, Segretariale		

Fonte: rielaborazione da Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Vista la struttura dei diversi percorsi di scuola superiore, è evidente la loro grande differenziazione e articolazioni in sub-indirizzi e opzioni che personalizzano e diversificano i programmi di studio. A fronte di tale complessità dell'offerta formativa, non vi è un sistema di orientamento unico e strutturato, ma si rimanda a pratiche non sistematizzate né condivise, come vedremo nel prossimo paragrafo.

L'idea è che ogni percorso consente agli studenti di ottenere una preparazione consona ad affrontare gli studi terziari, declinata in modi differenti che dovrebbero rispecchiare le differenti inclinazioni e preferenze degli stessi studenti. Uno studente con preferenze verso lo studio più teorico potrebbe prediligere studi liceali, come uno studente più attratto verso l'apprendimento tramite pratica potrebbe preferire il track professionale, ecc. Formalmente, la suddivisione dei percorsi non è gerarchicamente ordinata in termini di prestigio, ma è diffusa la percezione che associa diverso tipo di prestigio a ciascun

percorso, come ad esempio il maggior valore associato al canale liceale. Ciò si inferisce anche dal fatto che si segregano nei percorsi tecnici e professionali studenti provenienti da classi sociali più svantaggiate e studenti con background migratorio, più spesso confinati in corsi di formazione professionale (Gasperoni, 1997; Trivellato & Triventi, 2015; Aktaş et al., 2022). Inoltre, l'alto grado di articolazione in indirizzi che ricoprono aree disciplinari diverse, come quelli di stampo umanistico versus quelli maggiormente tecnico-scientifici, producono e riproducono forti processi di segregazione orizzontale in base al genere degli studenti (Argentin, 2021).

2.2. Il quadro normativo sull'orientamento scolastico e sul consiglio orientativo

La scuola ha un ruolo fondamentale anche nel dotare gli studenti di strumenti, quali competenze e conoscenze, necessarie ad affrontare le scelte educative a cui lo stesso sistema di istruzione li sottopone. Per assolvere questo compito si ricorre alle pratiche di orientamento che si declinano in attività di molteplice natura, sia informativa sia formativa. Le *Linee guida per l'Orientamento* (C.M. 43/2009) ci dicono che “*orientare un individuo significa fargli acquisire competenze di auto-orientamento, finalizzate a migliorare la percezione del sé, a renderlo capace di assumere decisioni e fare scelte coerenti con i propri desideri*”. Nella scuola secondaria di primo grado le attività di orientamento si intensificano, in particolare negli ultimi due anni, al fine di preparare gli studenti alla importante scelta della scuola superiore. Inoltre, arrivati al terzo anno della scuola media, i docenti del consiglio di classe sono tenuti ad esprimere un parere non vincolante riguardo al percorso di scuola superiore che potrebbe essere più “adatto” per lo studente. Questo suggerimento prende il nome di “consiglio orientativo” e fa parte delle pratiche di orientamento in uscita attive nella scuola secondaria di primo grado.

Il percorso di orientamento e il consiglio orientativo vengono pensati e impiegati soprattutto al fine di ridurre *la dispersione scolastica e l'abbandono scolastico*, non solo per l'importanza riconosciuta nel favorire i processi di scelta consapevole dei percorsi di valorizzazione personale (Agostini et al., 2022). La dispersione scolastica è un fenomeno che ha origine nelle differenze socioculturali della popolazione scolastica e può assumere diverse forme. Più esplicitamente avviene quando gli alunni escono prematuramente dal sistema scolastico avendo conseguito la sola licenza media (dato l'obbligo formale vigente in Italia). Può essere *implicita*, quando viene conseguito un diploma di scuola superiore, ma a livello qualitativo non si rilevano competenze adeguate, con livelli di apprendimento simili a quelli dei compagni che abbandonano prematuramente (Ricci, 2019).

L'elevato tasso di abbandono e dispersione scolastica è un problema strutturale del sistema scolastico italiano (European Commission & Directorate-General for Education, 2022) che indica il fallimento del sistema scolastico in generale, le cui conseguenze negative si ripercuotono sia livello *individuale* o dei

singoli studenti che non riescono a raggiungere il successo formativo e la propria realizzazione personale, sia a livello di società, generando una mancanza di coesione e di partecipazione alla vita sociale attiva. Spesso la dispersione è causata dalle difficoltà incontrate nei punti di svolta delle carriere e nella gestione delle scelte in questi momenti cruciali (Agostini et al., 2022). L'orientamento potrebbe essere anche una leva utile per contrastare la riproduzione delle diseguaglianze educative connesse direttamente alle scelte scolastiche prese proprio in queste occasioni.

2.2.1. *L'evoluzione della normativa sull'orientamento: definizione e funzioni condivise a livello europeo*

La *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento* del Comitato di Esperti al Congresso internazionale UNESCO di Bratislava del 1970 definiva il compito dell'orientamento come *“porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento degli studi e della professione [...] con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona”*³¹. In quest'ottica, *“essere orientati”* significa avere consapevolezza di sé e dei meccanismi sociali, politici, professionali e culturali in cui si vive, al fine di individuare e cogliere le opportunità che meglio si adattano alle proprie aspirazioni personali. La scelta educativa consapevole non può prescindere da una piena coscienza di sé, che permette una maturazione personale e che passa dall'orientamento scolastico e formativo, con l'esplorazione delle attitudini e passioni volta a raggiungimento del successo formativo e personale dell'individuo. Tutto ciò ha ripercussioni positive anche a livello economico e sociale. Orientarsi equivale a sapere dove andare, non affidarsi al caso. Perciò il sistema educativo italiano pone l'accento sulla valenza dell'orientamento, modulato secondo le diverse fasi evolutive della crescita, affinché ognuno acquisisca la capacità di auto-orientarsi, considerando il proprio processo di apprendimento come un diritto che non si esaurisce nei percorsi di apprendimento formali offerti dalla scuola in uno specifico periodo, ma che riguarda ogni momento della propria vita e tutta la sua durata.

Gli accordi stipulati nell'Unione Europea, in particolare nel 1966 la *Raccomandazione della Commissione*³² invitava fortemente gli stati membri a promuovere l'orientamento attraverso strutture dedicate, ribadendo l'importanza sui concetti di orientamento e di competenza e realizzando numerosissimi progetti di sviluppo e formazione (Marostica, 2009).

31 *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Congresso Unesco, Bratislava 1970.

32 *Raccomandazione rivolta agli Stati membri relativa allo sviluppo dell'orientamento professionale* (66/484/CEE, 1966): *“L'orientamento viene sempre più considerato come un'istituzione di carattere educativo, sociale ed economico, che risponde agli interessi dell'individuo desideroso di esercitare un'attività conforme ai suoi gusti e alle sue capacità, ma anche alle esigenze del mercato dell'occupazione considerato nel suo insieme. L'azione d'orientamento favorisce non solo una libera scelta, compiuta nelle migliori condizioni della professione, ma facilita anche gli ulteriori cambiamenti resi necessari dalle circostanze economiche tecniche e sociali: tale azione trova una giustificazione ancora più valida nel fatto che un'accresciuta mobilità professionale e geografica tende ad imporsi come uno dei fattori ormai indispensabili dell'equilibrio generale dell'occupazione”*.

Più recentemente, questi concetti hanno acquisito ancora maggior rilevanza per le politiche a seguito del Consiglio europeo tenutosi a Lisbona nel marzo 2000 che, alla luce della svolta epocale dovuta alla globalizzazione, ha deciso di ripensare l'economia europea, cercando di trarre profitto dai repentini cambiamenti, pur rimanendo coerente con i propri valori e con il concetto di società. Ne è derivato un pacchetto di riforme economico-sociali che avrebbe dovuto, nel giro di un decennio, consentire il raggiungimento del nuovo obiettivo strategico: divenire l'attività economica *“basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”* (Consiglio europeo, 2000). Inevitabilmente anche il sistema dell'istruzione e della formazione ha visto un cambiamento radicale e così la concettualizzazione di orientamento.

Iniziano così a prendere piede nuovi modelli di apprendimento, di vita sociale e professionale. Vista la necessità di definire nuove strategie, la Commissione delle Comunità Europee ha posto le basi per la definizione di un nuovo metodo, attraverso i sei messaggi chiave del *Memorandum sulla formazione permanente* (2000). In particolare, evidenzia la necessità di *“ripensare l'orientamento”*³³ con l'obiettivo di *“garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita”*. Diviene così necessario adottare un nuovo metodo che veda l'orientamento come un servizio accessibile a tutti e lungo tutto l'arco della vita, superando la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e personale e considerando questi come un'azione orientativa integrata (Memorandum, 2000; Marostica, 2010).

Il dibattito europeo intorno l'orientamento ha portato gli Stati Membri a codificare un nuovo modello di orientamento. Questo concetto lo troviamo espresso nella Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, intitolata «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02):

“la definizione di «orientamento» come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera.”

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, il Consiglio Europeo stabilì anche delle linee di azione (2008/C 319/02): i. l'acquisizione della capacità orientativa; ii. facilitare l'accesso ai servizi di orientamento; iii.

33 Rappresenta il Messaggio chiave n. 5 (Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sulla formazione permanente, Bruxelles 30/10/2000).

rafforzare la qualità di tali servizi; iv. Sostenere il coordinamento e la cooperazione dal livello nazionale a quello locale.

La capacità di orientamento, in questa concettualizzazione, si dovrebbe sviluppare mediante il raggiungimento delle competenze chiave europee³⁴, nello specifico: la competenza “imparare ad imparare” da coltivare lungo tutto il corso della vita; le competenze sociali e civiche, comprese quelle interculturali; ma anche lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità (2018/C 189/01 e 319/02). Una volta acquisite queste competenze è necessario che i servizi di orientamento siano accessibili a tutti i cittadini/alunni a prescindere dalle attitudini iniziali e dal contesto socioculturale in cui vivono, ma soprattutto siano di qualità, ovvero garantiscano “l'obiettività dell'informazione e della consulenza sui percorsi scolastici, universitari e professionali, tenendo conto delle esigenze e delle realtà del mercato del lavoro” (2018/C 319/02). Infine, come anticipato, il Consiglio (2018/C 189/01) vede necessario un intervento anche sulla frammentazione del sistema di orientamento pubblico diviso in scolastico, universitario e professionale.

Di recente il Consiglio dell'Unione Europea ha espresso nuove raccomandazioni sui percorsi per il successo scolastico (2022/C469/01), proprio con l'obiettivo di ridurre lo scarso rendimento e l'abbandono scolastico attraverso una strategia integrata e globale. Si sottolinea qui più fortemente anche il tema della riproduzione delle disuguaglianze e del ruolo che l'orientamento può svolgere in tal senso, contribuendo a ridurre al minimo gli effetti dello status socioeconomico sui risultati educativi, promuovendo quindi l'inclusione attraverso misure preventive e compensative.

La scuola è ovviamente chiamata a giocare un ruolo centrale anche nell'orientamento, dato che occupa un ruolo centrale anche fra gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda Onu 2030³⁵. L'obiettivo 4 “*Quality Education*” mira a garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti, così da promuovere la riduzione delle disuguaglianze e l'educazione alla sostenibilità.

Nel sistema scolastico si fa largo sempre di più al ruolo dell'orientamento, o meglio della capacità orientativa, in quanto cruciale nel favorire scelte educative più possibile consapevoli e che esaltino le attitudini personali, al fine che si configuri come strumento di contrasto alla dispersione scolastica³⁶ e al

³⁴ Il Parlamento Europeo ha approvato nel 2018 la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01) con cui individua e definisce diversi tipi di competenze chiave necessarie: competenze alfabetiche, matematiche e digitali di base; competenze personali e sociali, competenze in scienza, tecnologia, ingegneria e matematica (STEM); competenza imprenditoriale; competenze linguistiche anche nelle altre lingue; competenza in materia di cittadinanza.

³⁵ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo sostenibile consiste in un progetto condiviso per la pace e la prosperità per le persone e il pianeta adottato da tutti gli Stati membri delle Nazioni Unite nel 2015. Prevede 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (*SDGs*, dall'inglese *Sustainable Development Goals*) che invitano ad azioni urgenti di tutti i paesi coinvolti (sdgs.un.org/goals).

³⁶ Il fenomeno della dispersione scolastica e dell'abbandono scolastico costituisce un nodo cruciale per il sistema scolastico italiano, ma anche per tutti gli altri stati europei, tanto che anche i diversi target proposti dall'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 puntano a neutralizzarlo (sdgs.un.org/goals/goal4).

fenomeno dei *Neet*³⁷ con un conseguente riallineamento tra offerta formativa e mercato del lavoro. L'orientamento è oggi considerato come un *diritto del cittadino in ogni età*.

Nello svolgere la sua funzione educativa, la scuola dovrebbe quindi focalizzarsi sull'alunno e sui suoi bisogni e potenzialità, supportarlo nella costruzione della sua personalità, sviluppando le sue competenze di base e quelle trasversali fondamentali per conoscere sé stesso e il mondo che lo circonda, ma soprattutto per essere in grado di sopportare un processo decisionale.

2.2.2. *L'orientamento nel sistema scolastico italiano*

La parola orientamento appariva già nei “nuovi” programmi per la scuola media del 1979, per la scuola elementare del 1985 e negli orientamenti della scuola dell'infanzia del 1990, sebbene con riferimenti frammentati e poche norme. Il vero sviluppo dell'orientamento avviene dal 1995 con importanti innovazioni che riguardano tutta la scuola (Marostica, 2009). Le circolari e l'ordinanza del 1995³⁸ avviano la progressiva estensione delle attività di orientamento a tutti gli ordini e i gradi scolastici. Nel 1997 vengono emessi due documenti³⁹, elaborati da apposite commissioni⁴⁰, che esortano a includere le iniziative di orientamento e la prospettiva orientativa all'interno dell'insegnamento delle singole discipline, al fine di potenziare le diverse capacità degli studenti; inoltre, viene istituito un comitato di coordinamento per le iniziative di orientamento tra il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) e il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST).

La Circolare Ministeriale n. 488 “*Orientamento scolastico, universitario e professionale*” (agosto 1997)⁴¹ rappresenta la norma maggiormente focalizzata sull'orientamento e racchiude due direttive ministeriali cruciali. In linea con le raccomandazioni emerse a livello globale, a partire dall'articolo 1⁴² della D.M. n. 487/1997, dove si esplicita l'universalità delle attività orientative in ogni ordine e grado, con un orientamento che diviene maggiormente un processo formativo globale e componente strutturale dei

³⁷ Acronimo derivante da *Not (engaged) in Education, Employment or Training*, ovvero la popolazione tra i 15 e i 29 anni che non risulta né inserita in un percorso di istruzione o formazione, né occupata; in italiano viene anche detta “*né-né*”.

³⁸ In particolare, la C.M. 160 con OM 159 dell'11 maggio 1995 Trasmissione, e la Ordinanza Ministeriale n. 159 dell'11/5/1995 C.M. 197 del 2.6.1995

³⁹ *L'Orientamento nelle scuole e nelle università*, Documento del Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento, 29 aprile 1997; e Parere della Commissione MURST-MPI del 23 maggio 1997.

⁴⁰ Su indicazione dell'art. 4 comma 1 della legge 168/1989 vengono istituite le commissioni MURST-MPI al fine di coordinare i due cicli di istruzione, anche in materia di orientamento scolastico.

⁴¹ Nella circolare venivano trasmesse due direttive chiave: Direttiva Ministeriale n.487/1997 *sull'Orientamento delle studentesse e dei studenti* (6 agosto 1997); e la Direttiva prot.123/97 *Orientamento universitario*.

⁴² Art. 1 Finalità “*L'orientamento - quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado - costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socioeconomici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.*” (D.M. n. 487/1997)

processi educativi, necessariamente integrato nelle singole discipline, che richiede la collaborazione del sistema scolastico ed extra scolastico.

Inoltre, si afferma che tale attività istituzionale deve essere progettata e programmata all'interno del consiglio di classe, valorizzando il ruolo della *didattica orientativa e continuità educativa* da parte di ogni docente, il quale deve quindi integrarla nella sua ordinaria attività didattica (D.M. n. 487/97).

Attraverso l'uso delle diverse discipline in senso orientativo, il docente deve cercare di sviluppare negli alunni competenze metacognitive (consapevolezza di sé e della realtà circostante, imparare ad imparare, spirito critico, resilienza,) e competenze trasversali (saper progettare, saper comunicare, collaborare e partecipare, agire con responsabilità, *problem solving*) che sono indispensabili per sviluppare una mentalità orientativa. Da qui inizia a formarsi una nuova idea sulla concezione di orientamento, considerato non più come *un'attività informativa* e concentrata solo in alcuni momenti della vita scolastica e professionale, ma come *un'attività formativa e trasversale* a tutte le discipline.

Nello stesso periodo, con il decreto ministeriale 245/1997⁴³, si esortano gli atenei a impegnarsi in specifici interventi di orientamento per il passaggio dalle scuole superiori alle università, prescrivendo l'organizzazione di attività e insegnamenti, ovvero con contenuti generali o caratterizzanti, forme di tutorato e assistenza agli studenti, test autovalutativi, ecc., prima dell'inizio dei corsi (art. 3 comma 3⁴⁴).

Attraverso il generale ripensamento dei saperi (1996-1998), che mira a intrecciare la formazione formale e non formale, viene anche identificato come "*compito fondamentale della scuola*" nel "*garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vive*"⁴⁵.

Un importante punto di svolta non solo per l'orientamento ma per il funzionamento dell'intero sistema scolastico italiano ha luogo l'8 marzo del 1999, quando venne emanato il d.p.r. n. 275 recante il "*Regolamento in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1999, n.59*", fonte primaria del diritto in cui viene sancita l'autonomia scolastica in termini organizzativi, didattici, finanziari e di ricerca e sperimentazione. Infatti, nell'ambito della definizione del Piano dell'Offerta Formativa sottolinea la responsabilità dei docenti nel progettare e attuare il "*processo di insegnamento e di apprendimento*" tenendo conto "*delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio*" (d.p.r. n. 275/1999). Viene così introdotto l'effettivo

43 Decreto Ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 "Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento".

44 Art.3 "Prescrizioni e attività di orientamento e insegnamento", comma 3: "Le università, di norma prima dell'inizio dei corsi ufficiali e in relazione ad uno o più corsi di laurea, organizzano attività di orientamento e insegnamento, le quali comprendono i contenuti caratterizzanti, le conoscenze generali e propedeutiche, forme di tutorato e di assistenza agli studenti, nonché test autovalutativi. Tali attività si concludono con una valutazione finale, non condizionante l'iscrizione".

45 Dal documento "I contenuti essenziali per la formazione di base" redatto su incarico del Ministro della pubblica istruzione (marzo 1998) da un gruppo di esperti (composto da Maragliano, R.; Pontecorvo, C.; Reale, G.; Ribolzi, L.; Tagliagambe, S., & Vegetti, M.).

obbligo a svolgere attività di orientamento, seppur in modo frammentato e autonomo, senza un sistema condiviso, presupponendo una differenziazione in base ai contesti locali e alle origini socioeconomiche degli studenti. Le istituzioni scolastiche sono tenute ad organizzare iniziative di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative promosse dagli Enti locali (d.p.r. n.275/1999).

Successivamente, sulla scia della Strategia di Lisbona, venne approvata la legge n. 53/2003 di riforma del sistema scolastico italiano, che introduceva, tra le altre cose, la metodologia didattica dell'alternanza scuola-lavoro⁴⁶, al fine di far trasmettere competenze direttamente spendibili sul mercato del lavoro attraverso forme di apprendimento flessibile e informale, arricchendo la formazione in classe più teorica e disciplinare con la pratica sul "campo", anche in ottica orientativa (d.lgs. 77/2005). Un ulteriore cambiamento delle pratiche di orientamento avviene sicuramente con le Linee guida ministeriali "*in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*" del 2009⁴⁷, che segnano il passaggio graduale da attività prevalentemente informativa e circoscritta ai punti di svolta tra un grado scolastico e l'altro, ad una prassi globale e olistica, in cui l'orientamento investe tutto il processo di crescita dell'alunno estendendosi per tutto l'arco della vita, in linea con le raccomandazioni internazionali. Queste prime Linee Guida si affiancano, sostenendole, altre due politiche, ovvero il riordino della scuola secondaria di secondo grado⁴⁸ e le sperimentazioni delle Indicazioni nazionali per il primo ciclo⁴⁹, diffondendo il concetto di *orientamento formativo*, attuando progetti di continuità, e buone pratiche di raccordo fra scuole secondarie di primo e secondo grado. Questo percorso viene poi ripreso ed integrato con il decreto-legge n. 104/2013, convertito in legge n. 128/2013, con gli accordi fondamentali tra Governo centrale, regioni ed enti locali per la definizione di un sistema nazionale sull'orientamento permanente e delle sue linee guida del 2012, del 2013 e dell'aggiornamento del 2014⁵⁰. Viene altresì ribadita, in queste indicazioni e in quelle presenti nel Piano per l'istituzione della "Garanzia per i Giovani" (2013/C 120/01), la centralità del sistema di istruzione, in quanto "*luogo insostituibile nel quale il giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità*" (Linee guida nazionali per l'orientamento permanente, 19 febbraio 2014). Si promuove così un sistema di "*orientamento centrato sulla persona e sui suoi bisogni, finalizzato a prevenire e contrastare il disagio giovanile e favorire la piena occupabilità*,

⁴⁶ Successivamente venne disciplinata dal decreto legislativo n. 77/2005 e ridenominata "*Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento*" (PCTO) dalla legge 145/2018, esplicitando più palesemente la finalità orientativa.

⁴⁷ Circolare ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009.

⁴⁸ I decreti riguardanti i "Regolamenti sul Riordino dei diversi istituti secondari di II grado", ovvero degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei, sono rispettivamente i tre DD.PP.RR. n. 87-88-89 del 15 marzo 2010.

⁴⁹ Il D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009 ha disposto un periodo di tre anni scolastici per la sperimentazione e il monitoraggio delle indicazioni nazionali circa le competenze, le abilità e le conoscenze che gli studenti devono acquisire entro il primo ciclo di istruzione. Tali indicazioni sono poi state aggiornate con il "*Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*", decreto ministeriale n. 254/2012.

⁵⁰ In particolare, il documento "*Definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente*" del 20 marzo 2012 e l'approvazione delle linee guida nel documento "*Definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull'orientamento permanente*" del 5 dicembre 2013; aggiornate poi dalle "*Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*" del 19 febbraio 2014.

l'inclusione sociale e il dialogo interculturale” (Linee guida, 2014). Inoltre, il sistema educativo si costituisce sempre più di percorsi di formazione congiunta, co-costruiti dalle istituzioni scolastiche e il mondo del lavoro, con l’obiettivo di una didattica innovativa e un miglior orientamento degli studenti, in linea con i decreti di riordino degli istituti secondari superiori che integravano i *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento* (detti PCTO) nella didattica curricolare. Tali percorsi dovrebbero aiutare le scuole a sviluppare una rete con il territorio, offrendo l’opportunità agli studenti di creare legami con il mercato del lavoro, valorizzando il loro interessi e aspirazioni e favorendone l’orientamento in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado.

Le linee guida ribadiscono quindi a più riprese un cambiamento di prospettiva sull'orientamento che passa da essere inteso come uno strumento che aiuta a gestire il passaggio tra i diversi ordini di scuola ad essere concepito come un supporto alla persona nei processi di scelta e decisione per promuoverne l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale. L’istituzione deputata a gestire il processo di orientamento è prioritariamente la scuola, le cui attività di orientamento devono superare l’approccio tradizionale basato quasi esclusivamente sull’informazione e devono svilupparsi lungo due direttrici (Linee guida, 2014; Marostica, 2019): i. *l’orientamento formativo o didattica orientativa/orientante*, che si realizza nell’acquisizione dei saperi di base, della abilità logiche, cognitive, metodologiche e delle competenze trasversali comunicative, di cittadinanza e le cosiddette *life skills*, che permettono allo studente di comprendere meglio sé stesso, i propri bisogni le attitudini e la realtà che lo circonda; ii. *l’attività di accompagnamento e di consulenza orientativa* per sostegno alla progettualità individuale attraverso competenze di monitoraggio e gestione, che si concretizza in azioni rivolte all’informazione circa gli sbocchi professionali, i percorsi formativi successivi, il mercato del lavoro e a trovare una mediazione tra attitudini e aspirazioni personali. Successivamente, la legge n. 107/2015 cosiddetta “Buona scuola” ha disposto la piena attuazione dei PCTO a partire dalle classi terze della scuola secondaria di secondo grado, così come si sottolinea nelle linee guida della legge n. 145/2018 la necessità di promozione da parte delle istituzioni scolastiche visto il loro “*esaltare la valenza formativa dell’orientamento in itinere, laddove pongono gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni, in funzione del contesto di riferimento e della realizzazione del proprio progetto personale e sociale, in una logica centrata sull’auto-orientamento*” (L. n.145/2018).

L’orientamento, pertanto, si connota sempre più, per lo meno sul piano normativo, come un sistema integrato che coinvolge il processo di crescita e maturazione della persona che si estende per tutto l’arco della vita. Viene percepito come un processo continuo e non come un insieme di eventi isolati ed occasionali legati al passaggio da una scuola all’altra. Da qui una nuova azione orientativa che deve saper

amalgamare i principi di un orientamento prettamente *informativo*⁵¹, ovvero le attività finalizzate all'accesso e alla raccolta di informazioni da parte degli studenti utili e necessarie per affrontare i processi di scelta, con i principi di un orientamento *formativo*, ovvero un processo combinato di autovalutazione dei propri valori e motivazioni con le opportunità offerte dalla realtà esterna.

Recentemente, a fine 2022 (D.M. n.328/2022), sono state emanate nuove *linee guida per l'orientamento*, che muovono nella direzione di dare concretezza ai principi enunciati in precedenza, sottolineano la necessità di una specifica formazione dei docenti e del personale scolastico sull'orientamento come “*priorità strategica*”, oltre a ribadire l'importanza introdurre moduli curriculari di orientamento di 30 ore fin dall'inizio della scuola secondaria di primo grado, sempre integrando con i PCTO, con *E-Portfolio*⁵² orientativo personale e sviluppano una piattaforma digitale unica per l'orientamento. Si evidenzia così un nuovo tentativo di rendere più concrete e operative le linee guida emanate nel tempo, che fino ad oggi non si sono ancora tradotte in vere e proprie politiche universalmente applicate come un vero e proprio sistema integrato di orientamento alla scelta e “lungo tutto l'arco della vita”.

2.2.3. *Il ruolo della scuola nella funzione orientativa*

L'articolo 3 “Principi e fini generali della scuola media” del Decreto Ministeriale n. 50 del 1979 esplicitava come uno dei compiti della scuola sia quello di aiutare “l'alunno ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara e approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni dei singoli”, evidenziando che il punto di inizio del processo orientativo è la scuola stessa nel suo farsi quotidiano e non solo/non tanto nei momenti espressamente volti a orientare (Pombeni, 2007). La scuola rappresenta infatti un luogo privilegiato di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto, ponendosi come banco di prova per la costruzione del sé e dei valori, della propria autostima e delle aspettative, dei modi con cui ci si relaziona nel mondo e si fronteggia la realtà; per questo bisogna promuovere un orientamento alla scelta durante il percorso formativo che porti ad acquisire capacità di progettualità autonoma (La Marca, 2015). La scuola dovrebbe consentire ai giovani, attraverso un particolare uso delle discipline e dei saperi di base, di sviluppare uno spirito critico e di osservazione sia della realtà esterna in termini di presenza/assenza di minacce e/o opportunità, sia della realtà interna,

⁵¹ Le attività di orientamento *informativo* sono quelle maggiormente diffuse, ovvero l'accompagnamento degli studenti a fiere dedicate, a open day o lezioni aperte, colloqui di consulenza con esperti, ecc.

⁵² L'E-Portfolio è un elenco in formato digitale che raccoglie tutte le esperienze e competenze dello studente, ovvero – come cita il DM n. 328/2022 – il percorso di studio compiuto con specifica degli apprendimenti personalizzati svolti; le competenze sviluppate come ad esempi i PCTO; le valutazioni o autovalutazioni anche di carattere orientativo svolte sul proprio percorso pregresso o sulle prospettive future, ecc.

ovvero conoscenza di sé stesso. Solo in questo modo diventa possibile creare un cittadino attivo e consapevole che può contribuire positivamente al successo formativo di sé stesso e della realtà sociale nella quale opera, facendo leva sulla motivazione, sull'autostima e sull'autoefficacia, raggiungendo ottimi risultati in termini di progettazione, imprenditorialità e leadership.

In tale quadro le competenze da sviluppare ed amplificare sono quelle orientative, ovvero “*un insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali*” necessarie allo studente per gestire con consapevolezza ed efficacia il suo processo formativo, superando i momenti di difficoltà (Pombeni, 2011). Queste competenze consistono nella *capacità di sapersi orientare, di saper governare* la propria esperienza formativa e possiamo suddividerle in generali e specifiche (Pombeni, 2008; Guerrini, 2017; Marostica, 2019). Le *competenze orientative generali* riguardano il modo di pensare, la cultura ed il metodo prettamente orientativo e si acquisiscono attraverso i saperi di base delle discipline scolastiche e la “didattica orientativa” durante l'età evolutiva mediante esperienze spontanee o azioni intenzionali (Marostica, 2019). Queste costituiscono la base su cui poter costruire le *competenze orientative specifiche* sviluppate invece nell'ambito di *azioni orientative* mirate coordinate da professionalità competenti che si focalizzano su “compiti definiti e circoscritti”, ad esempio il monitoraggio delle proprie esperienze al fine di comprendere eventuali disagi e insuccessi, oppure lo sviluppo di una visione prospettica e progettuale in chiave evolutiva che permetta di orientare la propria esperienza in modo autonomo compiendo scelte finalizzate al proprio piano evolutivo (Marostica, 2019).

La didattica orientativa è un'impostazione particolare della didattica tradizionale, che utilizza i saperi e le discipline di base per far leva sull'autonomia, sul senso critico, sull'originalità degli alunni affinché possano prendere sempre più consapevolezza delle loro potenzialità e delle inclinazioni e possano essere i veri protagonisti del personale progetto di vita. Questo tipo di didattica punta a fornire anche i mezzi per raggiungere le mete stabilite, attraverso le competenze chiave (sociale, personale e capacità di imparare ad imparare)⁵³.

Proprio il ruolo formativo della scuola per le competenze indicate, assieme alla didattica orientativa e i PCTO, rendono il docente una figura centrale, in quanto “*facilitatore dell'orientamento nella definizione di approcci e strumenti che aiutino lo studente nello sviluppo della propria identità, nella scelta consapevole e responsabile*”, ma anche a promuovere un processo di orientamento permanente e trasversale attraverso un'azione orientativa centrata sulla persona e i relativi bisogni (D.M. 774/2019 con *Linee guida* per PCTO). Ad oggi un docente non deve essere un dispensatore di conoscenza della propria disciplina, ma attraverso questa

⁵³ La Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01) afferma che “*La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo*”.

deve fornire gli strumenti utili – la cosiddetta “cassetta degli attrezzi” – alla vita quotidiana e futura degli studenti. Per raggiungere gli obiettivi fissati in termini di didattica orientativa, gli insegnanti possono attingere alle attività previste dal Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF)⁵⁴, strumento dell’autonomia utile a reinventare curricula in funzione di un orientamento che sia permanente, trasversale, personale e legato al territorio circostante. Lo sviluppo delle *soft skills* diventa importante in tutte le attività progettuali del PTOF, queste *skills* sono utili al processo di auto-orientamento: creatività, empatica, curiosità, capacità imprenditoriale, capacità di lavorare in gruppo, flessibilità cognitiva, auto valutazione e ricerca critica di informazioni (D.M. n. 774/2019).

Oggi la dimensione orientativa dovrebbe intendersi come processo che dalla scuola dell’infanzia pervade trasversalmente tutto il percorso educativo attraverso discipline e azioni educative da parte dei docenti, referenti orientamento o da figure esperte esterne in continuità con la realtà territoriale. Alcuni esempi di didattica orientativa sono i laboratori didattici in cui il docente organizza attività in cooperative learning al fine di testarne l’elasticità e l’adattabilità ai problemi e il *problem solving*, oppure l’uscita didattica in cui si acquisiscono nuove conoscenze avviene mediante apprendimento informale, ma anche progetti e stage. La funzione orientativa, sottolineano le indicazioni nazionali (DM n. 254/2012), è specialmente delegata alla scuola del primo ciclo dove i docenti “guidano” lo studente nello sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, lo supportano nella conoscenza e scoperta del sé, favorendo l’orientamento verso gli studi successivi. Proprio alla fine di questo ciclo, i docenti sono chiamati ad esprimere un parere sulla scelta più “adatta” per ogni studente, in conclusione del processo di orientamento verso la scuola secondaria di secondo grado.

2.2.4. *L’orientamento alla scelta della scuola superiore: tra molte attività eterogenee, il consiglio orientativo*

Almeno alla luce dei documenti normativi e delle analisi appena viste, l’orientamento sembra essere diventato un elemento che permeano il funzionamento della scuola nelle sue prassi quotidiane, anche se diventa difficile valutarne nei fatti la consistenza, stante proprio la sua natura trasversale e sfuggente. Diverso è il caso dell’orientamento alla scelta della scuola superiore, che per la sua specificità e per il fatto di collocarsi in un preciso momento nel percorso di studi, dà luogo ad attività più tangibili. Le indagini sulle attività e sui processi di orientamento di De Feo e Pitzalis (2017; 2018) hanno mostrato le molteplici

⁵⁴ Il Piano dell’Offerta Formativa (POF) è uno degli strumenti introdotti in merito di autonomia scolastica delle istituzioni con il D.P.R. n. 275/1999 che consentono l’organizzazione dell’offerta didattica mantenendo le finalità del sistema educativo in stretta comunicazione con l’utenza tipica del proprio contesto territoriale. In ottica progettuale, ogni istituto deve documentare le scelte curriculari, didattiche e organizzative. Con la legge n. 107/2015 il POF viene sostituito dal Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF) con un’ottica ancor più progettuale, valutativa e innovativa in quanto la documentazione dovrà presentare le azioni previste per il successivo triennio. Essendo revisionabile annualmente entro il mese di ottobre precedente al triennio in questione, si configura come un vero e proprio strumento di comunicazione con le famiglie e di valutazione in termini di comparazione con altri istituti da parte di esse.

attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, prevalentemente di tipo informativo in luogo alla crescente diversificazione dei percorsi del sistema educativo italiano. Le azioni orientative possono riguardare, siti web dedicati con contenuti informativi e orientativi, eventi orientativi come *open day* presso gli istituti di scuola superiore o vere e proprie fiere dell'orientamento dove si raggruppano al fine di presentarsi all'utenza i diversi istituti del luogo (De Feo & Piztalis, 2017; 201). Inoltre, attraverso diverse indagini etnografiche, hanno mostrato come queste attività possono divenire vere e proprie azioni di marketing, che utilizzano differenti strategie comunicative ed estetiche, volte ad aumentare i propri iscritti trasformando il campo scolastico in un vero e proprio mercato dell'istruzione (De Feo & Piztalis, 2017; 2019). L'organizzazione delle attività orientative abbiamo viste che è demandata all'autonomia didattica, che si coordina con le iniziative locali; perciò, è necessariamente differenziata sicuramente a livello geografico, ma spesso anche a livello di singolo istituto.

In questo insieme eterogeneo di attività orientative, un solo dispositivo è all'opera a livello nazionale ed è su questo che si focalizza la nostra attenzione. Alla fine del primo ciclo di istruzione, i docenti del Consiglio di Classe elaborano una riflessione sull'intero percorso formativo dell'alunno e lo condividono con la famiglia. Il Consiglio Orientativo o Consiglio di Orientamento viene consegnato alle famiglie durante l'ultimo anno della scuola media a ridosso della pre-iscrizione alla scuola superiore, ovvero in una fase di transizione cruciale dove si posiziona il primo punto di biforcazione dei percorsi educativi. Con il consiglio entrano esplicitamente in gioco in un unico momento comunicativo i diversi attori coinvolti nella scelta della scuola: lo studente, la famiglia e i docenti.

Il Consiglio Orientativo viene istituito dall'art. 2 del DPR n. 362/1966⁵⁵, per cui il consiglio di classe deve esprimere, “per gli ammessi all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati” motivato, non vincolate e verificato in sede di esame. Solamente nel 1991⁵⁶ il Ministero chiarisce che il consiglio deve essere basato sugli elementi acquisiti in concreto finora nel percorso pregresso e deve essere consegnato in tempo utile per consentire le preiscrizioni alle scuole superiori, così da potenziarne la funzione orientativa. Infine, troviamo un'ultima indicazione specifica nella OM n.90/2001 (art. 9 comma 34) che indica il potere di verifica del consiglio orientativo da parte della sottocommissione e, qualora fosse necessario, la possibilità di integrarlo. In questi ultimi vent'anni, nonostante i diversi passi avanti fatti dalle normative in merito all'orientamento, non troviamo alcun riferimento esplicito al Consiglio Orientativo, nemmeno nelle Linee guida seguenti del 2012 e 2014; mentre in quelle più recenti del 2022 viene menzionato solamente per ribadire l'obbligatorietà del rilascio

⁵⁵ Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media.

⁵⁶ Comunicazione Ministeriale n. 400 del 31 dicembre 1991, art. 4 comma 15.

di tale parere non vincolate, rimandando proprio al DPR n. 362/1966, e sottolineando come l'E-Portfolio ne rafforzi la capacità orientativa.

Il “Consiglio orientativo” è un atto amministrativo (Settembrini, 2019) che i docenti devono necessariamente e obbligatoriamente esprimere con il fine di orientare gli studenti e le famiglie alla scelta di uno dei percorsi offerti per gli studi del secondo ciclo di istruzione. Va osservato che, nonostante la sua unicità di dispositivo operante a livello nazionale, la formulazione del consiglio non si basa su criteri unici e universali dettati da norme istituzionali, né risultano omogenei come vedremo dalle evidenze degli studi di settore (ad esempio, Romito, 2016), ma spesso sono decisi in autonomia dalla singola istituzione oppure a livello provinciale o regionale. Solitamente deve contenere indicazioni sul percorso di studi consigliato dai docenti (Istituto Tecnico, Istituto Professionale, Liceo), oppure sullo specifico indirizzo o sull'area disciplinare. Può esplicitare una sintesi di attitudini, gli interessi, le potenzialità e le reali possibilità di studio e lavorative esistenti, in modo da intraprendere un percorso futuro più adatto, sicuro o valorizzante. Torneremo nel capitolo 4 su questo aspetto, che emerge con forza anche dalla nostra indagine qualitativa con i docenti.

Questo strumento, seppur sia un parere non vincolante e motivato secondo specifici criteri individuati dai docenti, spesso presenta aspetti controversi, soprattutto a partire dalle modalità con cui viene formulato e dalle implicazioni⁵⁷ che porta con sé. Inoltre, sono andati cumulandosi nel tempo studi empirici che mostrano come il consiglio orientativo rifletta anche considerazioni sulle caratteristiche ascritte degli studenti (background socioeconomico, condizione migratoria e sesso), che puntano nella direzione di una sua sistematica distorsione e del rischio che possa quindi configurarsi come motore di effetti terziari nella riproduzione delle disuguaglianze. Di queste evidenze, renderemo conto nel prossimo paragrafo.

2.3. La non neutralità degli insegnanti nell'orientare gli studenti verso la scelta della scuola superiore: evidenze sui bias nel consiglio orientativo

Come anticipato, sintetizziamo ora l'evidenza emersa sul ruolo degli insegnanti nel dare consiglio orientativi agli studenti relativi al percorso di scuola secondaria di secondo grado. Sono ancora pochi gli

⁵⁷ Ad esempio, vediamo il caso in cui il Consiglio Orientativo viene utilizzato come criterio di selezione delle domane di iscrizione nei singoli istituti di scuola secondaria, qualora vi sia eccesso di domanda, nonostante non sia un dispositivo disegnato per fini di selezione. Un caso giudiziario ha persino espresso la legittimità di questa pratica (sentenza n. 2129/2011 del Tar Lombardia) che porta con sé necessariamente perplessità proprio a riguardo del suo carattere “non vincolate” come stabilito dalla norma costituyente (DPR n. 362/1966) e dunque della illegittimità nell'utilizzarlo come criterio di selezione in ingresso per le iscrizioni alle classi prime della scuola superiore.

studi che guardano agli effetti terziari nel sistema di istruzione poiché, come suggeriscono Argentin e Pavolini (2020), le analisi empiriche precedenti si sono concentrati maggiormente sugli effetti primari e secondari, quindi sulla relazione fra origini sociali degli studenti e le diseguaglianze educative.

Con la teorizzazione degli effetti terziari di Schneider (2014) e Esser (2016) si è iniziato a indagare questi micromeccanismi che operano al livello delle interazioni fra attori scolastici e le famiglie riproducendo le diseguaglianze educative anche nella sociologia quantitativa, oltre che negli studi qualitativi riguardanti le dinamiche relazionali che si instaurano in classe (Fele & Paoletti, 2003), i criteri di attribuzione dei voti (Giancola, 2019) o il processo di formulazione dei consigli orientativi (Bonizzoni et al., 2014a; Romito, 2016) e come questi elementi vengano influenzati direttamente dalle caratteristiche degli studenti.

Si è visto che gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti e dei dirigenti scolastici nei confronti di alunni con caratteristiche diverse variano in base alle loro aspettative (Esser, 2016; Alesina et al., 2018; Giancola, 2019; Triventi, 2020; Argentin & Pavolini, 2020; Batruch et al., 2023). Già a livello di assegnazione dei voti agli studenti, lo studio Triventi (2020) e quello di Alesina e altri (2018) mostrano che gli insegnanti incorporano considerazioni, più o meno implicite, riguardo alle loro caratteristiche ascritte.

Ci concentriamo qui però su un particolare micromeccanismo, ovvero come gli insegnanti possono contribuire a riprodurre diseguaglianze sociali, attraverso i consigli orientativi, dando suggerimenti distorti alle famiglie sulla scelta post licenza media dei loro figli. Recentemente alcuni studi quantitativi hanno analizzato proprio mediante correlazioni robuste le distorsioni nel consiglio orientativo (Checchi 2010a; Bonizzoni et al., 2014b; Argentin et al., 2017; Aktaş et al., 2022).

Tale interesse sul consiglio orientativo è emerso proprio poiché viene dato alle famiglie proprio dove inizia il *tracking* nel sistema educativo italiano, ovvero nel punto di svolta delle carriere che incide fortemente nel determinare l'elevato grado di stratificazione a livello istituzionale e di riproduzione delle diseguaglianze in istruzione (Schizzerotto & Barone, 2006; Ballarino e Panichella, 2021). Tale scelta implica anche un investimento a lungo termine, viste le ripercussioni sulla possibilità di proseguire con gli studi universitari o sull'apertura di diversi orizzonti professionali (Settembrini, 2019; Vergolini & Vlach, 2017). I docenti sono *gatekeeper* dell'accesso alle opportunità educative e nel momento di formulazione del consiglio i loro dilemmi professionali emergono ancora di più (Besozzi, 2006; Colombo, 2017). Attraverso il consiglio orientativo gli insegnanti danno informazioni fondamentali che influenzano direttamente la scelta, soprattutto alle famiglie con un capitale culturale limitato e a coloro che hanno una conoscenza più debole del sistema educativo.

Si è visto che spesso il consiglio è distorto, in quanto viene formulato in maniera diseguale orientando diversamente studenti provenienti da background socioeconomici diversi, anche a parità di performance

scolastica (Checchi, 2010a; Romito, 2016; Argentin et al., 2017; Batruch et al., 2023). I casi in cui si rileva una distorsione maggiore sono quelli di studenti con rendimento medio: è qui che gioca di più la discrezionalità nell'orientamento e nella scelta (Romito, 2016; Argentin & Pavolini, 2020). Similmente, anche i consigli dati agli studenti con un background migratorio risultano distorti (Bonizzoni et al., 2014b; Aktaş et al., 2022; Batruch et al., 2023). Inoltre, in occasione di attività di orientamento informativo, Romito (2016) evidenzia come la scuola e i docenti perdono l'ennesima occasione di dimostrarsi *gatekeepers* virtuosi attraverso incontri standardizzati condotti con registri linguistici a loro familiari e dando per scontato molte informazioni, rendendo quest'altro strumento ancora segregante per le famiglie più deboli a livello culturale e di conoscenza delle opportunità di istruzione. Dunque, se le raccomandazioni degli insegnanti (oltre ai loro voti) sono distorte, è inevitabile un rinforzo alla riproduzione delle disuguaglianze su base socioeconomica o migratoria, come vedremo nelle prossime pagine.

2.3.1. *Il bias relativo alle origini socioeconomiche e culturali degli studenti*

Gli studenti provenienti da classi sociali più elevate sono indirizzati più spesso verso il liceo rispetto a quelli più svantaggiati, anche a parità di performance scolastiche espresse in voti o test standardizzati. Questo vantaggio è stato stimato prima da Checchi (2010b) in un contesto limitato alla regione Lombardia, poi da Argentin e altri (2017) tramite l'utilizzo di un ampio database di dati amministrativi a livello nazionale. Si è così stimato un bias nel consigliare il liceo del 20% in più a studenti provenienti da famiglie più istruite rispetto ai compagni da famiglie con titoli inferiori.

Gli insegnanti sembrano anticipare nella formulazione del consiglio anche elementi extrascolastici, considerano caratteristiche e attributi che non hanno a che fare con le performance degli studenti. Romito (2016) fa luce sui pregiudizi e stereotipi che influenzano la formulazione, descrivendo gli elementi considerati tramite una dettagliata analisi dell'etnografia condotta su due scuole milanesi.

Le considerazioni degli insegnanti si soffermano spesso anche sull'effettiva possibilità di ricevere un supporto familiare, sia culturale che economico. Ciò significa integrare nel consiglio aspettative sulla sostenibilità dei costi e dell'investimento nello studio, anche a lungo termine, soprattutto per quei percorsi che si traducono quasi universalmente in un proseguimento verso il ciclo terziario. Queste considerazioni sulla condizione economica vengono riconfermate anche da Argentin e Pavolini (2019) che spiegano, attraverso modelli di regressione che incorporano il titolo di studio dei genitori controllando la condizione economica familiare, un terzo del bias degli insegnanti rilevato nell'orientare gli studenti con classe sociale più elevata maggiormente verso il liceo.

Emerge inoltre che i casi in cui il consiglio sembra più fortemente condizionato da considerazioni sul background socioeconomico è quello degli studenti con votazioni intermedie, dove si fa più debole il criterio allocativo, che vede distribuire gli studenti fra i vari percorsi secondo il loro rendimento medio (con i più performanti mandati più spesso al liceo e i meno performanti al professionale) (Argentin et al., 2017a). Proprio in questi casi più “critici” in termini di formulazione vengono considerati maggiormente gli elementi extrascolastici e relativi alle origini degli studenti (Romito, 2016): in particolare, vengono qui considerati i costi economici legati alla scelta del percorso, ma anche la possibilità della famiglia di dare allo studente un supporto culturale nello studio, ad esempio aiutandolo con i compiti e l’appropriatezza del capitale culturale dello studente verso la classe scolastica e gli insegnanti con cui verrebbe a trovarsi in un contesto liceale. Romito (2016) mette in luce questo processo di orientamento “al ribasso” come una tendenza a dissuadere dalla scelta liceale di alcuni studenti, soprattutto coloro svantaggiati socioeconomicamente, sulla base di un “idealtipo” di studente liceale con elevato capitale socioculturale. Ne conseguono spesso un cambiamento e riorientamento della scelta di questi studenti, visto da Romito (2016) come una forma di *violenza simbolica* indirizzata soprattutto, e spesso in modo efficace, alle famiglie con minore capitale culturale.

2.3.2. *Le famiglie di fronte al consiglio orientativo: un meccanismo di rinforzo ulteriore*

Come anticipato, il consiglio orientativo non ha carattere prescrittivo (anche se esistono casi di istituti superiori che lo usano impropriamente come strumento di selezione degli studenti in ingresso).

Proprio l’assenza di un vincolo rende il consiglio orientativo e i suoi bias potenzialmente meno gravi, se non fosse che, quando guardiamo alle caratteristiche delle famiglie che non seguono i consigli orientativi dati dagli insegnanti, troviamo ancora una volta l’effetto del background socioeconomico. Infatti, a parità di consiglio orientativo ricevuto, i figli di famiglie più istruite tendono a disattenderlo maggiormente preferendo indirizzi liceali (Checchi, 2010; Azzolini & Vergolini, 2014; Argentin et al., 2017a). Sono però proprio i figli di classe più elevata che hanno maggiori probabilità di incorrere in una bocciatura, quando non seguono il consiglio orientativo (Argentin et al., 2017a).

Va osservato che i dati su cui si basano queste analisi presentano importanti limiti: infatti, a volte il consiglio orientativo è il prodotto di una negoziazione o di conflitto con le famiglie, che spingono più o meno esplicitamente la formulazione in direzione dei propri desideri educativi o secondo quanto la scuola già prescelta richiede in fase di iscrizione, come vedremo riportare anche nelle interviste ai testimoni privilegiati (par. 4.4). I processi di negoziazione però sono perlopiù attuati da famiglie con maggior capitale culturale, in quanto le famiglie con carenze linguistiche per portare avanti una discussione, oppure con carenti informazioni sull’offerta formativa, tendono ad accettare maggiormente i consigli dati dagli

insegnanti in quanto considerato una valutazione fatta da esperti sulle prospettive reali dei propri figli. È da considerare però che gli studenti con famiglie meno istruite hanno meno probabilità di iscriversi al percorso liceale, anche a fronte di un consiglio accorde (Azzolini & Vergolini, 2014).

2.3.3. *Le diseguglianze in base al background migratorio*

In letteratura è poca l'attenzione dedicata alla condizione migratoria degli studenti come fattore mediatore sui risultati scolastici, soprattutto in termini di orientamento e scelte di carriera. La gran parte dei differenziali nativi/migranti nelle scelte scolastiche è dovuta ad effetti primari, mentre quelli secondari sembrano svolgere un ruolo minore (Contini & Azzolini, 2016). Spesso la condizione migratoria si associa allo svantaggio socioeconomico e culturale, ampliandone gli effetti che già abbiamo visto sulle carriere degli studenti e sui consigli orientativi ricevuti (Santagati, 2019). Solo negli ultimi anni vi sono stati contributi in questa direzione che riportano evidenze su come gli insegnanti possono avere un ruolo nei processi di segregazione della scuola secondaria di secondo grado in base all'appartenenza etnica degli studenti, influenzando le loro valutazioni (Alesina et al., 2018; Santagati & Colussi, 2020; Triventi, 2020) e i consigli orientativi (Bonizzoni et al., 2014; Argentin et al., 2020; Aktaş et al., 2022). Questi autori hanno messo in luce come i voti assegnati agli studenti siano influenzati negativamente dal loro background migratorio oppure come questi vengano indirizzati maggiormente verso percorsi e indirizzi professionalizzati (Santagati, 2019). Aktaş e altri (2022) mostrano anche come le famiglie immigrate di prima generazione tendono a seguire maggiormente i consigli orientativi dati dagli insegnanti con scelte di iscrizione concordi, rispetto alle famiglie italiane che seguono perlopiù i consigli se indirizzati verso la scelta liceale.

Queste distorsioni paiono essere le conseguenze di loro pregiudizi impliciti, come ha mostrato Carlana e altri (2022). In questo studio, una volta rilevati la presenza di stereotipi impliciti nei giudizi degli insegnanti, attraverso un test di associazione implicita (IAT), hanno controllato come variavano i consigli dati agli studenti immigrati in confronto ai nativi, trovando come gli insegnanti che presentano stereotipi più forti sono più propensi a segregare gli studenti con background migratorio nei percorsi professionali, orientandoli meno verso i track più prestigiosi come il liceale o il tecnico (Carlana et al., 2022).

Questi meccanismi rinforzano la tendenza degli studenti di prima e seconda generazione a iscriversi maggiormente a percorsi professionali, in modo altamente segregante e limitante in quanto a probabilità di partecipazione all'istruzione universitaria (Dalla Zuanna et al., 2009; Santagati, 2019). Spesso queste differenze negli esiti scolastici sono imputabili ad effetti di tipo primario e secondario dati dal rendimento

scolastico e dalle caratteristiche socioeconomiche della famiglia di origine che influenzano direttamente la scelta della scuola secondaria di secondo grado, ma gli studi appena citati evidenziano la presenza di effetti terziari. In generale, gli studi mostrano che la seconda generazione subisce effetti più moderati rispetto agli studenti immigrati di prima generazione. Si indaga quindi il ruolo svolto dagli insegnanti nell'orientare i ragazzi, soprattutto attraverso metodi qualitativi, come nel caso di Bonizzoni e altri (2014a) che intervistando insegnanti e dirigenti evidenziano l'esistenza di altri criteri extrascolastici alla base della formulazione dei consigli orientativi per gli studenti immigrati. Sembra che gli insegnanti consiglino loro meno il liceo rispetto ai nativi considerando la carenza di risorse linguistiche adeguate, la dissonanza di capitale culturale che li farebbe sentire fuori luogo nell'ambiente liceale, ma anche per la ipotetica scarsità di risorse socioeconomiche degli studenti ad investire in questo tipo di carriera scolastica (Azzolini et al., 2012; 2019; Santagati, 2019). Queste considerazioni protettive e paternalistiche operate dagli insegnanti sugli studenti più svantaggiati mirano a rendere il percorso scolastico "più sicuro", scongiurando fallimenti ipotetici, che portano a un più rapido accesso al mondo del lavoro, anche se a costo delle loro ambizioni di ascesa sociale (Bonizzoni et al., 2014a; Romito, 2014).

2.3.4. *Le diseguaglianze di genere: orientare studentesse e studenti*

Ancor meno attenzione è stata posta al genere come caratteristica ascritta considerata dagli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi. Ciò nonostante, vi siano fortissimi processi di segregazione di genere, che producono una distribuzione ineguale nella secondaria di secondo grado italiana (Argentin, 2021).

Gli insegnanti sembrano formulare i consigli orientativi secondo i loro stereotipi anche per quanto riguarda il genere, esprimendo considerazioni di appropriatezza dei diversi indirizzi per maschi e femmine (Zanga, 2021). A parità di performance scolastica, mentre le studentesse sono più guidate verso il percorso liceale, ma in indirizzi prettamente umanistici, gli studenti sono orientati più verso l'ambito tecnico scientifico, a prescindere dal percorso scolastico pregresso, come mostra Zanga (2021) rianalizzando in chiave di genere i dati impiegati da Argentin e Pavolini (2019). Lo studio di Carlana (2019) mostra che le ragazze sono meno indirizzate verso percorsi professionali (7% in meno rispetto ai colleghi maschi) e meno verso percorsi scientifici (4% in meno). Associandosi alla condizione migratoria, le differenze di genere fra gli studenti e le studentesse amplificano gli effetti già mostrati e diventano ancora più evidenti. Infatti, gli studenti con background migratorio vengono segregati maggiormente

verso i percorsi professionalizzanti, mentre le studentesse verso gli indirizzi più femminilizzati (Aktaş et al., 2022).

2.3.5. *Implicazioni delle evidenze pregresse*

Il consiglio orientativo rappresenta l'unico dispositivo di orientamento operante a livello nazionale, sebbene non sia supportato da indicazioni chiare su come implementarlo e anche se stanno emergendo suoi impieghi non previsti, come ad esempio nella selezione degli studenti da parte delle scuole superiori. I diversi studi di natura osservazionale qui analizzati, qualitativi e quantitativi, hanno mostrato che il consiglio sembra essere distorto e influenzato, al netto della performance degli studenti, dalle loro caratteristiche ascritte, in particolare da genere e background socioeconomico e migratorio. Inoltre, il consiglio orientativo sembra essere uno strumento che influenza più fortemente le scelte delle famiglie con minori risorse culturali, rafforzando le conseguenze delle distorsioni che avvengono durante la formulazione. In particolare, gli studi qualitativi hanno analizzato i processi di formulazione dei consigli, evidenziando le considerazioni degli insegnanti su elementi extrascolastici e ascritti (Bonizzoni et al., 2014a; Romito, 2014 e 2016), contribuendo così a spiegare le solide associazioni tra consiglio e origini sociali, genere e background migratorio emerse dagli studi quantitativi, che permangono anche al netto delle performance degli studenti (Checchi, 2010a; Argentin et al., 2017; Aktaş et al., 2022; Carlana et al., 2022). Sia per gli studi qualitativi che per quelli quantitativi, è difficile escludere la presenza di importanti fattori omessi nelle analisi, che potrebbero gettare luce sulle distorsioni osservate. In altri termini, gli studi pregressi denunciano un problema di riproduzione delle disuguaglianze attraverso il consiglio orientativo, senza però né affrontare la questione causale né tradurre la conoscenza prodotta in proposte di interventi che possano ridurre i bias degli insegnanti. Gli studi di Barone e altri (2017) e quelli di Alesina e altri (2018), seppur non incentrati sul consiglio orientativo, mostrano come la presa di consapevolezza possa essere una strategia efficace al fine di ridurre la riproduzione delle disuguaglianze, in questi casi attraverso l'informazione e la rivelazione dei propri stereotipi impliciti. Proprio questi sviluppi sono quelli che caratterizzano il lavoro di questa tesi, il disegno di ricerca della quale sarà illustrato nel prossimo capitolo.

Capitolo 3. Il disegno della ricerca

A livello di analisi empiriche, specie se quantitative, l'attenzione è stata posta dai ricercatori sul consiglio orientativo abbastanza recentemente. Come già visto, alcuni studi hanno evidenziato come il consiglio orientativo stesso sembra essere distorto e disuguale (Checchi, 2010a; Argentin et al., 2017; Aktaş et al., 2022; Carlana, 2019; Carlana et al., 2022). Vi sono stati studi di stampo qualitativo, come ad esempio l'etnografia condotta da Romito (2016), che esplorano gli aspetti della formulazione del consiglio, soprattutto concentrandosi sui docenti e sul ruolo che svolgono nell'influenzare le scelte educative, e su come le differenze di base entrino in gioco in questo processo, descrivendo però solamente pochi contesti locali e sfruttando solo parzialmente la variabilità esistente (Bonizzoni et al. 2014; Romito, 2016). Gli studi quantitativi (ad esempio Checchi, 2010a; Argentin et al., 2017; Carlana, 2019; Aktaş et al., 2022; Carlana et al., 2022) si sono focalizzati sulla stima di tendenze medie, senza poter approfondire i fattori alla base delle differenze nell'orientare gli studenti. Recentemente Carlana e altri (2019, 2022) hanno rilevato che uno di questi fattori pare proprio essere gli stereotipi impliciti degli insegnanti, rilevati tramite test di associazione implicita (IAT), che mostra come coloro che hanno pregiudizi più forti orientino in modo più distorto rispetto ai colleghi meno pregiudizievole. Una caratteristica che accomuna tutti questi studi è la loro natura osservazionale, cioè il fatto di raccogliere e analizzare informazioni (quantitative o qualitative) senza manipolare la realtà per vedere quali effetti causali si vengono a generare. In termini di inferenza causale, si sono quindi stimate quantitativamente associazioni robuste con modelli di regressione che hanno messo in luce la correlazione tra origini sociali degli studenti e consiglio ricevuto, a parità di rendimento scolastico e di altri fattori, oppure cercando qualitativamente di comprendere le ragioni e credenze soggettive degli insegnanti alla base della loro formulazione di consigli distorti. Il principale limite di entrambi i tipi di studi è che nello stimare e indagare l'esistenza di bias nel consiglio orientativo, i ricercatori possono, consapevolmente o meno, tralasciare alcune variabili nell'analisi. Ciò comporta che non sia possibile comprendere appieno se l'associazione tra caratteristiche ascritte degli studenti e consiglio orientativo sia davvero una distorsione che riproduce le disuguaglianze oppure sia spiegabile con fattori non inseriti nell'analisi dai ricercatori. Uno studio in questo ambito che ha seguito un approccio sperimentale è quello di Barone e altri (2017), però non focalizzato sul consiglio orientativo, ma sulla rilevanza di fornire agli studenti di background sociale più modesto informazioni utili alla scelta; oppure quello di Alesina e altri (2018) che mostrano come rivelare il proprio pregiudizio implicito verso gli studenti immigrati agli insegnanti riduce la distorsione nelle valutazioni. Nessuno studio precedente ha però sinora indagato in termini sperimentali la formulazione del consiglio orientativo per vedere se vi siano davvero distorsioni legate alle caratteristiche ascritte degli studenti (Abbiati et al., 2022; Batruch et al., 2023).

Il mio contributo in questa tesi di ricerca prova a risolvere le mancanze mostrate attraverso la costruzione di una solida base conoscitiva che mette assieme: i) una indagine qualitativa mediante interviste, volta a indagare più a fondo i modi in cui viene formulato il consiglio orientativo e le ragioni sottostanti le sue distorsioni, testando l'ipotesi che la mancanza di consapevolezza in merito da parte degli insegnanti sia un fattore esplicativo importante; ii) l'analisi mediante survey dei modi in cui viene sviluppato il consiglio orientativo e la stima in un contesto simulato dell'esistenza dei bias nel consiglio e della loro intensità, mediante randomizzazione degli stimoli nel corso di interviste con insegnanti (*factorial survey experiment*); iii) la valutazione dell'impatto, sia nel contesto simulato sia nel mondo reale, di un intervento informativo volto a migliorare la formulazione del consiglio da parte degli insegnanti, in termini di una riduzione dei bias legati alle caratteristiche ascritte degli studenti, e alla conseguente riproduzione delle disuguaglianze nell'opportunità di istruzione.

Il disegno di ricerca ha visto quindi l'utilizzo sinergico di diversi metodi di indagine al fine di esplorare, rilevare e valutare il fenomeno osservato, adottando l'approccio metodologico misto cosiddetto *mixed method*. L'obiettivo di ricerca è stato qui duplice:

- 1) indagare causalmente l'esistenza e l'intensità dei pregiudizi degli insegnanti nella formulazione di consigli orientativi per studenti con diversi background sociali e migratori, attraverso casi simulati di formulazione della *factorial survey experiment*;
- 2) verificare, in chiave causale, se, aumentando la consapevolezza degli insegnanti su questo pregiudizio e sul loro ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze, mediante una formazione ad hoc, si possono ridurre la distorsione dei consigli (valutazione di impatto mediante studio randomizzato).

In questo capitolo vedremo nel dettaglio la metodologia impiegata in questi tre step di ricerca, guidati dai rispettivi interrogativi, riassunti in tabella 3.1. Più precisamente, la riflessione che ha guidato il disegno di ricerca ha seguito questi passi. Sono partita dalla constatazione che il consiglio orientativo è una politica universale, ma per molti versi ancora opaca. Partendo dalla letteratura di settore, si è fatto un passo indietro per capire in che modo gli insegnanti declinano questo strumento nei diversi contesti scolastici, non dando per scontata la sua omogeneità. Infatti, dal punto di vista normativo⁵⁸ troviamo una lacuna nel dettare specifiche pratiche che rendano il processo omogeneo fra tutte le istituzioni scolastiche. Per questo motivo ci si è voluto concentrare dapprima nell'indagare le effettive pratiche di orientamento e di formulazione del consiglio diffuse nel sistema scolastico italiano, partendo proprio dalla testimonianza

⁵⁸ Fin dal momento dell'istituzione del *Consiglio di orientamento* con l'art. 2 del DPR n. 362/1966 (*Norme di esecuzione della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, concernenti l'esame di Stato di licenza della scuola media*).

degli attori protagonisti di queste pratiche, ovvero gli insegnanti. Questa prima esplorazione qualitativa è stata guidata da un macro-interrogativo di ricerca “*Come è fatto davvero il consiglio orientativo? Come è declinata questa politica?*”. Inoltre, si è cercato in questa fase di capire quali meccanismi fossero in gioco nella formulazione del consiglio, che potessero portare a bias, in particolare concentrandosi sulla rilevanza della mancanza di consapevolezza degli insegnanti sul rischio di essere agenti di riproduzione delle disuguaglianze.

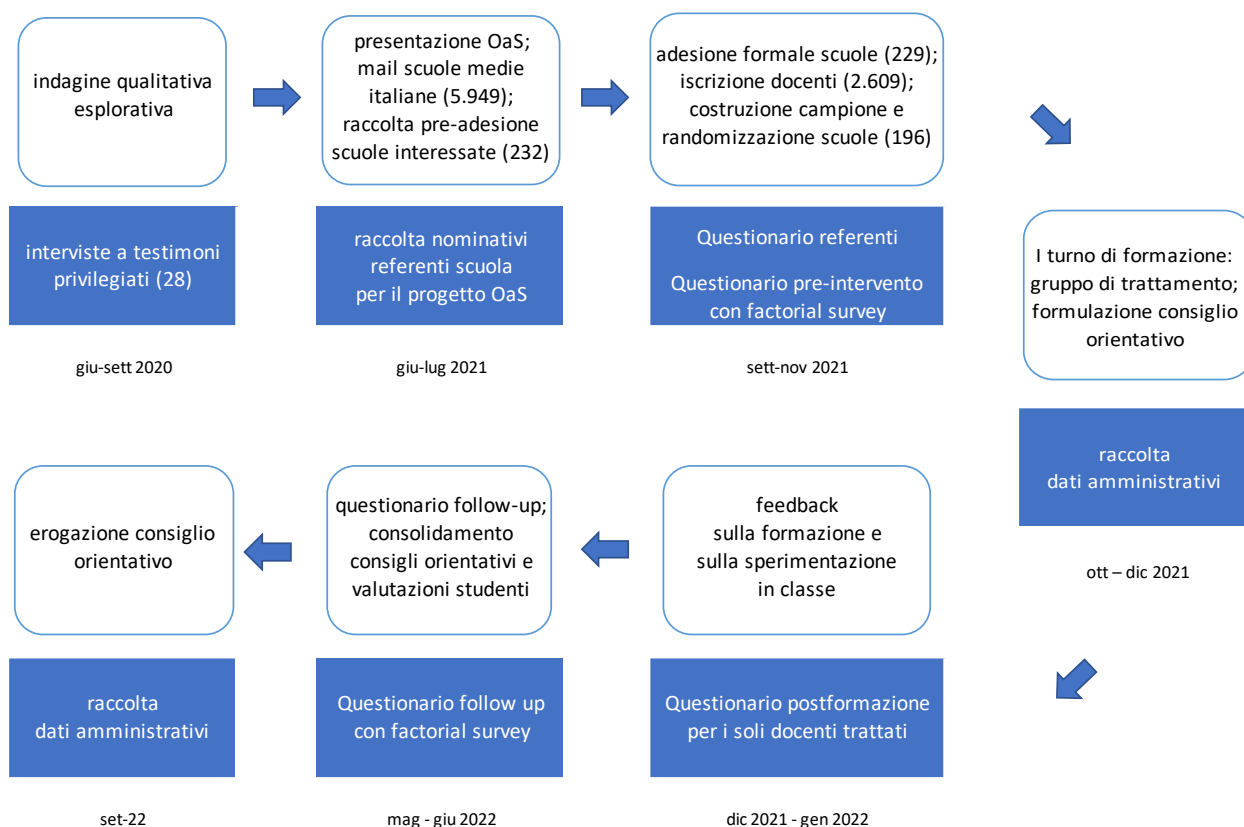
Tabella 3.1 Interrogativi e metodi di ricerca

Interrogativi	Metodo d'indagine	Evidenza
<p>Come viene formulato il consiglio orientativo? Quali dinamiche si presentano fra insegnanti durante la formulazione?</p> <p>Quanto è dettagliato? Seguono modelli standard o condivisi?</p> <p>Sono influenzati da altri attori nella formulazione? Anticipano le reazioni della famiglia durante la formulazione?</p> <p>Di quali criteri tengono conto durante la formulazione, oltre al rendimento scolastico?</p> <p>Sono consapevoli del loro ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze?</p>	<p><i>Indagine qualitativa</i></p> <hr/> <p><i>Raccolta dati primari mediante questionario</i></p>	Osservazionale
<p>Le modalità con cui vengono formulati i consigli orientativi e i criteri che vengono presi in considerazione contribuiscono a riprodurre disparità fra studenti?</p>	<i>Factorial Survey Experiment</i>	Sperimentale, in contesto simulato
<p>È possibile ridurre le distorsioni nel fornire il consiglio orientativo da parte degli insegnanti?</p>	RCT	Sperimentale, in contesto simulato e reale

Dopo aver analizzato, attraverso le interviste, in che modo questo dispositivo viene declinato da parte degli insegnanti cogliendo le dimensioni dell'eterogeneità nella formulazione, si sono progettati sia la survey quantitativa sia lo studio randomizzato, come mostrato in figura 3.1 raffigurante il processo di ricerca “*Orientare alla Scelta*” che verrà approfondito nel paragrafo dedicato 3.2. In particolare, in occasione della fase di reclutamento delle scuole e degli insegnanti e in vista della rilevazione pre-intervento, si è somministrato un questionario al fine di raccogliere dati descrittivi degli insegnanti e delle pratiche orientative all'interno degli istituti scolastici del campione. Inoltre, all'interno del questionario è stato implementato un *factorial survey experiment*, presentando ad ogni insegnante rispondente uno studente ipotetico per cui si chiedeva di formulare il consiglio orientativo. Una volta raccolti i questionari pre-intervento, si è proceduto alla selezione del campione di scuole eligibili per lo studio randomizzato controllato e all'assegnazione casuale ai due gruppi di trattamento e di controllo. Da fine ottobre a inizio dicembre 2021, i docenti delle scuole di trattamento hanno avuto accesso al primo turno di formazione,

concludendolo prima della formulazione dei consigli orientativi. Fra maggio e giugno 2022 si è somministrato a tutti i docenti del campione il questionario di follow up ripetendo il factorial survey.

Figura 3.1 Processo di ricerca del progetto *Orientare alla Scelta*



Vediamo ora nel dettaglio i diversi step di ricerca del progetto *Orientare alla Scelta*⁵⁹ e i relativi dettagli di metodo.

⁵⁹ Alla luce dei risconti avuti nelle presentazioni preliminari del progetto di dottorato, si rende necessario specificare che le attività di ricerca qui presentate non sono state svolte all'interno di equipe di ricerca, ma sono state portate avanti da me in prima persona nella loro totalità, principalmente con la supervisione nelle diverse attività di ricerca del mio co-tutor prof. Gianluca Argentin con cui abbiamo ideato il progetto, progettato il factorial survey, la formazione OaS e lo studio randomizzato controllato. Altri attori hanno gravitato intorno al progetto collaborando alla sua realizzazione; più precisamente, l'indagine qualitativa è stata svolta in collaborazione con una laureanda, dott.ssa Giulietta Zanga, che ha impiegato la stessa traccia svolgendo metà delle interviste, finalizzando la sua tesi sulla segregazione di genere (Zanga, 2021); il prof. Diego Boerchi che ha collaborato all'implementazione del factorial survey; il mio tutor prof. Gian Paolo Barbetta e il Centro di Ricerca sulla Cooperazione e sul nonprofit (CRC) che ha dato disponibilità per l'implementazione della piattaforma online, ad opera dei tecnici Francesco Coniglio e Alberto Cassinari. Inoltre, Gianluca Argentin, Carlo Barone, Diego Boerchi, Greta Mazzetti, Alessandra Minello, Marco Romito, Mariagrazia Santagati hanno contribuito alla produzione dei video contenuti della formazione, sia dei video sia alla costruzione del libretto sui consigli, come vedremo fra poco nel paragrafo dedicato (par. 3.2.3.2).

3.1. L'indagine qualitativa

Per indagare il fenomeno del consiglio orientativo e la sua implementazione, per molti versi ancora opaca, quella qualitativa è sembrata la metodologia più adatta a far emergere aspetti inediti e allo stesso tempo esplorare in profondità quelli meno conosciuti. Sappiamo che la formulazione del consiglio è un momento importante per insegnanti, studenti e genitori e che è un'occasione importante per agire istituzionalmente per evitare la riproduzione di disuguaglianze. Al contempo, non sappiamo molto su ciò che avviene durante la formulazione. Dunque, si è voluto esplorare come effettivamente il fenomeno si declina nei vari contesti sociali, problematizzando il consiglio orientativo in quanto oggetto uniforme. Gli interrogativi che hanno guidato questo studio qualitativo in profondità riguardano quindi prevalentemente la forma che assume il consiglio orientativo, operativizzandoli in diverse domande riguardanti alcuni aspetti del consiglio ancora poco esplorati o addirittura inediti.

Nella stagione estiva del 2020 si sono condotte 28 interviste in profondità⁶⁰ con traccia semi-strutturata (vedi oltre) a testimoni privilegiati. Gli intervistati sono stati individuati fra docenti e coordinatori di classe terza della secondaria di primo grado, referenti orientamento o altre figure che hanno avuto un ruolo specifico nell'orientamento. Infatti, quasi la metà degli intervistati (12) sono o sono state figure strumentali nell'orientamento. Il campione è di tipo non probabilistico e di convenienza, costruito attraverso il campionamento cosiddetto “a valanga⁶¹”, partendo da esperti sul tema. Il tipo di campione non ostacola però l'obbiettivo esplorativo di questa indagine preliminare. Si è pertanto cercato di ottenere un campione più o meno eterogeneo secondo il genere, l'età, gli anni di insegnamento dei docenti e la disciplina insegnata. Le interviste sono state condotte a un campione perlopiù femminile (circa il 75% degli intervistati), la maggior parte residente in Lombardia, mentre gli altri nel Sud Italia o nelle isole (5), nel centro (2) o in Liguria (1). Tutti gli intervistati si sono occupati di orientamento e consiglio orientativo, almeno in quanto docenti di una terza classe, di cui più della metà come docenti di lettere, un quarto circa di matematica e scienze e il restante come insegnanti di lingua straniera o con un ruolo specifico nell'orientamento. Si tratta di insegnanti con lunga esperienza pregressa, in media gli anni di insegnamento totale degli intervistati sono 16,4. Nella tabella 3.2 sono mostrate le caratteristiche di ciascun intervistato. Nel rispetto della privacy ciascuna intervista viene codificata con una stringa alfanumerica che descrive il genere (Maschio/Femmina), l'età, la disciplina insegnata (Lettere, Matematica e scienze, Lingua straniera,

⁶⁰ Le interviste sono state condotte insieme a una laureanda, dott.ssa Giulietta Zanga, che ha impiegato la stessa traccia e ha usato lo stesso protocollo di intervista, finalizzando la sua tesi sulla segregazione di genere (Zanga, 2021).

⁶¹ Il campionamento “a valanga” (o *snowball*) è un tipo di campionamento non probabilistico che consiste nell'individuare inizialmente un piccolo numero di individui, che rispettano i criteri di elegibilità per essere inseriti nel campione, e col procedere delle rilevazioni utilizzare gli stessi come informatori per identificare altri individui con le stesse caratteristiche che verranno aggiunti successivamente al campione (Corbetta, 2003). In questo modo, il numero di soggetti del campione cresce esponenzialmente, in analogia con la valanga.

Nessuna disciplina) e l'essere o meno una figura strumentale di orientamento: ad esempio (1 F 41 Le 1) è il primo soggetto intervistato, genere femminile, 41 anni, insegna Lettere ed è una figura strumentale dell'orientamento.

Tabella 3.2 Caratteristiche di ciascun insegnante del campione qualitativo (n=28)

genere	età	residenza	materia	anni di insegnamento	figura strumentale	ID stringa
F	41	Lombardia	Lettere	12	Sì	1 F 41 Le 1
M	44	Lombardia	Lettere	7	No	2 M 44 Le 0
M	35	Lazio	Lettere	7	Sì	3 M 35 Le 1
F	36	Lombardia	Lettere	7	No	4 F 36 Le 0
F	55	Lombardia	Matematica/scienze	25	Sì	5 F 55 Ma 1
F	41	Lombardia	Lettere	13	No	6 F 41 Le 0
F	44	Lombardia	Lettere	15	Sì	7 F 44 Le 1
F	45	Campania	Lettere	-	No	8 F 45 Le 0
F	54	Lombardia	Lettere	26	Sì	9 F 54 Le 2
M	58	Lombardia	Altro ruolo	-	Sì	10 M 58 0 2
F	60	Abruzzo	Lingua Straniera	30	No	11 F 60 Li 0
F	56	Emilia-Romagna	Lingua Straniera	23	Sì	12 F 56 Li 2
F	40	Lombardia	Lingua Straniera	9	No	13 F 40 Li 0
F	41	Lombardia	Matematica/scienze	8	No	14 F 41 Ma 0
M	46	Lombardia	Matematica/scienze	14	Sì	15 M 46 Ma 1
F	68	Lombardia	Lettere	36	Sì	16 F 68 Le 2
F	63	Lombardia	Altro ruolo	41	No	17 F 63 0 0
F	31	Lombardia	Matematica/scienze	2	Sì	18 F 31 Ma 1
F	34	Sicilia	Matematica/scienze	4	No	19 F 34 Ma 0
M	36	Lombardia	Matematica/scienze	8	No	20 M 36 Ma 0
F	46	Liguria	Matematica/scienze	19	No	21 F 46 Ma 0
M	47	Abruzzo	Lettere	19	No	22 M 47 Le 0
M	48	Lombardia	Lingua Straniera	19	No	23 M 48 Li 0
F	53	Sicilia	Lettere	23	No	24 F 53 Le 0
F	61	Lombardia	Lettere	15	Sì	25 F 61 Le 1
F	46	Lombardia	Lettere	17	No	26 F 46 Le 0
F	44	Lombardia	Lingua Straniera	10	No	27 F 44 Li 0
F	43	Lombardia	Lettere	16	Sì	28 F 43 Le 1

Si è progettata una traccia di intervista semistrutturata (vedi Appendice: A. Traccia di intervista in profondità) che, partendo dalle pratiche orientative in generale, andava a indagare le diverse caratteristiche che assume l'implementazione del consiglio orientativo, le modalità e le logiche su cui gli insegnanti si basano nella sua formulazione e nel consegnarlo allo studente e alla famiglia e, infine, in vista della costruzione dell'intervento per lo studio randomizzato, le esigenze formative degli insegnanti stessi.

In particolare, per quanto riguarda il processo di formulazione e la consegna del consiglio, si è indagato: quando esso viene formulato e in quali occasioni formali e informali; il suo livello di dettaglio e di articolazione, la possibilità di più opzioni di scelta, ordinate gerarchicamente secondo l'appropriatezza o meno; le dinamiche fra attori partecipanti alla formulazione e le possibili influenze di altri esterni; la specifica influenza da parte dei genitori, sia implicita che esplicita. Per approfondire il tema dei fattori sottostanti le distorsioni nel consiglio, si sono esplorati poi i criteri considerati durante la formulazione (ad esempio il rendimento scolastico pregresso, l'attitudine allo studio, ecc.), l'eventuale considerazione di altri fattori extrascolastici e le motivazioni sottostanti a queste considerazioni. Un'altra dimensione indagata riguarda le modalità di consegna ai genitori e le occasioni di confronto con essi, soprattutto in caso di dinamiche più tese o di consigli che disattendono le loro aspettative.

Dunque, si sono presentati alcuni scenari di orientamento, perlopiù riguardanti casi emblematici in cui la formulazione del consiglio orientativo potrebbe risultare più critica, indagando quanto spesso i docenti si sono trovati in queste situazioni e quali strategie hanno utilizzato. Tali scenari riguardavano diverse situazioni e permettono di approfondire le pratiche diffuse rispetto al rendimento scolastico (studenti eccellenti in tutte le materie, altri appena sufficienti, ecc.) e alle preferenze di scelta degli studenti (studenti che non hanno nessun'idea di quale scelta compiere); alla propensione di studenti e famiglie a compiere scelte considerate non appropriate, anche in riferimento al proprio background socioeconomico, al futuro ambiente scolastico e all'appropriatezza di genere dell'indirizzo scelto; occasioni in cui la famiglia faccia richiesta di un consiglio orientativo specifico, soprattutto qualora non vi sia accordo con ciò che viene richiesto, e infine quali strategie vengono utilizzate in caso di disaccordo tra insegnanti nella formulazione del consiglio.

Infine, si sono indagate le consapevolezza e le preoccupazioni dei docenti riguardo alle potenziali distorsioni che le caratteristiche di base degli studenti, ovvero il loro genere e il background socioeconomico e migratorio, possono generare, focalizzandosi particolarmente su quanto si sentono preparati a riguardo e quanto tale preparazione e le relative preoccupazioni siano diffuse fra i colleghi. Inoltre, si sono esplorate iniziative di contrasto in merito, conosciute o attuate dagli insegnanti stessi, e le opinioni circa il ruolo del consiglio come strumento di neutralizzazione delle disuguaglianze. Gli insegnanti si sono espressi anche riguardo alla loro formazione ideale sul tema del consiglio orientativo e alle conoscenze e competenze su cui credono sia necessario soffermarsi.

Le interviste sono state registrate al fine di procedere alla trascrizione in vista dell'analisi. Successivamente, le interviste sono state lette e analizzate da me, traendone le analisi dei risultati emersi, che verranno ampiamente descritte nel prossimo capitolo (Cap. 4), hanno anche costituito la base per la

progettazione della survey in cui è stato implementato anche il *factorial survey experiment* e per la costruzione dell'intervento valutato dall'esperimento randomizzato controllato pilota, che verranno ora descritti nei prossimi paragrafi. Questa analisi qualitativa preliminare ha quindi permesso di conoscere da vicino alcune delle pratiche orientative di esperti dell'orientamento e come il consiglio orientativo viene declinato in quanto strumento informativo per la scelta ed è stata anche uno studio preparatorio alla progettazione del seguente studio randomizzato controllato⁶²: il progetto *Orientare alla Scelta*⁶³.

3.2. Il Progetto valutativo Orientare alla Scelta

In questo lavoro di tesi ci si propone di integrare i tradizionali strumenti sociologici con quelli che provengono dall'esame dell'implementazione delle politiche, focalizzate sulla natura processuale delle stesse. Dal punto di vista metodologico, l'impianto di questo disegno di ricerca si basa sulla concezione di causalità seguendo l'approccio controfattuale nella valutazione delle politiche, ancora oggi più comunemente utilizzato dagli economisti rispetto ai sociologi.

La valutazione delle politiche pubbliche porta con sé una pluralità di definizioni e di modalità con cui la si può effettuare, basti pensare ai diversi propositi e interrogativi per cui si attua la ricerca valutativa⁶⁴, ad esempio l'allocazione efficiente di risorse, per rendicontazione di quanto fatto, per stimare ex post degli effetti di un'azione (Martini & Sisti, 2009; Martini & Trivellato, 2011; Gertler et al., 2016). La concezione che utilizzeremo qui vede la valutazione come *“un'attività tesa alla produzione sistematica di informazioni per dare giudizi su azioni pubbliche, con l'intento di migliorarle”* (Martini & Sisti, 2009, p. 21). Tali giudizi possono essere declinati al fine di i. individuare gli effetti positivi e negativi durante l'implementazione e la realizzazione della politica (ex ante); ii. misurare la discrepanza fra ipotesi fondative e quanto gli effetti realmente prodotti (ex post) (Martini & Sisti, 2009). Ci concentriamo qui sulla valutazione intesa come stima degli effetti delle politiche, ovvero quella forma di valutazione che, come scopo conoscitivo, si pone di capire cosa funziona (il cosiddetto *“what works”*), quindi quali strumenti (le politiche) *“sono maggiormente efficaci nel determinare i cambiamenti desiderati nei fenomeni”* in oggetto (Mo Costabella et al., 2006). Questo tipo di valutazione è cosiddetta *ex post*, ovvero guarda agli effetti prodotti, ponendosi come domanda valutativa *“l'intervento è efficace dal punto di vista del modificare il fenomeno nella direzione*

⁶² Da qui in avanti verrà abbreviato con l'acronimo inglese RCT, ovvero Randomized Control Trials.

⁶³ Come previsto per gli RCTs, questo studio è stato registrato presso AEA RCT Registry con ID AEARCTR-0007696 (vedi Manzella, E., Argentin, G., & Barbetta, G. P. (2021). *Orientare alla Scelta* (AEA RCT Registry). October 21. <https://doi.org/10.1257/rct.7696-1.0>). Il progetto è stato condotto in occasione del mio dottorato in valutazione controfattuale delle politiche pubbliche, con l'aiuto del Centro di Ricerca sulla Cooperazione e il nonprofit (CRC) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

⁶⁴ A tal proposito Regonini (1989) afferma: *“lo studio delle politiche pubbliche è caratterizzato da una curiosa anomalia: oltre che dalle metodologie, i ricercatori sono divisi dalla definizione stessa dell'oggetto dell'indagine”*.

ipotizzata?”. Tale scelta porta l’attenzione sulla realizzazione dell’intervento più che sulla fase di progettazione (sebbene non ignorandola completamente), il che porta alla grande sfida di provare a “*isolare l’effetto della politica in oggetto dagli fattori che influenzano il fenomeno*”, impiegando l’approccio controfattuale, ovvero considerando nella stima degli effetti “*ciò che sarebbe successo in assenza dell’intervento*” (Mo Costabella et al., 2006).

Come suggerito da Gertler e altri (2016) quello controfattuale è una delle modalità con cui rispondere al nostro interrogativo di ricerca riguardo alla misura con cui l’intervento ha contribuito causalmente ad un cambiamento, ovvero quale effetto causale dell’intervento al netto di tutti gli altri fattori in gioco. Infatti, l’effetto di una politica deve essere identificato in quanto cambiamento della variabile di *outcome* (variabile-risultato) attribuibile causalmente (effetto) alla variabile-trattamento, per differenza rispetto alla situazione controfattuale, ovvero rispetto al valore che ipoteticamente si rilevarebbe senza politica (Holland, 1986).

Una delle modalità con cui si possono rendere “osservabili” i due valori è attraverso il metodo sperimentale. Questa metodologia di indagine si contraddistingue poiché, mediante il processo di randomizzazione del campione, ovvero l’assegnazione dei soggetti a due (o più) gruppi diversi tramite sorteggio casuale (quali di trattamento e di controllo), è possibile valutare l’effetto della politica per differenza fra il valore fattuale del gruppo di trattamento e quello controfattuale del gruppo di controllo. Nell’esperimento randomizzato controllato, in presenza di ampie numerosità, la randomizzazione garantisce l’omogeneità pre-trattamento delle caratteristiche fra i soggetti dei due gruppi, una delle condizioni necessarie per ricostruire la condizione controfattuale e per neutralizzare l’effetto della distorsione da selezione, insieme alla raccolta dei dati post trattamento di entrambi i gruppi.

Nel nostro caso, l’interrogativo valutativo che ha guidato questa parte di disegno di tipo sperimentale è quello di stimare gli effetti di una politica a livello formativo degli insegnanti (variabile-trattamento: effetto di cosa) per ridurre il loro bias di riproduzione delle disuguaglianze educative rispetto alle caratteristiche ascritte degli studenti, nella formulazione del consiglio orientativo (variabile-risultato: effetto su cosa). Il vantaggio principale è nel produrre nuova evidenza empirica sperimentale più robusta e affidabile sul piano causale, rispetto agli studi precedenti di stampo osservazionale che hanno stimato bias nella formulazione dei consigli orientativi (Checchi, 2010a; Argentin et al., 2017; Carlana, 2019; Aktaş et al., 2022; Carlana et al., 2022). Un secondo vantaggio è dato dalla possibilità di fornire, grazie al progetto *Orientare alla scelta*, indicazioni per le politiche, un aspetto tendenzialmente trascurato dai precedenti studi sul consiglio orientativo.

Questa tesi mira quindi ad ampliare la conoscenza nell’ambito della sociologia dell’educazione e della riproduzione della stratificazione sociale attraverso la stima rigorosa e l’analisi dei bias nel consiglio orientativo, unitamente all’identificazione e al tentativo di contrasto dei meccanismi che fanno sì che i

docenti della scuola media italiana giocano un involontario ruolo di riproduttori di disuguaglianze, nella forma di effetti terziari.

L'intervento progettato è quindi volto a informare gli insegnanti sulle disuguaglianze in atto nei sistemi educativo e sul loro ruolo a riguardo, al fine di ridurre la riproduzione e diminuire il rischio di un futuro fallimento scolastico collegato alla scelta della scuola superiore. Gli insegnanti sono quindi i destinatari dell'intervento in quanto sono i soggetti di cui si ipotizza un cambiamento nelle pratiche e nei comportamenti orientativi, ma anche i beneficiari in quanto fruiscono di una formazione professionale. Allo stesso tempo, i beneficiari dell'intervento sono gli studenti, in quanto, qualora l'intervento fosse efficace, godrebbero di un consiglio orientativo meno distorto dalle loro caratteristiche ascritte e quindi più in linea con la logica di pari opportunità di istruzione.

Consci dei limiti che questa metodologia comporta, e di cui discuteremo nel paragrafo dedicato (cfr. par. 3.2.3), ritengo comunque importante sottolineare ancora una volta il potenziale principale di questo studio, cioè analizzare causalmente il bias degli insegnanti, finora misurato solamente attraverso analisi qualitative o osservazionali, e di manipolarlo attraverso l'esperimento randomizzato controllato, allo scopo di ridurlo.

Operativamente, partendo da quanto emerso dall'indagine qualitativa esplorativa da cui si sono tratte importanti implicazioni, il progetto *OaS* è costituito da:

1. un'indagine mediante questionario con modulo fattoriale, che permette la realizzazione di un factorial survey experiment;
2. lo studio randomizzato controllato di valutazione dell'intervento formativo degli insegnanti.

Descriveremo ora i dettagli di metodo di ciascuno di questi elementi, presentando però prima l'iter di ricerca in cui si inseriscono, con le relative fasi e tempistiche.

3.2.1. *L'iter di ricerca*

Come mostrato dalla Figura 3.1 raffigurante il processo dello studio, dopo l'indagine qualitativa, nell'estate del 2021 si è concentrata la fase di reclutamento delle scuole che avrebbero fatto parte del campione della ricerca. Partendo dalla lista delle scuole secondarie di primo grado italiane (5.949), ho inviato una mail di invito al progetto richiedendo una pre-adesione in modo da selezionare un sottocampione di scuole (232), invitate poi ufficialmente ad aderire formalmente a inizio anno scolastico 2021/2022. Dunque, a settembre 2021 si è proceduto all'invito ufficiale di adesione formale al progetto *OaS* specificandone il protocollo di ricerca e le condizioni di partecipazione allo studio randomizzato per

la valutazione dell'intervento. Si sono raccolte quindi 229 adesioni formali al progetto *Orientare alla Scelta*. Si rimanda oltre per i campioni analitici finali dello studio (par. 3.2.4.).

L'adesione garantiva ai docenti delle classi terze dell'anno scolastico 2021/2022 (e ad altre figure dell'orientamento della scuola) l'accesso gratuito ad una formazione su piattaforma online e la certificazione delle ore da parte dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; in cambio, la scuola era chiamata a: promuovere la partecipazione di tutti i docenti interessati a rispondere ai nostri questionari; ad accettare l'assegnazione casuale al turno di formazione, attendendo l'accesso in piattaforma secondo il proprio turno formativo; a fornire le autorizzazioni per l'accesso in forma anonima ai dati necessari per valutare l'efficacia dell'intervento nella banche dati Miur e INVALSI. L'accesso alla formazione è stato dilazionato in due turni, il primo nell'anno scolastico 2021/2022 per i docenti del gruppo di trattamento, il secondo nell'anno scolastico successivo una volta terminata la valutazione dell'intervento.

Una volta raccolte le adesioni, si sono somministrati due questionari: i. una anagrafica della scuola al fine di raccogliere dai referenti degli istituti le informazioni necessarie per procedere alla randomizzazione (detto *Questionario referenti*⁶⁵); ii. un questionario somministrato ai docenti di almeno una classe terza e/o con un ruolo nell'orientamento in uscita per l'a.s. 2021/2022 (detto *Questionario pre-intervento*). Tale indagine sui docenti si è rivolta in particolare a quelli interessati ad iscriversi alla formazione.

Inoltre, all'interno del questionario, è stato implementato un modulo sperimentale, ovvero un *factorial survey experiment*, con cui si sono presentati ipotetici studenti descritti da quattro fattori ruotati casualmente, che rimandano alle loro caratteristiche di base, a fronte dei quali viene richiesto ai docenti di formulare un consiglio orientativo (vedremo meglio questa metodologia nel prossimo paragrafo). In questo modo, si è potuto stimare la presenza e l'incidenza di bias dei docenti nella formulazione del consiglio orientativo, con inferenza causale più robusta di quella ottenuta dagli studi precedenti su dati osservazionali (Checchi, 2010a; Argentin et al., 2017; Carlana, 2019; Aktaş et al., 2022; Carlana et al., 2022), seppur in un contesto simulato come quello di un ipotetico caso di studente presentato in una survey.

Raccolte le informazioni sui docenti necessarie per stimare la variazione del bias pre e post-intervento, si è potuto procedere alla randomizzazione delle scuole in modo da assegnarle casualmente, in modo omogeneo rispetto alle caratteristiche dell'istituto, al gruppo di trattamento o a quello di controllo. Una volta comunicato l'esito del processo di randomizzazione, si è dato l'accesso alla piattaforma ai docenti

⁶⁵ Il *Questionario referenti* è composto da brevi domande riguardanti l'istituto e le sue classi terze volto a creare un'anagrafica da cui partire per contattare i docenti e coordinatori. Inoltre, era presenti poche domande riguardanti le pratiche di orientamento e di formulazione del consiglio orientativo, replicate successivamente ai docenti, che vedremo nel dettaglio nel paragrafo dedicato al *Questionario pre-intervento*.

delle scuole di trattamento su cui svolgere la formazione da novembre a dicembre 2021, in conclusione della quale ciascun docente formato⁶⁶ ha compilato un questionario post-formazione mirato alla raccolta di feedback diretti sull'esperienza formativa. I docenti delle scuole di controllo hanno compilato il questionario post-formazione alla fine del loro turno fra dicembre 2022 e gennaio 2023.

Alla fine dell'anno scolastico 2021/2022, nei mesi di maggio e giugno 2022, una volta consolidati i consigli orientativi, abbiamo chiesto a tutti coloro che avevano già compilato il pre-intervento, di compilare il questionario di follow up ripetendo anche il *factorial survey* con lo scopo (non dichiarato ai partecipanti) di stimare l'effetto della formazione sul consiglio orientativo, mediante confronto con il gruppo di controllo, ancora in attesa della formazione prevista per l'a.s. 2022/2023.

Successivamente, grazie all'ottenimento dei dati amministrativi sugli studenti delle scuole randomizzate da parte di Miur e INVALSI, si è potuto stimare l'effetto della formazione anche sui consigli orientativi reali e quindi non solo su quelli simulati. In futuro, sarà possibile studiare gli effetti della formazione anche sui comportamenti di iscrizione degli studenti alla scuola secondaria di secondo grado e sui loro esiti scolastici.

Vediamo ora nel dettaglio questi diversi step, finora massimamente sintetizzati, di cui si compone il progetto *Orientare alla Scelta*: il questionario pre-trattamento, il *factorial survey experiment* e l'esperimento randomizzato controllato (RCT).

3.2.2. *Il questionario pre-intervento e il Factorial Survey Experiment*

A inizio anno scolastico 2021/2022 si sono invitate le scuole aderenti al progetto *OaS* alla compilazione del questionario pre-intervento da parte di tutti i docenti e coordinatori di classe terza della secondaria di primo grado e ai referenti orientamento o altre figure dell'orientamento operanti nell'istituto.

Il questionario era composto da domande standardizzate per tutti i rispondenti e da un modulo di indagine fattoriale (*factorial survey*). La parte composta da domande standardizzate raccoglie diverse informazioni sul rispondente circa le sue caratteristiche di base, l'attività di insegnamento e orientamento. Il modulo fattoriale mirava a rilevare ed eventualmente descrivere la presenza del bias degli insegnati nel formulare suggerimenti agli studenti circa la scelta post-licenza media.

Implementando la *factorial survey* all'interno di un questionario possiamo stimare i bias con maggiore robustezza causale rispetto agli studi precedenti.

⁶⁶ Per docente formato si intende chi ha concluso la formazione su piattaforma online, visionando tutti i video e leggendo il libretto. Vedremo nel dettaglio i contenuti della formazione del paragrafo apposito (par. 3.2.3.2).

La *factorial survey experiment*, anche conosciuta come *vignette experiment*, descrive una particolare metodologia con cui si conduce un'indagine somministrata all'interno di un esperimento. Viene presentata ad ogni rispondente una situazione ipotetica, descritta da diversi fattori che vengono fatti ruotare in modo casuale in modo da cogliere la variazione della reazione dei rispondenti a seconda dei fattori proposti. La *factorial survey* è spesso usata nelle ricerche di mercato nell'ambito del marketing, in quanto molto adatta a rilevare il giudizio e le scelte dei soggetti su determinati oggetti o situazioni. Infatti, nonostante la complessità che caratterizza i processi di scelta, si possono evidenziare quegli attributi dell'oggetto analizzato che risultano tendenzialmente più rilevanti, a livello statistico e che influenzano l'attore nel momento della scelta (Rossi & Nock, 1982). Più il campione è ampio (e casuale rispetto alla popolazione di riferimento), più la validità esterna è buona con la possibilità di generalizzazione dei risultati. Gli intervistati valutano una vignetta nel suo complesso, senza concentrarsi su una singola caratteristica, rendendo la situazione più realistica e ponendo risposte più genuine rispetto alle domande poste tramite il questionario (Wallander, 2009). Inoltre, Krolak-Schwerdt e altri (2018) hanno dimostrato la validità ecologica degli studi con vignette, ovvero hanno indagato quanto i risultati prodotti attraverso questo metodo siano rappresentazioni ecologicamente valide delle valutazioni degli insegnanti sui risultati scolastici degli studenti nel mondo reale, confrontandoli con le valutazioni simulate. Uno dei due studi valutati a questo scopo riguardava proprio le raccomandazioni date dagli insegnanti sulla scelta della scuola secondaria in Germania. Hanno quindi rilevato, attraverso modelli di regressione ordinale e logistica, l'assenza di differenze significative fra i giudizi, nel contesto simulato e reale.

Nel nostro caso, si è progettata un *factorial survey* con l'obiettivo di rilevare il bias degli insegnanti nel valutare gli studenti quando formulano i consigli orientativi. Questo tipo di indagine è altamente efficiente in quanto consente la raccolta di dati su molti aspetti ascritti degli studenti contemporaneamente, grazie al fatto che la situazione presentata, detta *vignetta*, è costituita da più fattori, ognuno dei quali è espresso tramite diversi valori che ruotano casualmente. Variando i diversi fattori indipendentemente l'uno dall'altro, il *factorial survey* consente di identificare gli effetti isolati di fattori che di solito sono altamente correlati nella vita reale e quindi difficili da districare utilizzando dati osservazionali (Rossi & Anderson, 1982). Gli attributi di interesse non sono esplicitamente portati all'attenzione degli intervistati, ma indirettamente come parte di una valutazione complessiva su una situazione così più vicina alla realtà da parte di soggetti non sono così consapevoli del contesto sperimentale.

Alcuni precedenti *factorial survey* sui pregiudizi degli insegnanti ci dicono che la possibilità di supporto dei genitori aumenta la probabilità di sentirsi raccomandare il liceo (Krolak-Schwerdt et al., 2018). Le aspettative degli insegnanti sono diverse in base al genere degli studenti, per cui le studentesse sembrano godere di un piccolo bonus, mentre non sembrano influenzate dalle loro origini etniche (Gilgen, 2020;

Gilgen & Stocker, 2022). Un altro studio di Geven e altri (2021) mostra come le aspettative siano maggiormente influenzate dal background socioeconomico degli studenti, in particolare per gli studenti con prestazioni scolastiche inferiori e tra gli insegnanti provenienti da contesti socioeconomici più avvantaggiati. Anche le aspirazioni dei genitori hanno un impatto sulle aspettative degli insegnanti, in particolare per i ragazzi (Gilgen, 2020; Gilgen & Stocker, 2022). Gli insegnanti hanno aspettative più elevate per gli studenti i cui genitori sono più coinvolti nella scuola e provenienti da contesti socioeconomicamente avvantaggiati (Geven et al., 2021).

Agli insegnanti del nostro campione abbiamo quindi presentato delle *vignette*, ovvero descrizioni sintetiche di un ipotetico⁶⁷ studente in base ad alcune sue caratteristiche, e chiesto loro di formularne il consiglio orientativo. Ad ogni intervistato è stata assegnata in modo casuale una⁶⁸ vignetta, all'inizio del *questionario pre-intervento*, in modo da rilevare il processo di scelta il più genuinamente possibile, senza che fosse contaminato da domande specifiche sull'orientamento scolastico innalzando il rischio di desiderabilità sociale.

Ogni vignetta veniva composta ruotando causalmente quattro fattori (vedi Tab. 3.3), ovvero il genere dello studente, il background migratorio, le origini sociali e l'interesse verso un determinato ambito disciplinare. In particolare, tutti i fattori sono composti da tre valori, ad esclusione del genere che è espresso dicotomicamente declinando la parola studente, ovvero “Lo studente” e “La studentessa”. La condizione migratoria è indicata dal paese di nascita dello studente e, per i soli studenti con background migratorio, dei genitori: “nato in Italia” per gli studenti nativi, aggiungendo la specificazione “da genitori stranieri” per differenziare gli studenti di prima e seconda generazione, e “nato all'estero da genitori stranieri” se di prima generazione. Inoltre, solo per quest'ultima condizione è stata aggiunta un'indicazione sull'età al momento di arrivo in Italia, come input implicito circa il livello di conoscenza linguistica o di integrazione.

L'origine sociale è descritta tramite idealtipi di impieghi svolti dai genitori dello studente che rimandano alla loro classe sociale (ad esempio, la madre lavora come cassiera di supermercato, mentre il padre è operaio in una piccola impresa di calzature); infine, l'interesse disciplinare è espresso tramite la preferenza dello studente verso materie tecnico-scientifiche, umanistiche o una uguale propensione verso entrambe (Tab. 3.3).

⁶⁷ Presentando situazioni ipotetiche ai rispondenti, il rischio di risposte influenzate da desiderabilità sociale diminuisce, aumentando anche la validità interna (Wallander, 2009). Inoltre, come premessa alla factorial survey, si è esplicitato al rispondente che si sarebbe trattato di una simulazione di orientamento, consci del fatto che gli elementi valutati nel mondo reale sono moltissimi e che la descrizione dell'ipotetico studente non potesse essere esaustiva.

⁶⁸ Alcuni disegni fattoriali prevedono di somministrare più vignette allo stesso rispondente, così da ottenere con un minor numero di soggetti, un maggior numero di osservazioni. La scelta alla base del disegno qui presentato è stata fatta al fine di diminuire la durata della compilazione del questionario, essendo la *factorial survey* implementata all'interno di un questionario più ampio.

Tabella 3.3 Fattori e valori che compongono le vignette della factorial survey

L* student* P. L.		Valori		
Fattori	Genere	Femmina	Maschio	
	Background migratorio	Nativo	II generazione	I generazione
		nato in Italia	nato in Italia da genitori stranieri	nato all'estero da genitori stranieri, arrivando in Italia a 8 anni
	Origine sociale	Basso	Medio	Alto
		la madre lavora come cassiera in un supermercato, mentre il padre è operaio in piccola impresa di calzature.	la madre lavora come impiegata in una piccola azienda artigiana, mentre il padre è ragioniere in una grande impresa	la madre è medico e il padre è dirigente in una multinazionale.
Interesse disciplinare	Materie umanistiche	Materie tecnico-scientifiche	Lo stesso interesse...	
	ha un interesse maggiore per le discipline umanistiche, pur cavandosela altrettanto bene anche in quelle tecnico/scientifiche	ha un interesse maggiore per le discipline tecnico/scientifiche, pur cavandosela altrettanto bene anche in quelle umanistiche	ha lo stesso interesse per le discipline tecnico/scientifiche e per quelle umanistiche, cavandosela altrettanto bene in entrambe	

Inoltre, per tutte le vignette somministrate, vi erano alcune caratteristiche invariante circa il rendimento scolastico, l'attitudine allo studio e la preferenza sulla scelta della scuola superiore. Essendo sui casi incerti in termini di performance che si gioca la maggior riproduzione delle disuguaglianze (Argentin et al., 2017), si è presentato uno studente con un rendimento medio, ovvero una media scolastica del sette e mezzo. La figura 3.2 qui sotto mostra un esempio di vignetta somministrata. Una volta presentato l'ipotetico studente, veniva chiesto agli insegnanti rispondenti di formularne il consiglio orientativo attraverso una probabilità stimata, ovvero scegliendo tra i quattro macropercorsi della scuola secondaria superiore quello che reputavano più probabile avrebbero consigliato, con una condizione vincolante di distribuire tutti i 100 punti percentuali tra i quattro percorsi.

Figura 3.2 Esempio di vignetta somministrata ai rispondenti del Questionario pre-intervento

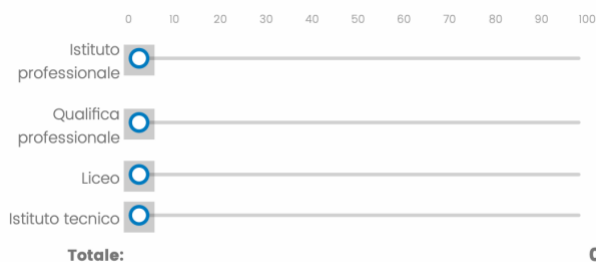
Lo studente P. L. è nato in Italia, da genitori stranieri.

La madre lavora come cassiera in un supermercato, mentre il padre è operaio in piccola impresa di calzature.

Va mediamente bene a scuola, con voti intorno a 7 e mezzo, e ha una discreta voglia di studiare. Non sa cosa scegliere dopo la scuola secondaria di primo grado e ha lo stesso interesse per le discipline tecnico/scientifiche e per quelle umanistiche, cavandosela altrettanto bene in entrambe.

Alla luce delle informazioni disponibili, quanto è probabile che Lei raccomandi a P.L. e ai suoi genitori i seguenti percorsi?

Esprima la sua scelta in percentuale: muova i cursori in modo da trovare la combinazione di probabilità che meglio rispecchia la sua opinione. Il totale dovrà fare 100.



Si proseguiva poi con la richiesta di dettagliare maggiormente il consiglio richiedendo la probabilità associata a ciascun indirizzo dei diversi percorsi (in particolare, per il liceo, l'istituto tecnico e l'istituto professionale), ad eccezione dei corsi IeFP, su una scala autoancorante a 10 punti⁶⁹, dove 1 significa “Per niente” e 10 “Del tutto probabile”.

Gli insegnanti hanno poi indicato, in una apposita batteria costruita ad hoc in base ai risultati dell'indagine qualitativa, quali criteri hanno considerato durante la formulazione del consiglio orientativo e quanto ognuno di essi ha contribuito sulla sua definizione, sempre utilizzando una scala autoancorante a 10 punti, dove 1 significa “Per niente” e 10 “Del tutto” (Fig. 3.3).

Figura 3.3 Formulazione della domanda circa i criteri considerati nella formulazione del consiglio orientativo intervento

Le chiediamo ora di aiutarci a comprendere come ha formulato le sue risposte. Quanto ciascuno dei seguenti aspetti di P.L. ha contribuito alla definizione dei suoi consigli?

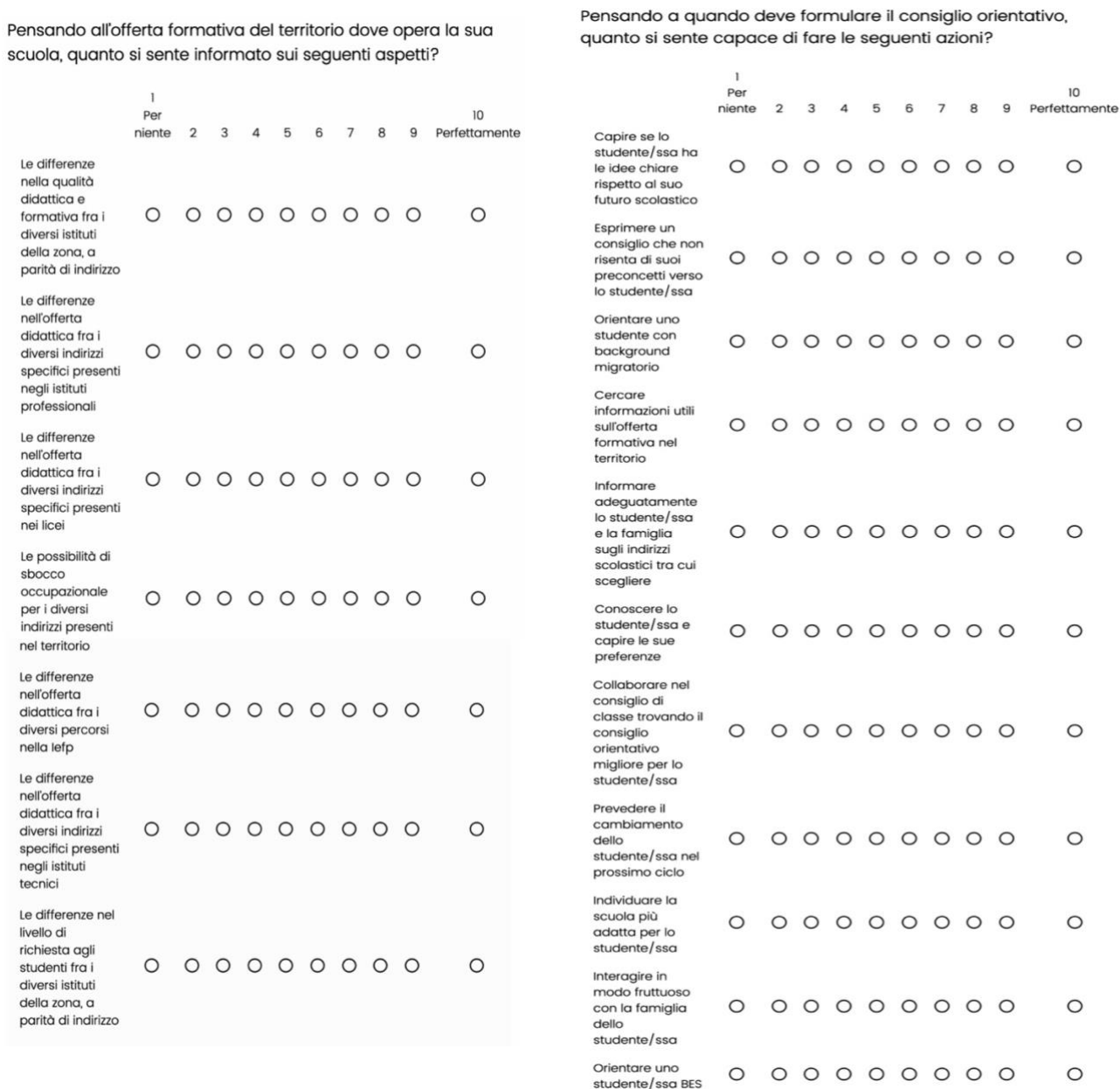
	1 Per niente	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Del tutto
Probabilità che P.L. prosegua gli studi dopo il diploma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voglia di studiare di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opportunità di sbocco lavorativo per P.L. dopo il diploma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supporto futuro allo studio che P.L. potrà avere dai genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendimento scolastico pregresso di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supporto economico che P.L. potrà avere dai genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparazione data dalla scuola agli studi universitari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aspettative dei genitori di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza della lingua italiana da parte di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Genere di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caratteristiche dei compagni che P.L. troverà nella futura scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interessi verso alcune materie di P.L.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⁶⁹ La scala a 10 punti è autoancorata agli estremi da due categorie, ove 1 significa “Per niente” e 10 significa “Del tutto probabile”, collegati da un *continuum* rappresentato da cifre intere.

Sia la probabilità di consiglio verso gli indirizzi di scuola superiore, sia i criteri considerati sono stati riportati in scala percentuale (da 0 a 100) in fase di analisi così che potessero essere immediatamente confrontabili con la probabilità degli studenti di essere indirizzati verso uno dei macro-percorsi.

Infine, ogni rispondente ha valutato, su due scale costruite *ad hoc* per questa indagine, la propria conoscenza dell'offerta scolastica secondaria superiore nel territorio, tramite una *scala di autovalutazione della conoscenza dell'offerta formativa* a 7 item, e la propria efficacia legata alla capacità di formulare un consiglio corretto, attraverso una *scala di autoefficacia orientativa* a 11 elementi (Fig. 3.4). Anche qui i rispondenti si esprimevano su una scala autoancorante a 10 punti, ove 1 significa “Per niente” e 10 “Perfettamente”.

Figura 3.4 Formulazione della scala di autovalutazione della conoscenza dell'offerta formativa e della scala di autoefficacia orientativa



Nel nostro caso, oltre ai benefici derivanti dalla stima del bias mediante il *factorial survey experiment* implementato nel questionario pre-intervento di uno studio randomizzato controllato, si ha anche il vantaggio di stimare l'effetto della formazione sul bias rilevato con questo approccio. Infatti, lo stesso *factorial survey experiment* (oltre alle già citate scale indicate in precedenza) è stato combinando con la ricerca sperimentale, somministrandolo nuovamente dopo l'intervento, sia al gruppo di trattamento sia al gruppo di controllo. Possiamo così stimare causalmente l'effetto dell'intervento svolto in occasione del RCT guardando alla variazione del bias degli insegnanti trattati, prima e dopo la formazione, rispetto ai colleghi del gruppo di controllo.

Come già anticipato, il questionario è stato impiegato anche per raccogliere ulteriori informazioni. Accanto alle caratteristiche socio-demografiche degli intervistati, abbiamo chiesto sia ai referenti sia ai docenti informazioni circa le pratiche orientative e di formulazione del consiglio del loro istituto, al fine di confermare quantitativamente l'eterogeneità nell'implementazione di questa politica, già rilevata nello studio qualitativo. Più precisamente, con una domanda a scelta multipla, si è indagato il formato con cui il consiglio viene consegnato alla famiglia in modo da cogliere tutte le possibili combinazioni del consiglio stesso, in termini di quali informazioni contiene: ad esempio, se viene proposto il macropercorso di scuola superiore, l'indirizzo all'interno del percorso, lo specifico istituto, ecc. Inoltre, si è chiesto se tipicamente viene formulata solamente una raccomandazione o più e, in quest'ultimo caso, se ordinate per appropriatezza rispetto allo studente o meno. Inoltre, si è rilevato se, al momento della consegna del consiglio, è previsto un colloquio dedicato con i genitori.

Per le numerosità dei campioni analitici, quello pre-intervento volto alla stima dei bias nella formulazione del consiglio, e quello post-intervento volto a stimare gli effetti della formazione, si rimanda al paragrafo dedicato (par. 3.2.4).

3.2.3. *Esperimento randomizzato controllato*

Si illustra ora nel dettaglio lo studio randomizzato controllato, descrivendo il disegno di ricerca e i risultati attesi, la struttura dell'intervento, le caratteristiche dei partecipanti, il processo di randomizzazione, i campioni analitici e le analisi di equivalenza; la conformità alla randomizzazione nella partecipazione all'intervento.

3.2.3.1. Trial design e risultati attesi

Si è progettato uno studio randomizzato controllato clusterizzato, stratificato per blocchi⁷⁰, sfruttando l'organizzazione per istituti autonomi del sistema scolastico italiano.

I risultati attesi possono essere guardati su due livelli: quello degli insegnanti, in quanto destinatari diretti del trattamento, e quello degli studenti, come beneficiari indiretti.

A livello di insegnanti, ci si attende che gli insegnanti trattati mostrino una diminuzione, al follow up, del bias nel formulare i consigli orientativi agli studenti in contesto simulato. Secondariamente, ci aspettiamo che gli insegnanti trattati mostrino una maggiore autoefficacia legata alla loro capacità di formulare un consiglio corretto e una maggiore percezione di conoscere adeguatamente l'offerta scolastica relativa agli istituti di secondaria superiore nel loro territorio.

A livello studente, nel mondo reale, si prevede che gli studenti assegnati agli insegnanti trattati abbiano ricevuto, a fine anno scolastico 2021/2022, un consiglio orientativo meno associato al loro background socioeconomico (educazione dei genitori e classe sociale), alla condizione migratoria e al genere, una volta tenuto conto della loro performance scolastica (misurata da diversi indicatori, quali: i voti conseguiti allo scrutinio finale di terza media in diverse materie - italiano, storia, matematica, scienze e inglese - il voto finale di licenza media e i punteggi conseguiti nelle prove INVALSI per italiano, matematica e inglese - prova di lettura e ascolto). Per queste stime di impatto nel mondo reale viene utilizzato un database anonimo costruito ad hoc utilizzando i dati dell'Anagrafe Studente del Miur unito ai dati INVALSI relativi agli studenti di classe terza dell'a.s. 2021/2022 delle scuole del nostro campione.

Inoltre, come anticipato, saremo in grado di seguire gli studenti lungo la loro carriera educativa nei prossimi anni scolastici, per valutare se i consigli orientativi saranno seguiti e con quali risultati in termini di rendimento scolastico. Dunque, si prevede che questi stessi studenti assegnati agli insegnanti trattati dovrebbero iscriversi nell'anno scolastico 2022/2023 a percorsi scolastici di scuola superiore con una correlazione minore al loro background socioeconomico, alla loro condizione migratoria e genere. Si stima inoltre di indagare l'andamento e l'esito degli studenti a fine anno scolastico 2022/2023 e 2023/2024 come indicatore di performance in prima e seconda superiore, così da vedere se eventuali differenze nelle scelte si traducano anche in diversi esiti scolastici.

Le correlazioni indagate segnalano tutte riproduzione delle disuguaglianze educative, perciò lo scopo complessivo è quello di trovare una riduzione significativa di queste associazioni tra gli studenti appartenenti alle classi in cui insegnano i docenti trattati.

⁷⁰ Un tipo di studio che prevede la randomizzazione per gruppi di soggetti e non per il singolo soggetto, nel nostro caso non si randomizzano i docenti, ma le scuole (ovvero per gruppi di docenti facenti parte dello stesso istituto scolastico).

3.2.3.2. L'intervento formativo: costruzione e implementazione

Nella costruzione dell'intervento, siamo partiti dalla premessa che gli insegnanti possono influenzare significativamente le scelte scolastiche degli studenti e delle loro famiglie e dagli studi precedenti, che hanno mostrato che i loro consigli possono essere parziali e potrebbero contribuire alla riproduzione delle disuguaglianze educative (più precisamente quelle dovute all'origine sociale degli studenti, al background migratorio e al genere). A ciò si sono aggiunti i risultati dell'indagine qualitativa (vedi cap. 4), che hanno confermato l'esistenza di una bassa consapevolezza dei docenti di questo ruolo nella produzione di effetti terziari.

Si è pensato quindi di progettare un intervento volto ad offrire agli insegnanti (*effect on whom*) l'opportunità di frequentare una formazione professionale incentrata sull'orientamento scolastico (*effect of what*) al fine sia di incrementare la loro consapevolezza sulle disuguaglianze sociali correlate sia di fornire loro suggerimenti su come ridurre i loro potenziali bias nel formulare il consiglio orientativo e l'orientamento alla scelta (*effect on what*).

L'obiettivo dell'intervento è di informare gli insegnanti delle classi terze delle scuole secondarie di I grado e i referenti di istituto all'orientamento sul tema delle disuguaglianze nei sistemi scolastici caratterizzati da tracking e, in particolare, nel sistema italiano. Il fine è che gli insegnanti tengano conto del potenziale effetto di riproduzione delle disuguaglianze che il consiglio orientativo rischia di avere, proprio mentre lo stanno formulando, così che il loro contributo di orientamento sia il più possibile libero da pregiudizi e stereotipi e valorizzi invece capacità e aspirazioni degli studenti. La formazione è stata erogata nei mesi immediatamente precedenti alla formulazione del consiglio. Più precisamente, il primo turno di formazione, ovvero quello composto dai docenti del gruppo di trattamento, ha avuto accesso ai contenuti da ottobre 2021, con l'impegno di terminare la formazione entro la formulazione dei consigli orientativi e non oltre i primi giorni del mese di dicembre 2021. La formazione è stata erogata, tramite codice di accesso personale vincolato alla propria mail, attraverso una piattaforma online dedicata ove seguire autonomamente un percorso formativo light touch della durata di circa cinque ore.

Dopo una breve parte introduttiva di spiegazione sul senso dell'iniziativa⁷¹ e di introduzione alla piattaforma, la formazione si divide in due parti, da seguire necessariamente secondo l'ordine cronologico proposto: la visione di alcuni video di breve durata e la lettura di un libretto contenente consigli e suggerimenti pratici sull'orientamento di studentesse e studenti alla scelta degli studi dopo il primo ciclo di istruzione (vedi Appendice: B. Libretto sui consigli pratici *Orientare alla Scelta*).

La prima parte di video è a sua volta divisa in due sezioni, retoricamente una *pars destruens* e una *pars construens*.

⁷¹ Questo video è stato pensato come un saluto istituzionale e curato dal professor Gian Paolo Barbetta.

La prima sezione *“Scuole e diseguaglianze”* raccoglie video informativi sul tema delle diseguaglianze nei sistemi scolastici caratterizzati da *tracking* e nel sistema italiano, e sul ruolo della scelta post-licenza media e del consiglio orientativo. I video di questa sezione sono tenuti da accademici operanti nei diversi ambiti, quali:

- *Il ruolo della scuola nelle diseguaglianze* – a cura di Gianluca Argentin, dell’Università degli studi di Milano-Bicocca, introduce al ruolo della scuola nelle diseguaglianze;
- *Istruzione secondaria e origini sociali degli studenti* – a cura di Carlo Barone, dell’Università Science- Po di Parigi, tratta il tema delle origini sociali degli studenti;
- *Istruzione secondaria e background migratorio* – a cura di Mariagrazia Santagati, Università Cattolica del Sacro Cuore, parla degli studenti con background migratorio;
- *Studenti e studentesse della scuola secondaria* – a cura di Alessandra Minello, dell’Università di Padova, tratta il tema degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria e delle loro differenze;
- *Il ruolo del consiglio orientativo nelle diseguaglianze* – a cura di Marco Romito, dell’Università degli studi di Milano-Bicocca, introduce al ruolo del consiglio orientativo nelle diseguaglianze.

La seconda sezione *“Ed ora che cosa fare?”* è composta da alcuni video informativi e formativi focalizzati su orientamento e consiglio orientativo che tengono conto del quadro di insieme illustrato in precedenza e che aiutano a formulare consigli meno distorti. Inoltre, gli ultimi quattro video facevano da introduzione ai temi del libretto. I contributi video sono:

- *L’orientamento in Italia: debolezze e possibilità di miglioramento* – a cura di Gianluca Argentin, torna a parlare dell’orientamento in Italia, delle sue debolezze e di quali sono le possibilità di miglioramento;
- *Scelte scolastiche e di carriera: il processo di orientamento* – a cura di Diego Boerchi, Università Cattolica del Sacro Cuore, parla di scelte scolastiche e di scelte di carriera, e tratta il tema del processo di orientamento.
- *Perché co-costruire il consiglio orientativo?* – a cura di Greta Mazzetti, Università degli studi di Bologna, introduce all’idea di un consiglio orientativo *“co-costruito”*, dando alcuni suggerimenti per contribuire a questo processo.

A questo punto della sezione seguono alcuni video che introducono ai contenuti del libretto, fra cui è presente anche una sorta di spin-off, curato da me, riguardo *“Alcuni strumenti online sull’offerta formativa”* che mostra operativamente come utilizzare queste fonti al fine di ampliare la propria conoscenza sulle opportunità formative presenti sul territorio.

Il libretto raggruppa i consigli pratici, per un rendere più efficace e più equo l’orientamento alla scelta, in tre ambiti (introdotti nei video):

1. come scoprire punti di forza e debolezza nella conoscenza – tua e degli altri attori – sulle diverse alternative e cosa fare per saperne di più in modo mirato;
2. come identificare le situazioni e gli studenti a cui prestare maggiore attenzione nel formulare i consigli orientativi, quelli su cui la tua influenza sarà maggiore;
3. come evitare che i consigli orientativi possano contribuire a riprodurre le diseguglianze in campo educativo.

I consigli sono stati formulati attraverso un lavoro a moltissime mani che ha mescolato sapere esperienziale, sapere esperto, risultati consolidati di ricerca e piste promettenti agli occhi dei ricercatori. Il materiale è stato raccolto dalla letteratura del settore sul tema dell'orientamento, coinvolgendo direttamente alcuni insegnanti (anche quelli intervistati) per capire quali erano i problemi principali e le loro pratiche promettenti. Si è infine svolto anche un confronto tra i curatori dei video della formazione, esperti di diverse discipline e con diversi ambiti di approfondimento, attraverso riunioni plenarie di discussione dei consigli.

3.2.3.3. Partecipanti

I criteri di eleggibilità alla partecipazione sono: i. essere docenti di almeno una classe terza della scuola secondaria di primo grado, oppure ii. ricoprire un ruolo specifico per l'orientamento in uscita per l'a.s. 2021/2022; mentre, a livello di istituto scolastico, l'attivazione di almeno una classe terza di secondaria di primo grado per l'a.s. 2021/2022. I dati relativi alla soddisfazione dei criteri sono stati raccolti tramite due questionari standardizzati *ad hoc* somministrati online ai referenti per il progetto *OaS* nominati dall'istituto e ai docenti in concomitanza della loro iscrizione alla formazione. Delle 229 scuole inizialmente aderenti, hanno infine confermato la partecipazione allo studio 196 istituti.

3.2.3.4. Il processo di randomizzazione

Abbiamo visto che il nostro campione iniziale era composto da 229 scuole secondarie di primo grado, che hanno aderito formalmente per autoselezione al progetto *Orientare alla Scelta*. Nel momento dell'adesione le scuole sono state informate del processo di randomizzazione che le avrebbe viste assegnare casualmente al gruppo di controllo o, alternativamente, al gruppo di trattamento. Uno dei limiti di questa metodologia di ricerca è proprio la resistenza dei soggetti alla condizione di controllo, in quanto prevedere l'esclusione dal trattamento di potenziali beneficiari pone dilemmi di tipo etico oltre che

rendere meno attraente lo studio in termini di *compliance*⁷², con eventuali ripercussioni sulla validità interna dell'esperimento. Si è pensato di arginare tale limite garantendo al gruppo di controllo un accesso ritardato al trattamento, ovvero all'inizio dell'anno scolastico successivo (a.s. 2022/2023), cosicché fosse garantita una stima corretta dell'impatto del nostro intervento, diminuendo i problemi di compliance arginando le implicazioni etiche⁷³.

Per ciascuna di queste scuole, attraverso il questionario pre-intervento, si sono iscritti, al fine di partecipare alla formazione professionale, i docenti con almeno un insegnamento in una classe terza della secondaria di primo grado nell'a.s. 2021/2022, oppure altre figure dell'orientamento in uscita operanti nell'istituto.

Una volta finita la rilevazione si sono escluse dal campione 33 scuole (vedi Fig. 3.5) per i seguenti motivi:

- 18 sono state escluse a causa del basso tasso di adesione degli insegnanti, ovvero meno di 0.4⁷⁴, descritto dal rapporto tra gli insegnanti iscritti e il numero di classi dell'istituto;
- 7 scuole hanno ritirato spontaneamente la loro adesione per diversi motivi⁷⁵;
- 8 scuole non presentavano le informazioni necessarie per procedere con la randomizzazione e non avevano iscritto alcun docente.

Le unità di randomizzazione sono quindi le scuole (196). Si stimano 1.464 classi all'interno delle scuole e di circa 20.000 studenti.

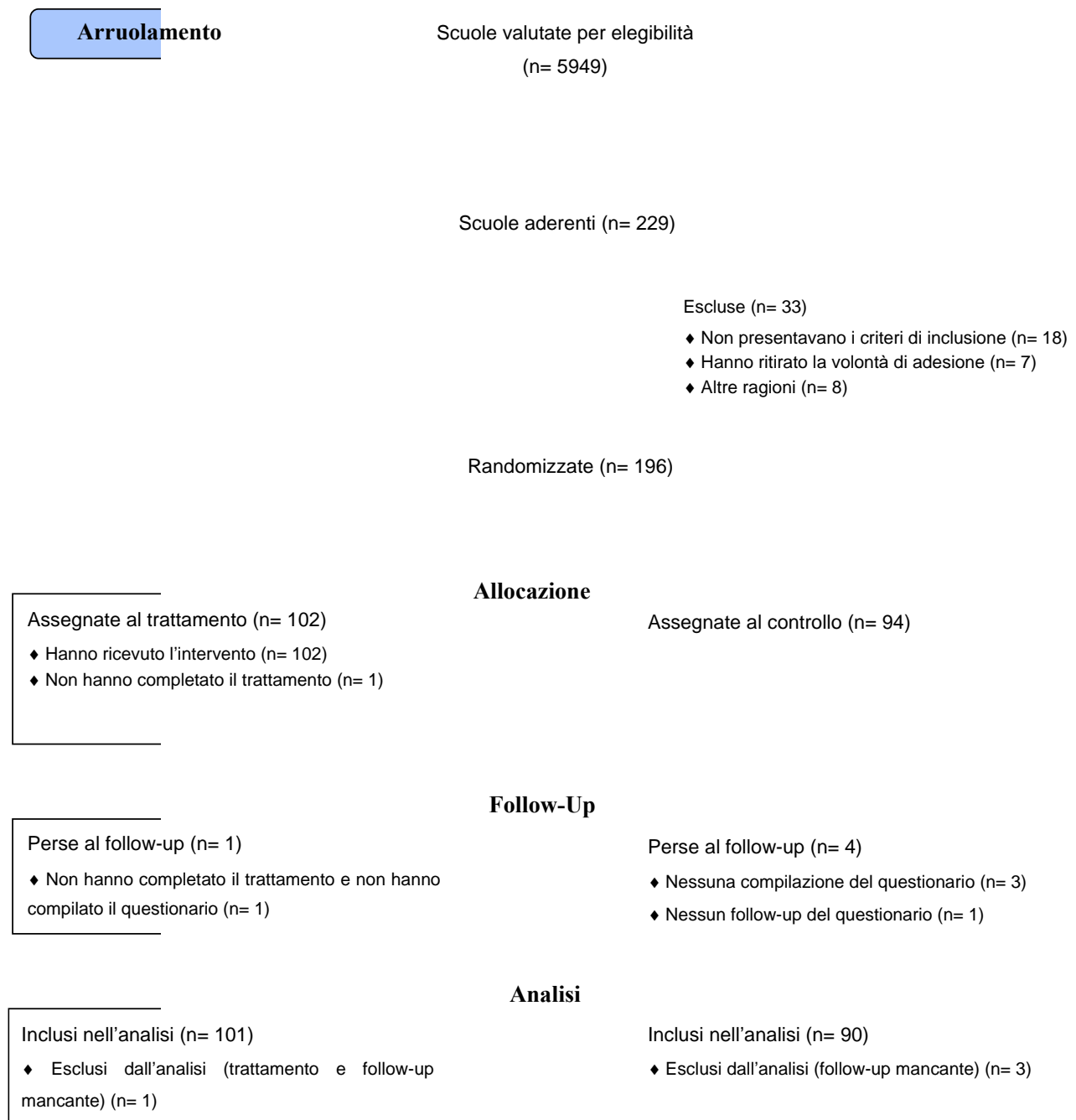
⁷² Ovvero i comportamenti dei trattati e dei controlli di fronte alla randomizzazione che minano l'integrità dei gruppi randomizzati.

⁷³ A tal proposito, il Collegio Docenti del Dottorato in "Sociologia, Organizzazioni, Culture", ascoltata la relazione in merito da parte del gruppo istruttorio costituito *ad hoc*, ha approvato all'unanimità, sotto il profilo etico, il progetto di dottorato qui presentato.

⁷⁴ Si è scelto il valore di 0.4 insegnanti per classe considerando che sostanzialmente, essendo gli iscritti alla formazione perlopiù referenti orientamento, docenti coordinatori di classe o con ore in insegnamento in più classi, comportava una mediazione accettabile fra la volontà ricercatore ad avere maggior numero di scuole partecipanti e la garanzia di avere un trattato per classe all'interno di ogni istituto. Inoltre, tale soglia garantiva la partecipazione di almeno un docente per ogni singolo plesso.

⁷⁵ Alcuni di questi riguardano, l'incompatibilità del territorio specifico riguardo alle pratiche, l'impossibilità di fornire i dati necessari alla stima degli effetti, la carenza di docenti iscrivibili, la mancata attivazione di almeno una classe terza per l'a.s. 2021/2022, ecc.

Figura 3.5 Diagramma di flusso CONSORT 2010



La randomizzazione è stata bloccata sulla base di 3 elementi, per un totale di 12 blocchi (vedi Tab. 3.4):

- i. la macroarea regionale in cui si trova l'istituto scolastico rispetto al territorio nazionale italiano, il cui indicatore corrisponde in un'aggregazione delle regioni in tre zone: Nord Ovest; Nord Est e Centro Italia; Sud e isole.

- j. la dimensione urbana in cui si trova l'istituto, indicata attraverso l'ubicazione presso un capoluogo o meno.
- k. la dimensione della scuola espressa in base al numero di classi presenti, ovvero "meno di 4 classi" oppure "5 classi o più".

Tabella 3.4 Blocchi di randomizzazione

Blocchi	Macroarea regionale <i>i</i>	Dimensione urbana <i>j</i>	Dimensione istituto <i>k</i>
101	Nord Ovest	Altra città	meno di 4 classi
102	Nord Ovest	Altra città	5 classi o più
111	Nord Ovest	Capoluogo	meno di 4 classi
112	Nord Ovest	Capoluogo	5 classi o più
201	Nord Est e Centro	Altra città	meno di 4 classi
202	Nord Est e Centro	Altra città	5 classi o più
211	Nord Est e Centro	Capoluogo	meno di 4 classi
212	Nord Est e Centro	Capoluogo	5 classi o più
301	Sud e isole	Altra città	meno di 4 classi
302	Sud e isole	Altra città	5 classi o più
311	Sud e isole	Capoluogo	meno di 4 classi
312	Sud e isole	Capoluogo	5 classi o più

Il processo di randomizzazione ha visto l'assegnazione casuale delle 196 scuole a due gruppi con pari probabilità di assegnazione al trattamento entro i 12 blocchi. Nei blocchi in cui le scuole erano in numero dispari, si sono considerate nel gruppo di trattamento una scuola in più. Dall'elenco delle 196 scuole eleggibili sono state estratte casualmente 102 che compongono il gruppo di trattamento, mentre le restanti 94 costituiscono temporaneamente il gruppo di controllo per l'anno scolastico 2021/2022, con accesso al secondo turno di formazione posticipato al successivo anno scolastico.

Per effetto della randomizzazione, alle scuole assegnate al trattamento T_{ijk} , ovvero ubicata nella macroarea i , con dimensione territoriale j e di dimensione k , corrispondono scuole di controllo C_{ijk} , ubicate nella medesima macroarea i , con la medesima dimensione territoriale j e dimensione scolastica k . La sequenza che ha generato la randomizzazione è stata eseguita tramite computer utilizzando la funzione casuale del programma Stata 17 ed è stata implementata da un ricercatore esterno (prof. Giovanni Abbiati).

Non c'è stato bisogno di occultare l'assegnazione ai gruppi in quanto la comunicazione è stata fatta poco dopo il processo di randomizzazione; inoltre, l'accesso alla formazione non era consentito senza codice

personale collegato alla mail personale da immettere per entrare sulla piattaforma web dedicata, eliminando il rischio di contaminazione nel gruppo di controllo.

Tenendo conto della progettazione del campione e del clustering, non è stato possibile calcolare ex ante la potenza per la stima dell'effetto atteso, che riguarda la riduzione dell'associazione netta, in un modello di regressione, tra le caratteristiche degli studenti da un lato (vale a dire, origini sociali, background migratorio e genere) e i consigli orientativi ricevuti e la loro successiva scelta scolastica dall'altro, al netto di queste caratteristiche di controllo. La complessità della stima di effetto cercata rendeva difficile fare affidamento su informazioni adeguate al fine di eseguire in anticipo un corretto calcolo della potenza.

3.2.4. *I campioni analitici*

I risultati che saranno mostrati nei prossimi capitoli sono frutto di analisi che riguardano campioni analitici differenti fra loro. Il campione teorico era composto da tutti i docenti e coordinatori di classe terza della secondaria di primo grado, referenti orientamento o altre figure dell'orientamento operanti nell'istituto⁷⁶.

Vi sono tre campioni che si differenziano per le unità di analisi di cui sono composti: i. il primo è formato dai docenti che hanno compilato il questionario pre-intervento con modulo fattoriale (factorial survey) impiegato solo per la stima dei bias; ii. il secondo è formato dai docenti per i quali stimiamo gli effetti della formazione sui loro bias e sulle loro percezioni relative all'orientamento, diverso dal primo perché qui consideriamo solamente i docenti che hanno completato il follow up, compilando anche il questionario pre-intervento con tutte le informazioni necessarie all'aggancio della compilazione del seguente questionario di follow-up; iii. il campione tratto dai dati amministrativi relativo agli studenti di classe terza dell'a.s. 2021/2022 del nostro campione di 196 istituti.

3.2.4.1. Il campione analitico del factorial survey pre-intervento

Il *factorial survey* è stato somministrato ad un campione di insegnanti di classe terza della scuola secondaria di primo grado o figure strumentali dell'orientamento alla scelta dell'anno scolastico 2021/2022.

Il campione “*pre-intervento*” comprende i 2.609 insegnanti che hanno compilato il questionario nel periodo pre-intervento, tra settembre e novembre 2021, più o meno equamente distribuiti fra gruppo di controllo

⁷⁶ Non ci è possibile sapere con certezza la misura del campione teorico in quanto i dati relativi alle scuole aderenti non sono disponibili.

e di trattamento⁷⁷, che contiene anche docenti di scuole aderenti escluse dal processo di randomizzazione a causa della mancanza dei criteri necessari. Abbiamo scelto di tenere tutti i docenti che hanno compilato per una migliore rilevazione del bias su un più ampio numero di casi.

Tabella 3.5 Distribuzione percentuale delle caratteristiche di base degli insegnanti per caratteristiche dello studente ipotetico presentato nella vignetta del factorial survey experiment (% , n=2.609)

		classe sociale di origine			background migratorio			genere dello studente		interesse disciplinare		
		<i>operaia</i>	<i>impiegatizia</i>	<i>borghese</i>	<i>nativo</i>	<i>II gen</i>	<i>I gen</i>	<i>femmina</i>	<i>maschio</i>	<i>umanistico</i>	<i>tecnico-scientifico</i>	<i>uguale interesse</i>
genere	<i>femmina</i>	82,4	85,0	82,4	84,0	82,2	83,6	84,5	82,1	82,5	83,7	83,6
	<i>maschio</i>	17,6	15,0	17,6	16,0	17,8	16,4	15,5	17,9	17,5	16,3	16,4
classi di età	<i>fino a 35</i>	18,5	15,3	15,4	17,4	16,7	15,2	15,7	17,1	17,5	14,6	17,2
	<i>da 36 a 45</i>	24,1	25,3	25,8	26,1	25,8	23,4	25,5	24,6	26,4	25,4	23,4
	<i>da 46 a 50</i>	19,2	20,2	21,6	20,7	20,1	20,3	21,2	19,5	19,2	20,8	21,0
	<i>da 51 a 55</i>	16,9	17,7	17,7	17,1	16,3	18,8	17,2	17,7	17,8	16,8	17,7
	<i>da 56 a 60</i>	14,4	14,6	13,1	11,7	14,3	15,9	13,9	14,2	13,2	14,1	14,8
	<i>61 o più</i>	6,9	6,8	6,5	7,0	6,8	6,4	6,6	6,9	5,9	8,3	5,9
area geografica	<i>nord</i>	63,6	64,4	65,7	62,3	64,6	66,8	66,2	63,0	64,7	65,0	64,1
	<i>centro</i>	15,9	14,3	13,9	14,5	17,0	12,6	14,0	15,3	13,8	14,3	15,9
	<i>sud e isole</i>	20,4	21,3	20,4	23,2	18,5	20,6	19,8	21,7	21,5	20,7	20,0
titolo di studio	<i>diploma</i>	0,9	1,1	1,4	0,8	1,1	1,5	1,0	1,3	1,3	0,8	1,4
	<i>LT</i>	1,4	1,8	2,5	2,0	1,9	1,8	1,9	1,9	2,0	2,0	1,6
	<i>master I liv</i>	75,7	76,1	74,5	73,6	76,2	76,3	76,3	74,5	73,1	75,7	77,4
	<i>LM</i>	8,9	8,6	7,7	8,7	8,0	8,5	7,6	9,2	9,4	7,8	7,9
	<i>master II liv</i>	5,4	6,1	6,6	7,4	5,1	5,7	5,8	6,3	7,0	6,6	4,5
	<i>PhD</i>	7,6	6,4	7,4	7,5	7,7	6,2	7,4	6,9	7,2	7,1	7,2
materia di insegnamento	<i>lettere</i>	35,0	34,4	36,8	36,7	35,8	33,8	35,5	35,3	32,4	35,0	38,9
	<i>matematica/scienze</i>	19,1	17,1	18,3	18,4	17,6	18,5	19,0	17,4	20,2	17,0	17,3
	<i>lingua straniera</i>	15,3	18,8	13,3	16,3	15,7	15,4	14,8	16,8	16,3	16,4	14,7
	<i>educazioni</i>	22,8	22,5	22,2	20,7	23,3	23,3	22,3	22,7	23,3	22,8	21,3
	<i>sostegno</i>	7,7	7,2	9,5	8,0	7,6	8,9	8,4	7,9	7,8	8,8	7,9
situazione lavorativa	<i>indeterminato</i>	75,6	76,3	76,1	76,3	76,7	75,1	76,3	75,7	74,1	78,5	75,4
	<i>determinato</i>	24,4	23,7	23,9	23,7	23,3	24,9	23,7	24,3	25,9	21,5	24,6

⁷⁷ In questa fase si è preferito mantenere anche i docenti (62) appartenenti a scuole escluse dal processo di randomizzazione per mancanza dei criteri necessari, in quanto utili alla rilevazione e alla descrizione di un eventuale bias nella formulazione dei consigli orientativi rispetto alle caratteristiche ascritte degli studenti.

Nella tabella 3.5 si mostra come la distribuzione delle caratteristiche degli insegnanti per le diverse caratteristiche dello studente ipotetico, assegnate randomicamente, presentato nella vignetta sono equivalenti rispetto al loro genere, all'età, all'area geografica di residenza, al titolo di studio, alla materia di insegnamento, alla situazione lavorativa espressa in termini contrattuali (ovvero a tempo determinato o indeterminato). Dunque, le vignette risultano somministrate omogeneamente, ad eccezione di un modesto sbilanciamento sull'area geografica, per cui si è applicato un controllo aggiuntivo sui blocchi di randomizzazione in fase di analisi.

3.2.4.2. Il campione analitico per le stime degli impatti a livello docente

Abbiamo visto che il campione analitico factorial survey *pre-intervento* comprendente 2.609 docenti include anche i casi anonimi e/o di scuole escluse dalla randomizzazione. Escludendo 62 casi di scuole escluse dalla randomizzazione e 744 casi anonimi (di cui 346 del gruppo di trattamento e 398 di controllo), arriviamo a un campione *pre-intervento* di 1803 casi, di cui 940 di trattamento e 863 di controllo, di soli docenti delle scuole randomizzate e non anonimi che descrive il *campione sperimentale pre-intervento* su cui calcolare le misure di *compliance* e *attrition*, che vedremo in seguito.

Per la stima degli effetti dell'intervento sui consigli simulati nel modulo fattoriale e sulle scale di atteggiamento degli insegnanti si possono usare due campioni, denominati rispettivamente campione "*pre e post intervento*" e campione "*follow-up completo*". Il campione *pre e post intervento* comprende tutte le compilazioni del factorial survey svolte nel periodo *pre-intervento* (settembre/novembre 2021) e *post-intervento* (maggio/giugno 2022), a prescindere dall'aggancio a livello di docente delle due compilazioni. L'altro campione, detto "*campione follow-up completo*", considera quindi solamente i docenti che hanno compilato il questionario *pre-intervento* in modo agganciabile alla seconda rilevazione di *follow-up*. Nella tabella 3.6 vediamo la composizione del campione nel dettaglio a seconda che sia stato compilato il questionario *pre-intervento* - considerando il solo *campione sperimentale pre-intervento*-, il questionario di *follow-up* o entrambi.

Tabella 3.6 *Composizione del campione "pre e post intervento" per periodo di compilazione del factorial survey (frequenze assolute)*

Compilazioni factorial survey	<i>no post-intervento</i>	<i>post-intervento</i>
<i>pre-intervento</i>	451	1352
<i>no pre-intervento</i>	-	307

Nelle analisi sulle stime dell'impatto della formazione sul bias simulato usiamo 1352 casi, quelli che hanno compilato il factorial survey sia nel pre che nel post intervento. Infatti, dopo un controllo di robustezza sul campione *pre e post intervento*, si è scelto di utilizzare il campione *follow-up completo* in quanto è formato da insegnanti identificabili e agganciabili con certezza ai dati pre-intervento, evitando eventuali doppie compilazioni ed escludendo soggetti non intenzionati a partecipare alla formazione, con la possibilità di misurare l'effettiva variazione di comportamento fra i due periodi di rilevazione

Il campione *follow-up completo* è un campione con una numerosità più ridotta ma più sicuro anche in termini di conoscenza dell'intensità di trattamento ed è su tali casi che verranno presentati i risultati nei prossimi capitoli. Anche analizzando gli effetti su tutti i docenti che hanno fatto un questionario di follow up, quindi su 1659 casi, i risultati rimangono gli stessi rispetto a quelli qui presentati.

Si sono effettuate verifiche di equivalenza, per ogni fattore randomizzato nelle vignette, sulle caratteristiche di base degli insegnanti dei due campioni, non trovando differenze significative.

Tabella 3.7 Distribuzione percentuale delle caratteristiche di base degli insegnanti per gruppo di randomizzazione (%)

		Partecipanti pre-intervento		Campione follow-up completo		Partecipanti persi al follow-up	
		T (940)	C (863)	T (735)	C (617)	T (205)	C (246)
genere	<i>femmina</i>	86,3	84,7	87,8	85,7	82,0	82,1
	<i>maschio</i>	13,7	15,3	12,2	14,3	18,1	17,9
classi di età	<i>fino a 35</i>	16,4	16,0	13,5	13,1	22,9	20,7
	<i>da 36 a 45</i>	24,5	26,8	24,0	26,1	23,4	25,2
	<i>da 46 a 50</i>	21,6	20,9	23,4	21,6	14,6	16,3
	<i>da 51 a 55</i>	17,2	17,6	18,5	19,0	14,2	16,7
	<i>da 56 a 60</i>	14,5	12,8	13,2	13,0	16,1	14,6
	<i>61 o più</i>	5,9	6,0	7,5	7,3	8,8	6,5
area geografica di residenza	<i>nord</i>	58,9	68,8	59,1	71,2	58,5	63,0
	<i>centro</i>	19,9	10,8	20,3	9,4	18,5	14,2
	<i>sud e isole</i>	21,2	20,4	20,7	19,5	22,9	22,8
titolo di studio ¹	<i>diploma</i>	0,9	1,0	-	-	0,5	1,6
	<i>master I liv</i>	1,7	1,5	-	-	2,9	3,3
	<i>LT</i>	76,0	74,0	-	-	78,5	69,9
	<i>master II liv</i>	7,3	8,8	-	-	7,3	10,2
	<i>LM</i>	6,6	6,3	-	-	6,3	7,7
	<i>PhD</i>	7,6	8,3	-	-	4,4	7,3
materia di insegnamento	<i>lettere</i>	38,8	37,3	40,3	39,1	32,2	32,9
	<i>matematica/scienze</i>	18,1	19,4	18,0	20,1	18,5	17,5
	<i>lingua straniera</i>	14,2	16,6	13,8	16,2	15,6	17,5
	<i>educazioni</i>	19,2	20,1	18,3	17,4	23,4	26,0
	<i>sostegno</i>	9,8	6,7	9,7	7,1	10,2	6,1
situazione lavorativa ¹	<i>indeterminato</i>	75,2	77,1	-	-	62,4	65,0
	<i>determinato</i>	24,8	22,9	-	-	37,6	35,0
referente orientamento ¹	<i>sì</i>	11,8	11,1	-	-	2,4	2,9
	<i>no</i>	88,2	88,9	-	-	97,6	97,2
coordinatore di classe terza ¹	<i>sì</i>	32,0	32,2	-	-	22,9	29,3
	<i>no</i>	68,0	67,8	-	-	77,1	70,7

¹ Tali caratteristiche non sono state rilevate nel questionario follow up, risultano pertanto mancanti per il campione follow-up completo.

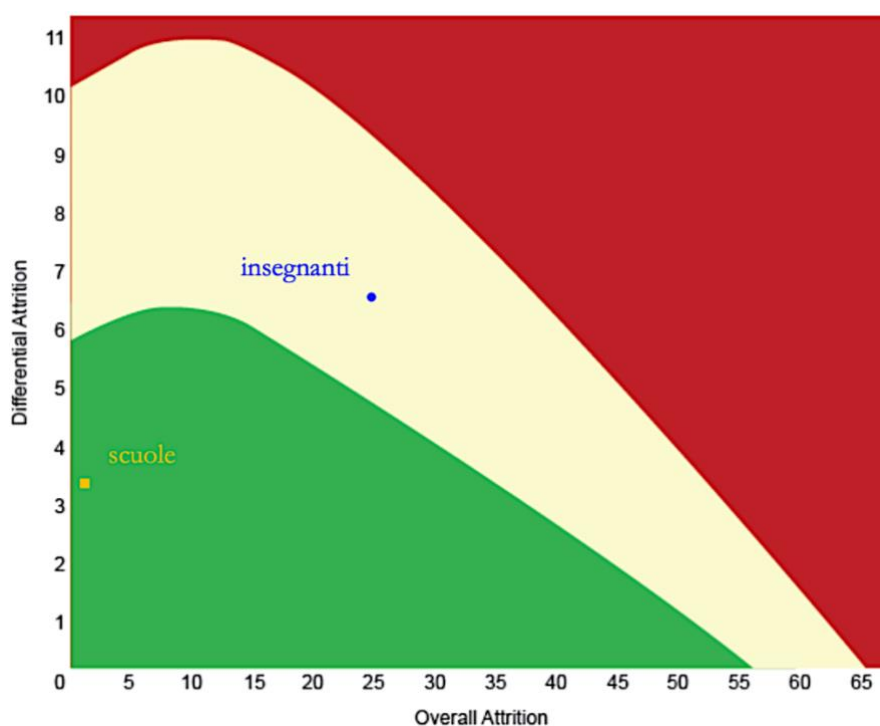
Nella tab 3.7 vediamo il confronto, fra i diversi campioni, delle caratteristiche di base degli insegnanti⁷⁸ per gruppo di randomizzazione, valutando anche i soggetti persi al follow-up e quelli rimasti fino alle fine dello studio (campione follow-up completo) su cui calcoliamo attrition e stimiamo gli effetti dell'intervento. Controllando l'equivalenza fra gruppi di randomizzazione, troviamo uno sbilanciamento significativo solamente sull'area geografica di residenza per cui si è applicato in fase di analisi un controllo aggiuntivo sui blocchi di randomizzazione, che includono anche questa dimensione, al fine di guardare agli effetti al netto di tale possibile distorsione. Inoltre, anche fra i docenti persi al follow-up non troviamo differenze significative.

⁷⁸ Ovvero per il genere e l'età dell'insegnante, l'area geografica di residenza, il titolo di studio, la materia insegnata, la situazione lavorativa espressa in termini contrattuali (tempo determinato o indeterminato), ricoprire un ruolo di coordinatore di classe terza o di referente per l'orientamento.

Si è eseguito un ulteriore controllo sull'equivalenza anche per il campione *pre e post intervento* di cui non risultano significative differenze rispetto al campione follow-up completo.

Le analisi sulla perdita di informazione rispetto ai partecipanti all'esperimento, ovvero la cosiddetta misura di *attrition*, mostrano un equilibrio accettabile nei tassi di attrition totale (25%) e differenziale (6,7%) a livello di insegnanti, ma risulta buono a livello di scuole (rispettivamente 1% di totale e 3,3% di differenziale) (vedi Fig. 3.6). Non c'è alcun attrition differenziale statisticamente significativo per gruppi di randomizzazione controllando per le caratteristiche genere e età del docente, l'area geografica, la materia di insegnamento, il titolo di studio e la situazione lavorativa.

Figura 3.6 Relazione tra attrition totale e differenziale, a livello di insegnanti e a livello scuole (%)



Fonte: rielaborazione da *What Works Clearinghouse* (2014).

3.2.4.3. Il campione analitico a livello studente

Le stime di impatto dell'intervento sui consigli orientativi nel mondo reale e sulle scelte effettive degli studenti sono state calcolate su un campione analitico composto dai 19.136 studenti di classe terza del a.s. 2021/2022 delle 196 scuole randomizzate, detto "*campione analitico amministrativo*".

In particolare, per quest'ultimo campione sono disponibili informazioni circa le caratteristiche ascritte degli studenti, quali genere, età, origine sociale in termini di titolo di studio e occupazione dei genitori, l'indice di background socio economico e culturale (ESCS), l'area geografica di residenza e il background migratorio; e informazioni circa la carriera scolastica dello studente, ovvero voti allo scrutinio finale di

classe terza (italiano, matematica, inglese, scienze e storia), il voto dell'esame di licenza media, il consiglio orientativo ricevuto (tipo di percorso di scuola secondaria di II grado, area disciplinare, indirizzo specifico), l'eventuale iscrizione allo specifico indirizzo di scuola superiore.

Di seguito nelle tab. 3.8 si mostra l'analisi di equivalenza delle caratteristiche di base degli studenti fra gruppi di randomizzazione. L'analisi è stata condotta mediante regressioni logistiche binomiali che, per ogni categoria delle variabili di equivalenza, hanno confrontato assegnati al gruppo di trattamento e controllando per i blocchi di randomizzazione e tenendo conto della clusterizzazione dei dati a livello di scuola. Controllando l'equivalenza, anche con test di significatività, vediamo come le caratteristiche degli studenti risultino equivalenti fra i gruppi di randomizzazione con differenze non significative. Riguardo all'area geografica non è possibile calcolare la significatività in quanto è un'informazione già contenuta nei blocchi di randomizzazione, ma viene comunque corretta in fase di analisi calcolando le stime controllando per gli stessi blocchi.

Tabella 3.8 Equivalenza caratteristiche di base degli studenti fra gruppi di randomizzazione (% bivariate e confronto mediate regressioni)

		assegnati controllo (9.529)	assegnati trattamento (9.607)	coefficiente di regressione	errore std.	p. value
genere	<i>maschio</i>	51,0	51,1	0.0004	0.00788	0.957
titolo di studio familiare⁷⁹	<i>licenza media o meno</i>	15,4	16,9	0.0164	0.01422	0.248
	<i>qualifica professionale</i>	6,7	7,8	0.0103	0.00653	0.115
	<i>diploma</i>	40,6	42,5	0.0202	0.01751	0.248
	<i>post diploma</i>	37,3	32,7	-0.0487	0.02786	0.080
classe sociale familiare⁸⁰	<i>operaia</i>	32,7	36,4	0,0417	0.02411	0.083
	<i>piccola borghesia</i>	13,4	13,4	0.0011	0.00775	0.893
	<i>media impiegatizia</i>	30,0	24,6	-0.0239	0.00137	0.081
	<i>servizio</i>	30,0	25,6	-0.0187	0.02160	0.387
background migratorio	<i>nativo</i>	89,2	87,5	-0.0149	0.01223	0.223
	<i>II generazione</i>	7,2	7,8	0.0052	0.00743	0.483
	<i>I generazione</i>	3,7	4,7	0.0093	0.00538	0.084
voto all'esame	<i>bocciato</i>	0,9	1,3	0.0030	0.00198	0.124
	<i>6</i>	15,2	15,3	0.0014	0.01138	0.900
	<i>da 7 a 8</i>	51,5	51,5	0.0005	0.00998	0.960
	<i>9 a 10 e lode</i>	32,4	32,0	-0.0052	0.01432	0.715

⁷⁹ L'indicatore di titolo di studio familiare è costruito considerando per ciascuno studente il titolo più elevato conseguito dai genitori.

⁸⁰ L'indicatore di classe sociale familiare è costruito, a partire dalla occupazione professionale di ciascun genitore ricodificata in classe sociale (classe operaia, piccola borghesia, media impiegatizia, servizio), considerando la classe sociale meno elevata fra i genitori.

3.2.4.4. Partecipazione al trattamento e conformità alla randomizzazione

Al fine di ottenere la certificazione delle ore di formazione, per gli insegnanti era necessario accedere alla piattaforma e completare la visione di tutti i video, leggere integralmente il libretto e compilare tutti i questionari proposti, ovvero quello pre-intervento, quello post-formazione per la raccolta dei feedback sulla formazione e la rilevazione finale di follow-up.

I comportamenti dei soggetti davanti all'assegnazione ai due gruppi di randomizzazione possono essere differenti (vedi Tab. 3.9). Coloro che si comportano in modo conforme alle prescrizioni dei valutatori vengono detti *complier*, in quanto rispettano il proprio turno di assegnazione. In questo studio abbiamo due tipi di *complier*, ovvero docenti del gruppo di trattamento che portano a termine la formazione e docenti di controllo che attendono il secondo di formazione nell'a.s. 2022/2023.

Tabella 3.9 Distribuzione percentuale della misura di conformità all'assegnazione del gruppo di randomizzazione dei docenti del campione di scuole aderenti al progetto OaS (% , n=1.803)

	assegnati a trattamento	assegnati a controllo	totale
<i>Non trattati</i>	24,7	100	60,7
<i>Trattati</i>	75,3	0	39,27
N	940	863	1803

Vi sono poi comportamenti non conformi alle prescrizioni, che portano una diluizione degli effetti del trattamento e/o alla contaminazione del gruppo di controllo. Tali comportamenti possono essere docenti che, pure essendo assegnati al trattamento non ne beneficiano, detti *never takers*, nel nostro caso il 24,7% dei docenti del gruppo di trattamento (Tab. 3.9); e altri assegnati al controllo che riescono ad avere accesso al trattamento, detti *always takers*. Nel progetto OaS possiamo trascurare tali effetti di contaminazione del gruppo di controllo dovuti agli *always takers* in quanto l'accesso alla formazione su piattaforma online richiedeva un codice personale di accesso e la fruizione della stessa era possibile solamente una volta con l'esclusione degli strumenti di riavvolgimento dei video. Inoltre, è improbabile un trasferimento dei docenti formati presso una scuola assegnata al gruppo di controllo e comunque controllabile dalle rilevazioni della scuola di appartenenza nel questionario di follow-up.

Rispetto alla misura di compliance del gruppo di trattamento si rileva un buon tasso di conformità, sia a livello di scuola, sia di classe e studente (Tab. 3.10); infatti, si sono stimate le frequenze percentuali di

scuole/classi/studenti con almeno un insegnante trattato⁸¹ o esposte/i a trattamento intensivo⁸². Si rileva solamente una scuola non complier fra il gruppo di trattamento che non ha nemmeno un insegnante trattato. Dunque, il 99% delle scuole sono complier con almeno un insegnante trattato. A livello di classi⁸³ abbiamo l'86,2% di compliance e il 56,3 % sono state esposte a un trattamento intensivo. L'86,4% di studenti ha almeno un insegnante trattato e il 57% beneficia indirettamente di un trattamento intensivo. Inoltre, in media vi sono 2,2 insegnanti trattati per studente.

Tabella 3.10 Distribuzione percentuale delle scuole, classi e studenti con almeno un docente complier e con trattamento intensivo per gruppo di randomizzazione; e indicazione del numero medio di insegnanti trattati per studente nella classe per gruppo di randomizzazione

	assegnati a trattamento	assegnati a controllo
% di scuole con almeno un insegnante trattato	99,0	0
% di classi con almeno un insegnante trattato	86,2	0
% di classi esposte a trattamento intensivo	56,3	0
% di studenti con almeno un insegnante trattato	86,4	0
% di studenti esposti a trattamento intensivo	57,0	0
numero medio insegnanti trattati per studente nella classe	2,2	0

² dati non disponibili per n. 2 scuole di trattamento

Abbiamo ora tutti gli strumenti per passare alla presentazione dei risultati. Vedremo nei prossimi capitoli la descrizione del bias rilevato nella simulazione di consiglio formulati dagli insegnanti tramite factorial survey e la valutazione dell'impatto della formazione sulla variazione di tale bias nei consigli sia simulati sia nel mondo reale.

⁸¹ Si considerano qui trattati i docenti che hanno completato tutte le attività della formazione, visionando tutti i video disponibili in piattaforma e leggendo il libretto.

⁸² La misura di trattamento intensivo è stata calcolata sulla base della presenza di almeno 2 insegnanti trattati considerando insegnanti di italiano o matematica, coordinatori di classe o almeno 2 insegnanti di altre materie (per le classi che non rispettavano le altre condizioni).

⁸³ Si precisa che in fase di reclutamento, si è richiesto alle scuole di iscrivere almeno un insegnante per ciascuna classe. In fase di assegnazione delle scuole ai due gruppi, si è scelto di includere nel processo di randomizzazione solamente le scuole che avevano un tasso di adesione di almeno 0,4 insegnanti per classe. Inoltre, abbiamo casi con più di un insegnante trattato nella stessa classe.

Capitolo 4. Le molte forme del consiglio orientativo: i risultati dell'analisi qualitativa

Come abbiamo visto in precedenza, abbiamo condotto una ricerca qualitativa con lo scopo di esplorare le dimensioni dell'eterogeneità nella formulazione dei consigli scolastici da parte degli insegnanti, attraverso interviste a docenti di diversi contesti sociali, concentrandoci su alcune caratteristiche del consiglio solitamente non adeguatamente considerate: ad esempio come viene fornito ai genitori, il suo livello di specificità, i criteri considerati dagli insegnanti, ecc. Ci proponiamo di indagare se il consiglio possa essere considerato come un intervento unico, grazie a una omogeneità sottostante di base, o se dobbiamo considerare la sua molteplicità come generatrice di interventi diversi in diverse scuole.

Nelle pagine che seguono, i risultati dell'indagine qualitativa sono integrati anche dalle risultanze della survey quantitativa condotta sugli insegnanti tramite il *Questionario Pre-Intervento*, per la descrizione del cui campione si rimanda al paragrafo 3.2.4.1, utilizzando anche delle informazioni provenienti dal *Questionario Referenti*.

I risultati che andremo a esporre in questo capitolo mostrano chiaramente la grande varietà di consigli degli insegnanti. L'eterogeneità è rilevante lungo tutte le dimensioni considerate: nella forma dei consigli, nel canale di comunicazione utilizzato, nei criteri percepiti come rilevanti dagli insegnanti, ecc.

Come vedremo, questa varietà è rafforzata anche dal fatto che i consigli orientativi sono fortemente radicati nel contesto locale, vale a dire opportunità specifiche di formazione e occupazione dell'area territoriale in cui ciascuna scuola opera.

Il capitolo è strutturato nel seguente modo: partiremo guardando alle pratiche di formulazione del consiglio (4.1), focalizzandoci sulla tempistica del processo, sugli attori decisionali, sul formato di consiglio consegnato alle famiglie e sulle modalità di consegna ad esse; quindi, approfondiremo la conoscenza dell'offerta formativa degli insegnanti (4.2) per poi guardare ai criteri considerati nella formulazione del consiglio (4.3), con un'attenzione come la famiglia influenza il processo (4.4); quindi, ci soffermeremo sulla mancanza di consapevolezza verso il ruolo che i docenti stessi hanno nella riproduzione delle diseguaglianze (4.5), rispetto al background socioeconomico e migratorio e al genere degli studenti; per poi concludere con una panoramica di quanto emerso e delle implicazioni (4.6).

4.1. Come avviene la formulazione del consiglio?

4.1.1. *La tempistica del processo che porta al consiglio*

Dall'analisi delle interviste in profondità, emerge molta varianza nel fenomeno. In primo luogo, il processo di formulazione del consiglio non ha inizio proprio nello stesso momento per tutte le scuole,

ma segue la programmazione didattica, che ogni istituto decide in autonomia. Solitamente l'avvio del consiglio dipende anche da quando iniziano le attività orientative, ovvero in quale annualità si inizia l'intero processo di orientamento. Dalle interviste è emerso che la formulazione del consiglio, inteso come discussione con il collegio docenti, ha usualmente inizio nei primi mesi del terzo anno della scuola secondaria di primo grado, ovvero nel mese di novembre o dicembre, così da poter consegnare i consigli entro la fine del primo quadrimestre in tempo per le preiscrizioni alla scuola superiore, in linea con quanto indicato dalla Comunicazione Ministeriale n. 400/1991.

Inoltre, la formulazione solitamente si svolge durante i consigli di classe. A volte la formulazione è l'unico punto all'ordine del giorno e i consigli vengono dedicati solamente a questo scopo. In alcune scuole però, quelle particolarmente attente all'argomento, la discussione inizia già dal primo incontro dell'anno.

4.1.2. *I molti e mutevoli decisori*

Guardando a chi decide il consiglio orientativo, emerge che il parere che acquisisce più peso è sicuramente quello del docente coordinatore di classe, che solitamente insegna materie letterarie o scientifico-matematiche e che quindi, passando più ore in classe, dovrebbe conoscere maggiormente gli studenti.

«I: [...] si fa alunno per alunno e ognuno esprime la propria opinione. Tendenzialmente già sappiamo [...] Però sì, poi tendenzialmente diciamo che i due idee che contano maggiormente sono [gli insegnanti di] italiano, matematica, lingue.

R: Ok. Per una questione di... di ore passate in classe?

I: sì, tendenzialmente sì, anche perché comunque credo che la docente di musica che li vede due ore a settimana abbia comunque più difficoltà nel poter dare... un'opinione sul futuro dell'alunno, no?» [3 M 35 Le 1]

Anche l'insegnante di materia ha spesso il maggior peso nella decisione, soprattutto qualora ci sia una forte preferenza dello studente verso l'area didattica specifica e non ci siano pareri troppo discordi con tale scelta.

Spesso il momento della formulazione comporta, soprattutto nei casi di consiglio più incerto, dinamiche più o meno accese fra i docenti, ovvero momenti di discussione e di negoziazione per arrivare ad una decisione condivisa dal collegio docenti. Nella citazione che segue, l'insegnante mi ha interrotto durante la formulazione della domanda, concludendo la domanda da sola e confermando immediatamente che a volte i dibattiti tra insegnanti durante la formulazione possono essere accesi. Quando i docenti non riescono a raggiungere un accordo, sono spesso risolti per alzata di mano.

«R: Succede che durante appunto il consiglio in cui... si formula il consiglio orientativo... ci posson [mi interrompe e completa la frase]

I: ci sono delle divergenze?!

R: sì ecco. Ehm...

I: Sì! Possono esserci più o meno accese, però poi si... si... si vota a maggioranza, se c'è davvero un... diciamo, se c'è davvero un punto di vista completamente ehm... diverso.» [18 F 31 Ma 1]

Riguardo alle strategie di risoluzione di queste dinamiche, gli stessi docenti ne riferiscono di diverse; solitamente si ricorre ad un confronto, condividendo le diverse perplessità relative ai consigli proposti, per poi indicare la scelta della maggioranza, tramite decisione condivisa, per votazione ad “alzata di mano” e, se proprio non si trova un punto d’incontro, si indicano più consigli.

Anche queste prassi variano però di scuola in scuola e di consiglio di classe in consiglio di classe, senza indicazioni uniformi su come gestire le situazioni.

Una delle problematiche più comuni per la formulazione dei consigli è poi quella degli insegnanti precari, che aggiungono complessità e randomicità al processo. Spesso i docenti arrivati all’inizio del terzo anno scolastico si ritrovano a dover consigliare una scelta a studenti che conoscono da poche settimane. In questi casi, la strategia maggiormente usata è rifarsi alle raccomandazioni dei docenti di anni precedenti, fidandosi delle loro motivazioni, esplicite o meno, data la mancanza di proprie opinioni a riguardo. Anche questo passaggio di informazioni segue però vie del tutto imprevedibili e spesso mancano elementi strutturanti il processo.

«[...] (gli insegnanti precari) non conoscono neanche la classe. Quindi si fidano degli insegnanti che c'erano gli anni precedenti, per dire “no, lui... lui non studia, non fa niente, mandiamo alla formazione professionale”, punto! Cioè vedere perché non studia, cioè vedere perché... cioè il consiglio è dato così, cioè si fa molta fatica se non c'è personale anche stabilizzato, si fa molta fatica e (gli studenti) si fanno trascinare dai compagni e dalla vicinanza.» [17 F 63 0 0]

4.1.3. Il formato del consiglio

La normativa in merito non ha (ancora) dettato dei criteri standard che definiscono le modalità con cui i consigli devono essere formulati, nonostante il bisogno sia espresso in modo unanime da tutti gli intervistati, come in generale dai docenti che si occupano di orientamento. Spesso i docenti riferiscono di sforzi, a livello di istituto o di territorio, per definire un formato condiviso e unico per la consegna dei

consigli, ma tali tentativi in alcuni casi si sono rilevati fallimentari, in quanto nemmeno all'interno delle stesse piattaforme istituzionali sembra che i modelli diffusi per la formulazione siano uniformi e facilmente coordinabili tra loro.

«[...] anche lì abbiamo fatto questo incontro e questa riunione. Io mi sono messa nel gruppo delle... proprio del consiglio orientativo per cercare un format uguale per tutti. Non è stato possibile! (sorride) non siamo riusciti a metterci d'accordo perché poi quando vai a inserire i dati al SIDI [NdR: il riferimento è alla piattaforma istituzionale Miur dell'Anagrafe degli Studenti] ... ti chiede cose completamente diverse da certe schede che proponevano, [...] un anno, mi sono trovata a dover poi rifarfare ai colleghi il consiglio orientativo [...]. Quello che organizzano per la raccolta dati, non corrisponde mai...» [17 F 63 0 0]

In questo caso particolare, la docente ci riferiva di un tentativo di creare un formato standard condiviso fra le scuole del territorio basato sui modelli proposti dal Miur, poi fallito proprio a causa delle profonde differenze trovate al momento del caricamento nell'apposita piattaforma istituzionale, che l'ha portata a dover richiamare i colleghi per riformulare i consigli e poterli caricare sulla piattaforma preposta.

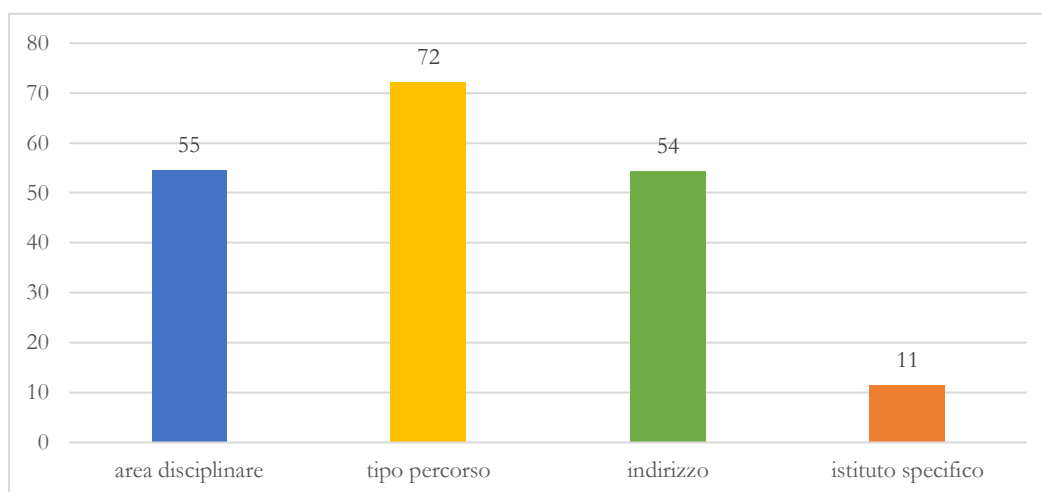
L'eterogeneità del formato del consiglio orientativo riguarda anche il suo livello di dettaglio, su cui nuovamente non vi è una linea comune. In tutte le esperienze intercettate attraverso le interviste, il dettaglio varia: generalmente viene indicato quasi sempre il tipo di percorso scolastico consigliato (ovvero canale liceali, tecnico o professionale), mentre non sempre viene indicato lo specifico indirizzo, spesso si preferisce indicare la macroarea disciplinare. Vi sono poi esperienze di consiglio, soprattutto in contesti ove l'offerta formativa della secondaria di secondo grado è estremamente limitata, in cui si indica direttamente lo specifico istituto in cui iscriversi.

«Noi... per es. liceo scientifico. Se nel caso è liceo scientifico sportivo, specifichiamo sportivo. Se è bilinguismo, specifichiamo biling... Cioè, nel senso, noi abbiamo tutta la lista degli istituti, compresi tecnici e professionali. E crocettiamo esattamente il professionale che suggeriamo, cioè non è solo professionale, ma è professionale indirizzo parrucchiera [della zona]» [3 M 35 Le 1]

Inoltre, anche sul numero di opzioni consigliate non vi è accordo, perlopiù viene dato un solo consiglio orientativo, ma si può ricorrere a più opzioni: ciò accade con studenti particolarmente brillanti che possono affrontare percorsi di diverso tipo, con studenti su cui non si raggiunge un accordo in sede di formulazione, con consigli non condivisi dallo studente o dalla famiglia per cui si indica anche la loro preferenza, ecc.

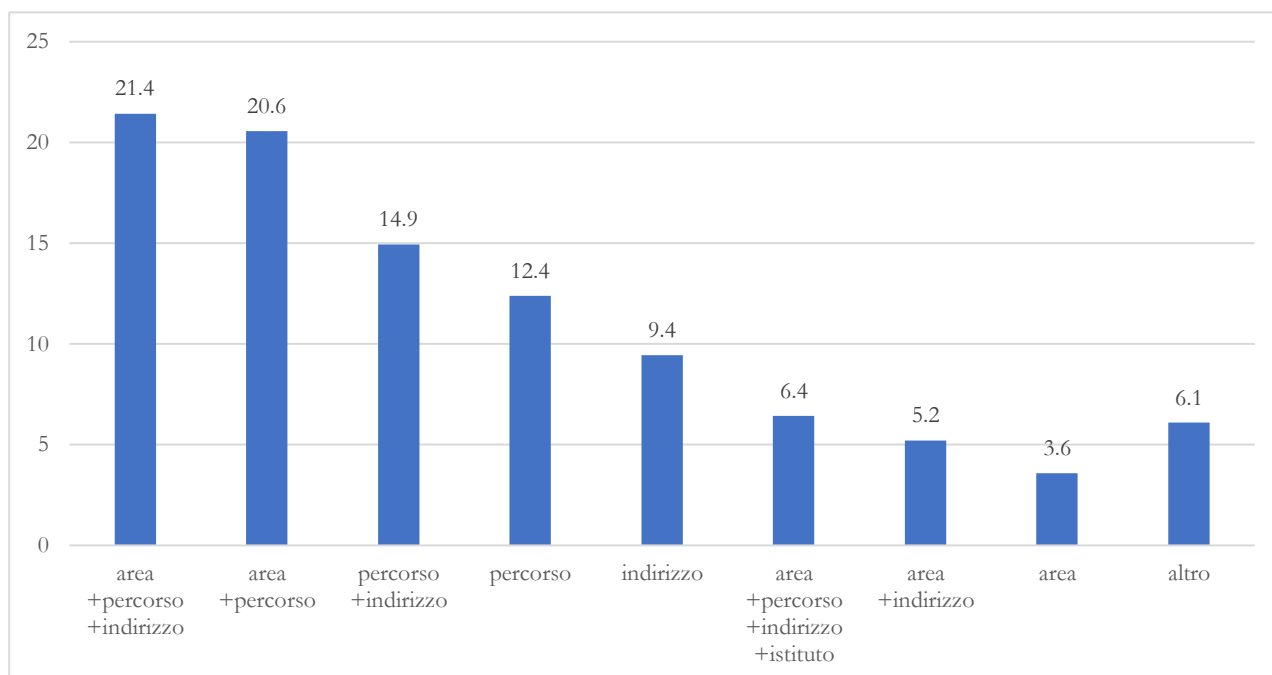
Anche i docenti coinvolti nel progetto *OaS* ci hanno restituito, nella survey, un quadro eterogeneo sul formato che il consiglio orientativo acquisisce a livello di istituto (Fig. 4.1). Quasi tre quarti degli insegnanti indicano il tipo di percorso di scuola superiore (72%), mentre circa il 55% indica l'area disciplinare (es. umanistica, tecnico-scientifica, ecc.) e la stessa percentuale lo specifico indirizzo. L'11% dei docenti dichiara poi di specificare l'istituto specifico entro cui frequentare l'indirizzo indicato.

Figura 4.1 Distribuzione percentuale per tipo di informazione formulata nel consiglio orientativo dichiarato dai docenti del progetto *OaS* (% ; n=2.609)



Spesso il consiglio orientativo si compone da più informazioni (Fig. 4.2): guardando alle combinazioni ricavate dalle diverse informazioni indicate dai rispondenti, il 21,4% segnala un consiglio completo composto dalla macroarea disciplinare, dal tipo di percorso di scuola superiore e dall'indirizzo specifico; il 20,6% indica il tipo di percorso e un'indicazione sull'area disciplinare, mentre circa il 15% indica il tipo di percorso e l'indirizzo specifico. Circa uno su dieci consegna un consiglio che riguarda solamente il tipo di percorso di scuola secondaria di secondo grado oppure lo specifico indirizzo.

Figura 4.2 Distribuzione percentuale per composizione del consiglio informativo in ordine decrescente dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609)



4.1.4. Il momento della consegna del consiglio orientativo

Anche la modalità di consegna del consiglio orientativo alla famiglia è una delle caratteristiche che mostra la scarsa omogeneità di questa politica.

«Verso dicembre c'è un incontro con i genitori, in cui si dedicano almeno 15 minuti solo... per consegnare il consiglio orientativo [...] ...è un incontro dedicato al consiglio. [...] Facciamo vedere i risultati [...] rimangono comunque a disposizione [...] anche per iscriversi, c... come supporto... o anche per altre informazioni insomma...» [9 F 54 Le 2]

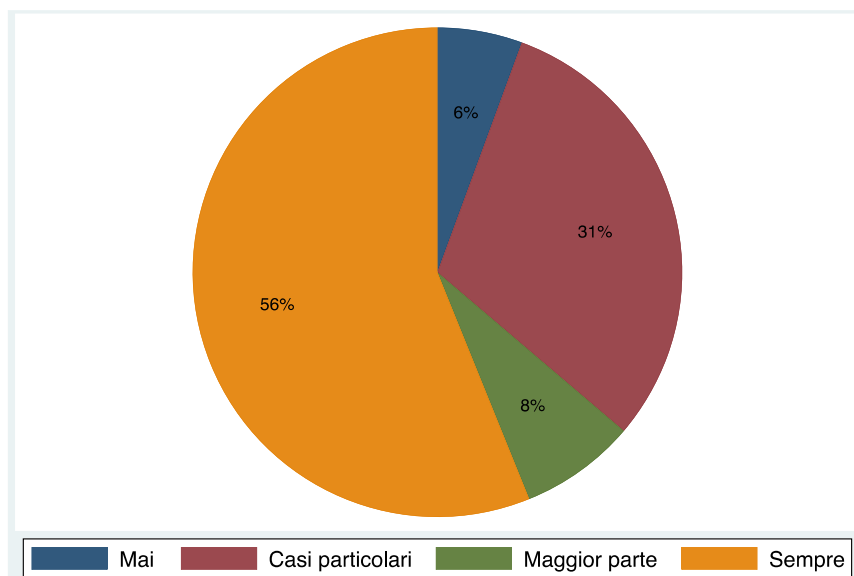
Come mostra la citazione precedente, la consegna può avvenire tramite incontro con i genitori, a volte specificatamente dedicato. Altre volte, però, si consegna il consiglio su registro elettronico o tramite comunicazione scritta, lasciando ai genitori la decisione di richiedere un eventuale colloquio per approfondire la discussione. A volte non è questo il primo momento in cui si parla della scelta con le famiglie e non di rado queste possono avanzare richieste specifiche ai docenti, anche in vista di istituti che richiedono un consiglio adeguato ai fini di iscrizione.

«I: è capitato magari che la famiglia faccia una richiesta particolare di un consiglio specifico?»

R: Sì! Per esempio. Quest'anno una mamma pretendeva che non venisse specificato indirizzo sportivo... sul liceo scientifico.» [3 M 35 Le 1]

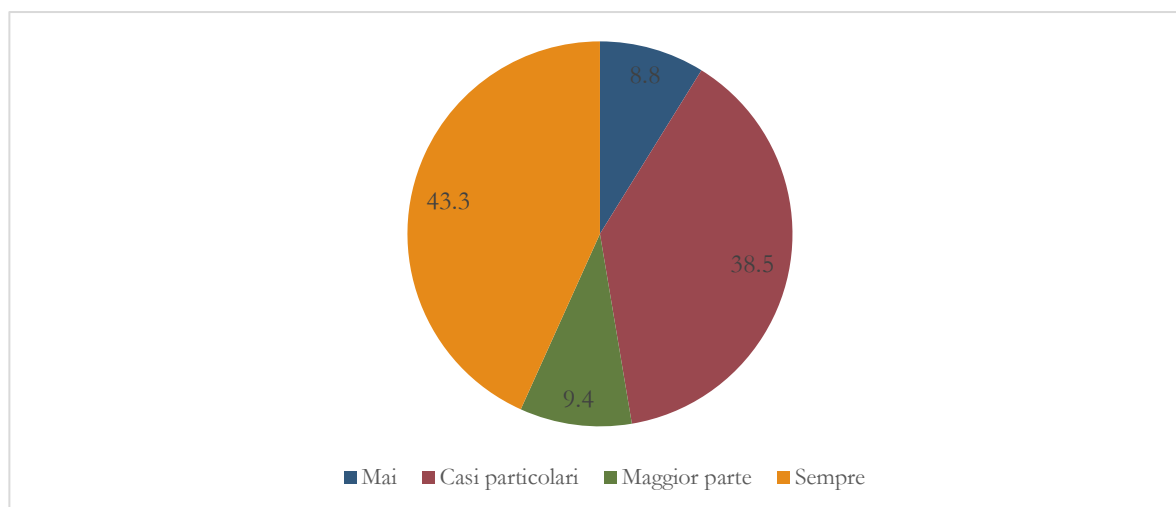
Come mostrano i dati dei questionari del progetto OaS, in quasi 6 scuole su 10, come segnalato dai referenti OaS, è previsto un colloquio con la famiglia per spiegare e consegnare il consiglio orientativo formulato dagli insegnanti, mentre altre 3 scuole su 10 lo fanno solamente in casi particolari (Fig. 4.3).

Figura 4.3 Distribuzione percentuale della frequenza del colloquio in sede di consiglio orientativo dichiarato dai referenti del progetto OaS (% ; n=196)



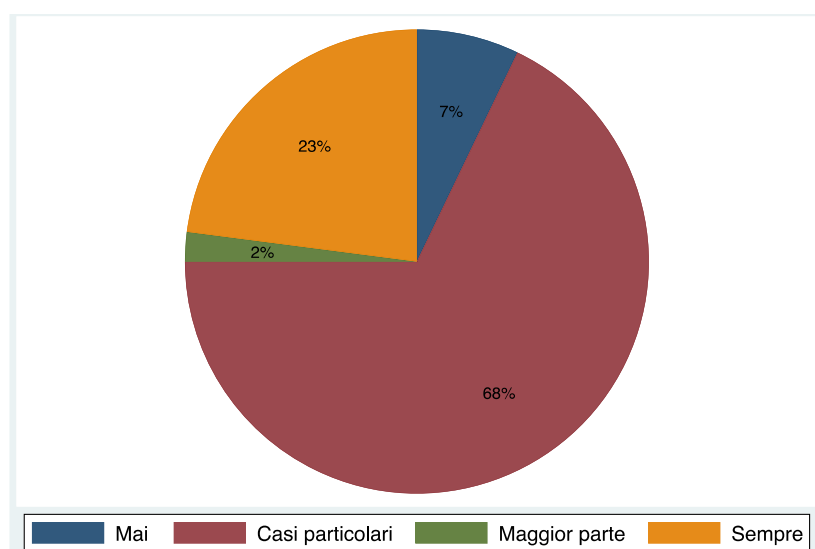
Anche i docenti OaS confermano la propensione a riservare un momento di confronto con i genitori per la discussione e la consegna del consiglio orientativo, seppur in misura minore: infatti circa il 43% di essi confermano questa pratica per tutti gli studenti di classe terza, anche se sembra essere più frequente il caso di colloquio riservato solo a casi particolari o l'assenza di colloqui dedicati (Fig. 4.4).

Figura 4.4 Distribuzione percentuale della frequenza del colloquio in sede di consiglio orientativo dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609)



L'occasione di confronto sul consiglio può far emergere aspettative o richieste particolari, ad esempio frequentemente il bisogno della famiglia di ricevere un supporto per le procedure di iscrizione alla scuola superiore. Tale supporto viene riservato solo in casi particolari, come ad esempio le famiglie che ne fanno specifica richiesta (tre quinti del campione), mentre solamente 2 scuole su 10 prevedono un supporto per tutti gli studenti (Fig. 4.5).

Figura 4.5 Distribuzione percentuale della frequenza di supporto ai genitori per l'iscrizione alla scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609)



4.2. La conoscenza dell'offerta formativa

Un ulteriore elemento che emerge dalle interviste e che segnala come il consiglio orientativo contenga una marcata componente randomica è dato dal fatto che c'è una conoscenza parziale dell'offerta formativa della secondaria di secondo grado da parte degli insegnanti; infatti, questa viene spesso segnalata proprio dagli insegnanti stessi come una delle competenze da acquisire in una formazione ideale sull'orientamento.

«Ci vorrebbe una formazione più ampia sugli sbocchi lavorativi del momento! Quindi sull'offerta formativa... e un'idea più chiara sul lungo termine» [13 F 40 Li 0]

La fonte principale attraverso cui gli insegnanti si informano sull'offerta della scuola superiore è il loro vissuto, sebbene il sistema sia stato ampiamente riformato e gli indirizzi siano articolati in modo profondamente diverso anche rispetto a pochi anni fa.

Le esperienze degli ex studenti sono un'altra fonte di informazione più aggiornata, oppure vengono interpellati direttamente i colleghi della scuola superiore.

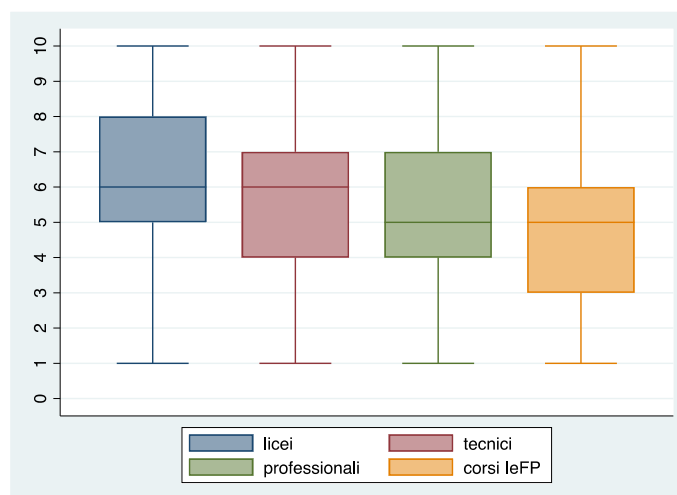
«Chiedevamo agli istituti di destinazione un feedback sull'andamento dei nostri ex alunni... Ma ora non ci danno più feedback... raccogliamo solo l'esperienza direttamente dagli ex studenti...» [9 F 54 Le 2]

Un'altra fonte è rappresentata dalle e-mail (di fatto pubblicitarie) che arrivano direttamente agli insegnanti dalle scuole superiori.

«Comunque, la scuola superiore non manda più niente! Prima arrivava valanga di carta [...] ora arriva tutto via mail, che poi io inoltro ai colleghi. Però i colleghi non sono preparati (sospira). Purtroppo nella scuola c'è tanto precariato, e i colleghi che si trovano a farlo per il primo anno hanno bisogno di essere supportati; anche eh eh (sorride) prima perché non conoscono la classe, ...» [17 F 63 0 0]

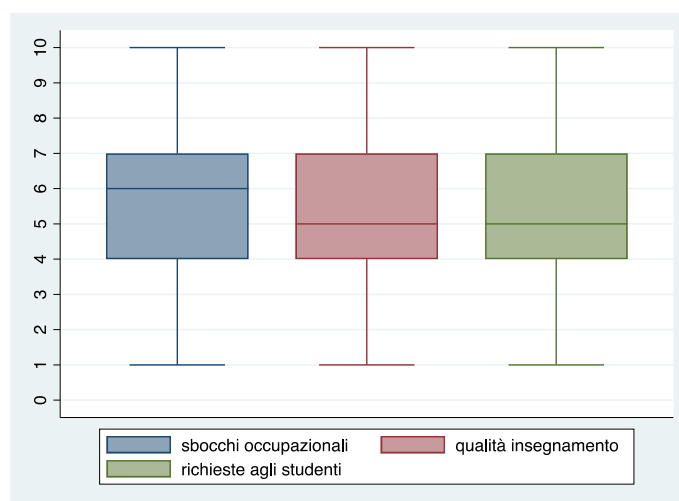
A livello di conoscenza di offerta formativa si trova una carenza espressa fortemente anche dagli insegnanti coinvolti nel percorso OaS. Infatti, chiedendo agli intervistati di autovalutare la propria conoscenza sulle differenze fra i diversi indirizzi della scuola superiore, emerge come mediamente considerino la propria conoscenza ampiamente sufficiente solamente per le differenze fra indirizzi dei percorsi liceali (Fig. 4.6). I docenti si sentono meno preparati riguardo ai differenti indirizzi offerti dai percorsi tecnici e, in misura ancor minore, dei professionali. Inoltre, la metà del campione considera insufficienti le proprie conoscenze sui corsi di Istruzione e Formazione Professionale. Ciò è la conseguenza del fatto che la larga maggioranza degli insegnanti proviene a sua volta da percorsi liceali (l'85,9% degli insegnanti del progetto OaS), quindi non ha avuto esperienze dirette degli altri macro-indirizzi.

Figura 4.6 Box plot autovalutazione della conoscenza riguardo ai percorsi di scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (scala da 0 a 10; n=2.609)



Gli insegnanti non si considerano opportunamente competenti nemmeno rispetto alla conoscenza degli istituti della zona limitrofa alla scuola in cui insegnano. In particolare, le informazioni su eventuali sbocchi occupazionali offerti dagli istituti vengono considerate mediamente sufficienti, anche se circa il 25% del campione autovaluta la propria preparazione a riguardo con un voto fra il 4 e il 6; considerando invece la qualità della didattica e la richiesta agli studenti delle scuole superiori di destinazione, i docenti mostrano una preparazione insufficiente, con metà del campione che si autovaluta al massimo con un voto pari a 5, e un altro 25% fra il 6 e il 7.

Figura 4.7 Box plot autovalutazione della conoscenza riguardo ai percorsi di scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (scala da 0 a 10; n=2609)



Emerge quindi un quadro di carenza informativa che non può non ripercuotersi nella qualità dei consigli orientativi erogati, spesso lasciati al caso in base, ad esempio, alla composizione del consiglio di classe o all'eventuale recente esperienza in scuole del territorio da parte di studenti dei docenti in gioco nella formulazione del consiglio.

4.3.I criteri nella formulazione del consiglio

Un'altra dimensione estremamente variabile riguarda i criteri su cui i docenti si basano per formulare i consigli orientativi. Alla domanda diretta, i docenti dichiarano più spesso di considerare gli interessi, le attitudini (ovvero anche verso lo studio) e le opinioni degli studenti, che ovviamente credono di conoscere poiché "Li conosciamo da tre anni" o che rilevano tramite questionari orientativi.

«eb.. sempre le solite cose... gli interessi, quello che manifestano perché noi partiamo con il nostro lavoro di orientamento facendo un sondaggio di quelli che sono le loro aspirazione, cioè di che cosa loro vogliono fare, [...] come si vedano da grande,...» [17 F 63 0 0]

Inoltre, viene considerata la performance scolastica pregressa, considerata indicativa del tipo di percorso che uno studente può affrontare in termini di capacità necessarie per seguire con successo e prevenire eventuale abbandono o ri-orientamento. In questi termini spesso emerge l'idea di gerarchia fra i percorsi di studi e lo vediamo chiaramente dalle affermazioni di questi insegnanti:

«tendenzialmente cerchiamo di guardare la media dei tre anni. Quindi è evidente che non mandiamo un ragazzo al massacro. Cioè nel senso che se la media dei tre anni è 6,5/7 [...] tendiamo a mettere un istituto tecnico [...]» [3 M 35 Le 1]

R: «devi sapere che al liceo va una certa tipologia di... di persona, cioè comunque sono i livelli, insomma, più alti, son quelli che poi alla fine escono con l'ottimo o con il 9/10 insomma.» [17 F 63 0 0]

Spesso si fa largo questa logica per cui il rendimento sia un indicatore della capacità dello studente e, se più capace, uno studente possa scegliere un liceo; chi non è particolarmente capace o è più capace nelle materie pratiche, può scegliere “al massimo” un istituto tecnico; gli altri devono scegliere un percorso professionale, non avendo altre alternative possibili. I diversi percorsi della scuola secondaria di secondo grado vengo qui assunti in ottica gerarchica secondo la difficoltà attribuita a ognuno di loro, per cui il liceo rappresenta il canale più difficile anche poiché comporta quasi universalmente il proseguimento verso gli studi universitari, senza i quali risulta più difficile l'accesso al mondo del lavoro; a seguire si consigliano gli istituti tecnici che rappresentano qui un ponte fra la formazione accademica e professionale, mentre il canale più professionalizzante viene considerato più facile e adatto a chi ha bisogno di un rapido accesso nel mercato occupazionale. Dunque, il criterio assunto è quello di considerare il rendimento come indicatore delle capacità dello studente, direttamente proporzionali alla possibilità di concludere i diversi percorsi scolastici, sottintendendo una strategia di minimizzazione dell'abbandono scolastico attraverso il consiglio orientativo. In questo modo, la performance scolastica diviene uno degli elementi di segregazione degli studenti, anche se abbiamo visto come diversi studi abbiano evidenziato che spesso la valutazione è inconsciamente influenzata da altri stereotipi, pregiudizi e dalle origini sociali di provenienza (Alesina et al., 2018; Triventi, 2020). Uno fra i nostri intervistati mostra chiaramente la mancanza di consapevolezza sul fatto che il rendimento scolastico non sempre rappresenti lo studente e le sue capacità; infatti, racconta come nel suo istituto a volte i consigli orientativi formulati dagli insegnanti non coincidano con il suggerimento dello psicologo esterno⁸⁴ basato su il

⁸⁴ In questo istituto è previsto per ogni studente di classe terza un colloquio orientativo con uno psicologo esterno.

colloquio orientativo con lo studente. In questi casi, vengono indicati entrambi i consigli, esplicitando le fonti della formulazione

«I: il giudizio del consiglio di classe [consiglio orientativo] ... che poi viene confrontato col giudizio di uno psicologo esterno. Quindi spesso... spesso ci rendiamo conto che magari il giudizio che noi diamo non coincide con quello che esce fuori dal test che l'alunno fa con lo psicologo esterno. (pausa riflessiva)

R: Ecco in questi casi così vi comportate?

I: In questo caso li segniamo tutti e due. [...] Cioè noi mettiamo che per andamento didattico... cioè quindi per quello che abbiamo visto noi come docenti, l'indirizzo magari è un istituto tecnico. Per potenzialità, il livello potrebbe anche essere un liceo classico. [...] Li mettiamo entrambi. In quel c... nel caso in cui non coincidono, li mettiamo entrambi. » [3 M 35 Le 1]

Proprio il background socioeconomico e culturale è un altro dei criteri che spesso gli insegnanti ci dicono, più o meno velatamente, di considerare nella formulazione dei consigli orientativi, in linea con quanto accaduto anche a Romito (2016). Ad esempio, viene considerata la possibilità dello studente di ricevere supporto economico e culturale dalla famiglia, in termini di aiuto nello studio o nei compiti, di ricevere lezioni private di allineamento o di potenziamento, oppure di possibilità di investimento negli studi universitari in futuro. Spesso questo criterio non emerge subito nel corso dell'intervista, proprio perché alcuni sono consapevoli del suo potenziale effetto discriminatorio, anche se ammettono di utilizzarlo in modo da non “azzardare” una scelta troppo rischiosa in termini di possibili future bocciature o abbandoni.

«Diciamo no [...] ci sono buone borse di studio e [...] agevolazioni, quindi se il ragazzo vale e merita veramente, [...] cerchiamo di non fare esclusioni dal punto di vista economico. [...] è chiaro che il fatto di sapere che la famiglia possa supportare l'alunno..., aiuta nella scelta di dire liceo. Però [...] la scuola dovrebbe consigliare e valutare rispetto alle reali potenzialità dell'alunno, che invece la cosa che... secondo me... si considera sempre meno» [3 M 35 Le 1]

«Eh sì, purtroppo anche quello [riferendosi al supporto da parte della famiglia]. qualche volta lo consideriamo [...] cioè non è che giochi al ribasso subito [...] sono ragazzini un po' abbandonati a sé stessi, con una famiglia che si informa poco, [...] cioè non rischi nel consiglio, a meno che non si tratti di un alunno molto motivato.» [9 F 54 Le 2]

Un ulteriore criterio considerato sono le opportunità del contesto, in quanto si considera anche l'offerta formativa dello specifico territorio, la possibilità di spostamento e quindi la conseguenza di iscriversi a scuole di altre aree o l'ambiente di ciascuna specifica scuola secondaria superiore. Questa è un'ulteriore fonte di grande varietà nei consigli di orientamento, essendo fortemente legata al contesto locale.

Alcuni docenti riferiscono della tendenza a scegliere la scuola del quartiere, perché permette di non incorrere in lunghi spostamenti e spesso si ritrovano anche gli stessi compagni di scuola. Insomma, la scuola “sotto casa” rappresenta anche una zona di comfort, soprattutto in un momento in cui si va incontro ad una scelta cruciale e ad un cambiamento della vita scolastica.

«Anche se molti nostri alunni scelgono il liceo perché è sotto casa. Perché certe famiglie eh... come al solito dipende comunque sempre dalla famiglia e spesso e volentieri il consiglio orientativo è disatteso.» [17 F 63 0 0]

Vi sono ad esempio contesti in cui alcuni insegnanti considerano o possono considerare solamente alcuni tipi di percorsi scolastici, ovvero quelli “disponibili” nelle vicinanze o nei paesi o città vicine, soprattutto per coloro che non hanno grandi possibilità di movimento.

«[...] più che altro coincide molto anche il contesto di riferimento, cioè io mi rendo conto, per esempio, noi stiamo a [Sori]⁸⁵ che è vicino a [Recco]. A [Sori] non c'è nessuna scuola superiore... ok, cioè gli alunni di [Sori], finite le medie, devono necessariamente andare a [Recco]... E anche questo diventa un problema, perché è chiaro che poi scelgo la scuola che c'è a [Recco]. (Ma) non ci sono tutte. L'alberghiero più vicino è dall'altro lato, quindi verso [Genova]. Che comunque sono venti minuti, mezz'ora di macchina, quindi non tutti possono andare a [Genova], quindi spesso la scelta della scuola è più dettata dalla comodità che non dalla... dal reale interesse.» [3 M 35 Le 1]

Nel caso di studenti considerati “problematici”, per il loro carattere o comportamento, per l'ambiente domestico o per altri fattori, gli insegnanti incorporano nella formulazione del consiglio orientativo anche considerazioni sul futuro ambiente scolastico, volte a indirizzarli verso un contesto percepito come “più sano” e quindi che possa proteggerli dal rischio di futura devianza o dall'essere vittime di bullismo.

«sì perché è abbastanza importante [...] c'è questa scuola professionale a Parma che insomma non è frequentata benissimo, quindi... lì uno ha un carattere un po' forte, o insomma...» [12 F 56 Li 2]

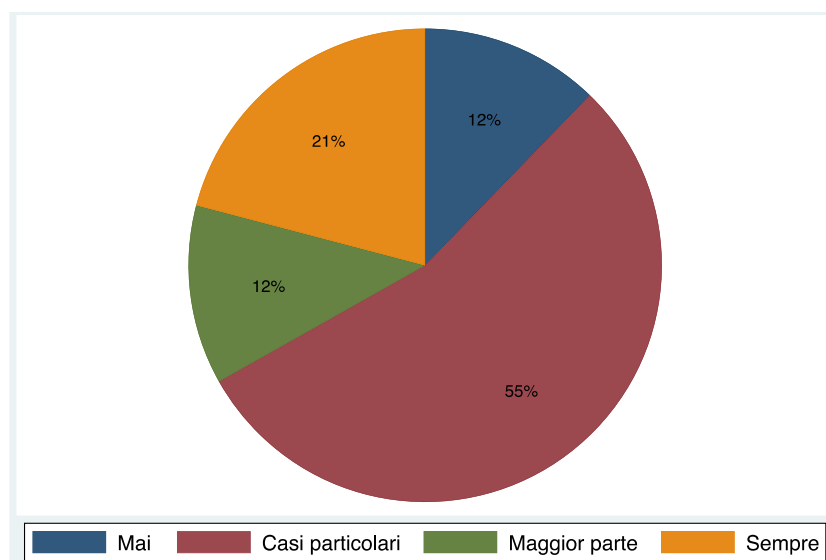
4.4.L'influenza della famiglia nel consiglio formulato dagli insegnanti

Come già visto le risorse familiari vengono incorporate dagli insegnanti nel consiglio orientativo, dando così implicitamente spazio alla famiglia dello studente nel processo. Sappiamo però dagli intervistati che spesso il confronto con le famiglie avviene anche in modo diretto prima della formulazione del consiglio,

⁸⁵ Essendo nominati i luoghi di riferimento dall'intervistato, si sostituiscono con altri luoghi in modo da garantire l'anonimità dell'intervistato.

facendo emergere le preferenze dei genitori sulla scelta scolastica più opportuna per i figli. Più della metà dei referenti delle scuole di *OaS* ci hanno riferito che vengono fatti colloqui riguardo al consiglio orientativo solamente per casi particolari, aumentando la probabilità di influenza delle aspettative e/o richieste familiari durante la formulazione di questi consigli più “critici”. Circa 3 scuole su 10 effettuano sempre o per la maggioranza degli studenti colloqui orientativi anche prima di formulare il consiglio. Solamente un decimo del campione non parla mai con la famiglia prima della consegna del consiglio orientativo, rendendo di fatto impossibile l’influenza diretta della famiglia nella formulazione del consiglio stesso.

Figura 4.8 Frequenza del colloquio con i genitori precedente alla formulazione dei consigli dichiarato dai referenti del progetto *OaS* (%; n=196)



La considerazione dell’opinione della famiglia come criterio, più o meno determinante per formulare il consiglio, è abbastanza divisiva fra gli insegnanti. Da una parte gli intervistati ci riferiscono, anche se non sempre apertamente e spontaneamente, che la famiglia ha un peso importante sul consiglio stesso: alcuni la considerano addirittura l’opinione più importante, in quanto è la famiglia a conoscere maggiormente i propri figli.

«ovviamente sì perché (la famiglia) conosce meglio il figlio...» [9 F 54 Le 2]

In altri casi, si tengono in considerazione le preferenze della famiglia, includendola nella formulazione, poiché alla fine è comunque loro “l’ultima parola”, stante la natura non vincolante del consiglio. Se vi sono contrasti di opinione fra i docenti e la famiglia, si può ricorrere a includere la loro preferenza nel

consiglio, dando allo studente più opzioni. A volte è la stessa famiglia a richiedere un consiglio specifico, utile all'iscrizione dello specifico istituto già prescelto che può utilizzare questo come criterio di inclusione/esclusione o come requisito per l'iscrizione.

«di solito parla il docente che lo conosce da più anni. [...] il docente che ha visto il cambiamento dal primo al terzo, oppure [...] il coordinatore. Poi se ne discute con la famiglia. Che comunque l'ultima scelta è alla famiglia, ovviamente.» [18 F 31 Ma 1]

«Sì. Sì, sì, (l'opinione della famiglia) si tiene in considerazione. Cioè nel senso... dicevo se per noi il ragazzo non è da liceo [...] se vediamo che la scelta è proprio incoerente [...] all'opposto rispetto alla capacità (dello studente) [...] che potesse danneggiarlo in qualche modo, cerchiamo di guidarli su un'altra scelta. [...] (In altri casi, se) la famiglia vuole assolutamente liceo, allora mettiamo... [...] liceo barra istituto tecnico [...] si lo teniamo abbastanza in considerazione, soprattutto dove c'è un po' di gioco...» [12 F 56 Li 2]

Al contrario, alcuni docenti credono che non si debbano assolutamente considerare le opinioni della famiglia, in quanto estremamente distorsive, e che il consiglio orientativo debba arrivare alla famiglia come un suggerimento terzo non vincolante, soprattutto in caso di contrasto con le loro preferenze; il consiglio è qui interpretato quindi come un'indicazione che i docenti raccomandano di seguire in base a ciò che i docenti hanno visto durante il percorso scolastico del figlio.

«Che il Consiglio non rispecchiava le... la volontà della famiglia, no?! manifesta, no?! si danno le spiegazioni e se non si arriva ad un ad una soluzione e gli si sottolinea che è un Consiglio e che quindi loro possono decidere cosa vogliono fare. Cioè non ci sono problemi, cioè questo è era la scuola lo vede così, tu lo vedi in un altro modo, noi abbiamo anche dei test che rilevano...» [17 F 63 0 0]

4.5. La consapevolezza degli insegnanti sul loro ruolo di riproduttori di disuguaglianze

In quasi tutte le interviste svolte sembra non esserci consapevolezza del ruolo che i docenti svolgono nella riproduzione delle disuguaglianze in ambito scolastico, anche attraverso il processo orientativo.

Un primo aspetto che emerge dall'intervista di un insegnante è che “tre quarti degli insegnanti non sono interessati a ciò che accade ai loro studenti”, come se il consiglio sia un mero compito burocratico da svolgere. In effetti troviamo conferma anche nel fatto che spesso non si conoscono i progressi degli studenti una volta passati alla scuola superiore dopo la scuola media, anche a causa della scarsa comunicazione tra

istituti dei diversi gradi. Questo comporta una scarsa consapevolezza del loro ruolo nell'influenzare le scelte e i destini educativi dei propri studenti. In particolare, questa insegnante esprimeva la sua preoccupazione in merito, a fronte dei molti anni di esperienza nell'orientamento in uscita dalle scuole medie e nelle scuole superiori ove si ritrovava spesso a dover ri-orientare gli studenti.

R: *«però ecco... essere anche... un mec... un ingranaggio, cioè una parte del... del meccanismo dell'ingranaggio, ma consapevole di quello che stai facendo nell'insieme è ... questo è importante, perciò il tuo lavoro ha un senso.*

I: *Secondo te, c'è una preoccupazione da parte degli insegnanti a... insomma... nel fare orientamento e comunque anche nel dare i consigli orientativi, [...] possano riprodurre le disuguaglianze sociali?*

R: *Certo! Gli insegnati dovrebbero essere preoccupati di questo, perché molto spesso, ehm... secondo me, rischiano di cadere in questa trappola. Cioè ci cascano sì, perché... eh... quando danno i consigli agli studenti, a volte alla fine della terza media spesso no... perché io leggevo i consigli orientativi che avevano dato gli insegnanti [...] che per fortuna non li avevano seguiti (ride)... cioè perché... cioè perché dipende sempre da come sono motivati e da come vengono coinvolti. [16 F 68 Le 2]*

Non sempre i docenti sono coscienti che il modo in cui vengono formulati i consigli e i criteri presi in considerazione possa aiutare a riprodurre le disparità tra gli studenti. Infatti, circa l'attenzione dalle disuguaglianze e alle preoccupazioni in merito è emerso ancora una volta un quadro abbastanza eterogeneo.

4.5.1. Il background socioeconomico e migratorio degli studenti

Guardando agli studenti provenienti da famiglie più svantaggiate, ovvero coloro che hanno un background socioeconomico meno elevato e/o un background migratorio, sembrano esserci diverse tendenze. Da una parte le famiglie tendono a considerare l'istruzione come un'opportunità di riscatto, puntando a un percorso educativo che permetta ai propri figli una mobilità sociale ascendente, spesso anche al di sopra delle loro reali capacità o caricandoli di una notevole responsabilità, oppure indirizzandoli verso qualcosa che semplicemente non li rappresenta anche a causa della scarsa conoscenza dell'offerta formativa e/o dei luoghi comuni sulle professioni più ambite. Questa tendenza sembra ancora più forte fra le famiglie con background migratorio, come mostra anche Santagati (2019).

«sono genitori (quelli stranieri) che ci tengono effettivamente, anche se non hanno una base economica, loro puntano tutto sui figli, massacrando i poverini, massacrando.» [17 F 63 0 0]

Dall'altra vi sono famiglie che invece puntano a percorsi più brevi e più professionalizzanti al fine di assolvere l'obbligo scolastico e entrare velocemente nel mondo del lavoro, sia per la mancanza di adeguate risorse economiche per sostenere gli studi, sia per la mancanza di conoscenza delle possibilità date dalla scuola; ciò vale soprattutto per le famiglie straniere che si ritrovano davanti a un sistema scolastico diverso o semplicemente per famiglie con titolo di studio più basso che non ne hanno avuto esperienza diretta.

«[...] anche lì bisogna far un distinguo. Anche se tu hai mmm... un background basso, comunque ci tengono. Quindi, mmm... non... ehm invogliano e indirizzano i figli. Altri dicono mmm... come c'è l'obbligo scolastico si va a fare una formazione perché poi viene a lavorare nel nostro bar, piuttosto il nostro supermercato, piuttosto che... [...]» [17 F 63 0 0]

Azzolini e colleghi (2012;2019) e Santagati (2019) avevano già evidenziato come le barriere linguistiche e economiche possono portare svantaggi educativi agli studenti con background migratorio. Alcuni insegnanti sono effettivamente preoccupati da questa tendenza, soprattutto nel caso di famiglie straniere e/o con background migratorio, che a volte puntano al ribasso rispetto alle capacità dei propri figli a causa della conoscenza della lingua o delle risorse economiche.

«Questo si mi preoccupa! Ma purtroppo il problema è la lingua! [...] Si dividono in due categorie (le famiglie svantaggiate): quelli che i figli devono essere il top, eh... e quelli che non gliene frega assolutamente niente. [...] allora... vanno tutti alla formazione professionale. Nel professionale (istituto) poi c'è il resto della popolazione e poi si distingue un po' nel tecnico (istituto) e nel liceo.» [17 F 63 0 0]

Questa preoccupazione però riguarda solo alcuni degli insegnanti intervistati, soprattutto fra quelli con più anni di esperienza anche in ruoli specifici per l'orientamento. Spesso non si ravvisa affatto come problema da tenere a mente durante l'orientamento in modo da far conoscere al meglio l'offerta formativa alla famiglia. Questa carenza di attenzione spesso è giustificata dal fatto che *“tanto poi la famiglia li iscrive [i figli] dove vuole”*, intendendo il compito della formulazione del consiglio come mero adempimento burocratico senza alcuna funzione realmente orientativa.

4.5.2. *Il genere degli studenti*

Manca poi quasi completamente un'attenzione riguardo alle differenze di genere (Zanga, 2021). In quasi tutte le domande poste sul genere nelle interviste, gli insegnanti rispondono prontamente che “non è più rilevante”, che ormai è “acqua passata”, in quanto gli studenti oggi non si fanno fermare dagli stereotipi di genere e che gli indirizzi ormai sono composti a “metà e metà”. Insomma, la questione di genere non è più considerata rilevante, anche se numerosi studi mostrano come i diversi percorsi e soprattutto gli indirizzi sono fortemente caratterizzati da segregazione secondo il genere (Argentin, 2021).

«No no questo no assolutamente, è una cosa che riguarda esclusivamente l'attitudine dei ragazzi, le loro passioni, quindi no... se lei non me l'avesse chiesto non ci avrei neanche pensato, le dico la verità» [26 F 46 Le 0]

«Non ti saprei dire, non mi è sembrato di notare questa cosa, pensando alla mia ultima terza [...] no devo dire che è stata una scelta eterogenea, anche il liceo linguistico è stato scelto anche da ragazzi negli ultimi anni» [15 M 46 Ma 1]

«Lo scientifico e il classico sono ormai metà e metà, per quanto riguarda più gli istituti tecnici o professionali, forse più tecnici sono... forse un po' più settoriali sul tecnico (...) Scienze umane e linguistico sì anche lì c'è una predominanza femminile però anche lì ormai stiamo raggiungendo il 50%.» [24 F 53 Le 0]

Quei pochi insegnanti attenti alla questione, notando la persistenza di un processo di segregazione di genere di tipo orizzontale, si dimostrano abbastanza combattuti fra i loro stessi stereotipi e la consapevolezza, a tratti, del fatto che questi *bias* dovrebbero essere smantellati alla radice.

Per esempio, questo docente risulta un po' confuso sul fatto che vi sia ancora segregazione di genere, forse solo per alcuni indirizzi o forse solo per gli studenti maschi, ma crede anche che ormai vi sia molta più parità per le donne nella partecipazione ad indirizzi prettamente maschili, rispetto al passato. Lui stesso evidenzia però il fatto che gli studenti non pensino minimamente alla possibile carriera in ambito umanistico, perché significherebbe fare la “maestra”, in disaccordo con il proprio genere.

«R: Secondo la sua esperienza, pensa che generalmente maschi e femmine siano portati per indirizzi diversi.»

I: Eh sì!

R: Secondo lei capita che studentesse pensino a indirizzi altamente maschili e viceversa?

I: allora secondo me adesso c'è stato... si è appiana un po' un livello. Certo no se parliamo... cioè il classico e scienze umane sono rimasti prettamente femminili. Mentre invece molte ragazze hanno cominciato a fare lo scientifico... quindi anche poi un percorso di ingegneria, no? Cioè quindi c'è un discorso di, tra virgolette, parità dei sessi sul discorso studio, però più preponderante verso la parte femminile che non maschile. Cioè molto difficilmente troverà un maschio che accetterà di fare

scienze della formazione... o il liceo delle scienze umane? No?! Perché dice “che faccio poi la maestra?”; cioè il concetto proprio anche di dire “vado a fare il maestro” non è proprio nella cultura italiana.

[...] I: Crede che ci siano particolari scuole che non... non pensate non sia opportuno consigliare ai maschi piuttosto che delle femmine?

R: [...] cioè per un ragazzo mi dicesse, vado a fare estetica, probabilmente avremmo un problema! (ride) Però... No, a parte... a parte estetica, insomma per il resto credo che... sia assolutamente tutto molto libero» [3 M 35 Le 1]

Alcuni intervistato hanno proposto delle strategie che mettono in atto per indirizzare gli studenti in modo da ridurre l'influenza di genere attraverso esempi alternativi e “anticonformisti” come l'astronauta Samantha Cristoforetti:

«Per scalfare questione genere bisogna proporre esempi alternativi, come... ad esempio... maschi insegnanti o la dottoressa chirurgo» [16 F 68 Le 2]

Anche a fronte di strategie mirate, siamo però ancora lontani dal neutralizzare la segregazione di genere perché fra gli studenti maschi il peso del pregiudizio sembra maggiore, in quanto affrontare scelte “controcorrente” potrebbe portare a disagi tali da nascondere la propria preferenza, come ci racconta questa docente:

«Io ho avuto quest'anno un ragazzo che aveva vergogna di dire ai compagni che voleva fare la scuola di moda (...) era proprio innamorato di questa idea. Gli avevamo chiesto qual era il problema, perché riscontravamo qualcosa che non andava, non parlava ed evitava l'argomento scuola superiore (...) noi abbiamo consigliato di dirlo proprio perché era una sua passione e non c'è niente di male nel dirlo, anche perché si trova in un contesto, in una classe dove non c'erano atti di bullismo, ma lui alla fine non l'ha detto» [8 F 45 Le 0]

4.6. Implicazioni dei risultati emersi

Provando a tirare le fila delle evidenze quali-quantitative emerse, abbiamo visto come il processo alla base dell'implementazione del consiglio orientativo risulta poco omogeneo, lungo le molte dimensioni considerate. Spesso l'orientamento vero e proprio inizia in terza, seppur il consiglio dovrà essere formulato entro il primo quadrimestre, ovvero in pochi mesi. Tutto risulta ancor più problematico in presenza di insegnanti precari, che si ritrovano a dover formulare un giudizio su studenti che non conoscono. Il quadro si aggrava se andiamo ad esplorare le dinamiche decisionali fra insegnanti, ovvero chi decide effettivamente il consiglio. L'opinione è più spesso quella di un solo docente rispetto ad una

decisione presa a livello collegiale, ovvero il consiglio finisce per coincidere con il parere del coordinatore o dell'insegnante della materia specifica. Spesso sono i casi più "critici", a causa del rendimento, del background familiare dello studente, dell'appropriatezza della scelta o altro, che portano ad una negoziazione fra insegnanti, più o meno accesa, o anche a una negoziazione, più o meno esplicita, con la famiglia.

Il processo risulta ancora meno omogeneo guardando proprio a quando inizia l'interazione orientativa con la famiglia in vista della formulazione del consiglio e quanto questa sia più o meno duratura. Anche la consegna del consiglio stesso avviene in differenti modalità e non sempre si lascia spazio ad un confronto aperto con la famiglia, anche se spesso i docenti sono a disposizione, qualora la famiglia lo richiedesse. Già in questo frangente si ravvisa una mancanza di attenzione verso studenti e famiglie più svantaggiate, in quanto sono più spesso quelle che sono meno "presenti" nei rapporti con la scuola e che quindi quelle che più difficilmente richiederebbero un confronto aggiuntivo ciò nonostante siano proprio queste famiglie quelle che hanno più bisogno di supporto nell'orientamento verso le differenti carriere educative.

I criteri considerati della formulazione del consiglio sono poi spesso differenti e non trovano accordo tra gli insegnanti, che mostrano diverse opinioni su quali considerare senza discriminare gli studenti secondo le loro caratteristiche ascritte. Emergono spesso criteri presi in considerazione che ripropongono le differenze di base degli studenti, come ad esempio l'atteggiamento dello studente e il suo rendimento scolastico. Anche il background socioeconomico e culturale viene spesso considerato, in particolare guardando alle opportunità dello studente di avere un sostegno culturale o economico, quindi aiuto nei compiti o nello studio, o in termini di investimenti futuri in studi universitari.

I docenti inoltre considerano le opportunità del contesto in cui è inserito lo studente, ovvero in termini di offerta formativa locale, la possibilità di spostamento per iscriversi in altri comuni, oppure l'ambiente scolastico che gli studenti potrebbero trovare.

Si sono viste emergere nelle interviste anche alcune stimolanti situazioni di non allineamento della realtà ad aspettative stereotipiche.

La prima riguarda le famiglie più svantaggiate, cioè con un background socioeconomico inferiore o migrante, che non puntano sempre e solo al ribasso, ma spesso vedono nel percorso educativo dei figli un'opportunità di riscatto sociale. A volte queste famiglie puntano addirittura al rialzo alle capacità degli studenti.

Abbiamo poi osservato che spesso non c'è consapevolezza da parte degli insegnanti sul loro ruolo di riproduttori delle disuguaglianze e spesso è emersa una completa mancanza di attenzione verso le questioni di genere. In molte delle domande sull'appropriatezza di alcuni percorsi rispetto ad altri, emerge come gli insegnanti credano siano questioni ormai non più rilevanti, mentre le evidenze ci mostra come questo non sia affatto un problema del passato (Biemmi & Leonelli, 2020; Zanga, 2021).

Emerge infine una scarsa conoscenza dell'offerta formativa e dei diversi percorsi disponibili, che si accompagna a consapevolezza sulle lacune conoscitive esistenti; infatti, questa viene spesso segnalata dagli insegnanti come una competenza mancante da inserire in un'ipotetica futura formazione.

I risultati finora mostrati mostrano chiaramente la grande varietà emersa nei consigli dati dagli insegnanti, lungo tutte le dimensioni considerate. Abbiamo visto così come una politica che pare essere nazionale, anzi che pare essere l'unica politica nazionale per l'orientamento, si rivela invece declinata in diverse modalità dagli attori nei contesti scolastici locali. Il nostro contributo, quindi, integrando nell'analisi sociologica lo studio valutativo di implementazione di una politica pubblica evidenzia la sua natura molteplice, che finisce per generare interventi differenti tra diverse scuole, con il rischio che le stesse modalità di formulazione ed erogazione del consiglio possano configurarsi come fonti di effetti terziari, prima ancora di analizzare i bias che il consiglio tende a incorporare.

Dunque, riflettendo sul fatto che, a scopo conoscitivo, studiare gli attori non sia sufficiente, soprattutto quando si analizzano le politiche e le loro ricadute sulle disuguaglianze emerge, sul piano metodologico, la necessità di “*spacchettare*” le politiche per capire veramente come gli attori le usano all'interno dei processi di riproduzione delle disuguaglianze.

Si osserva infine che gli insegnanti si mostrano ancora molto cauti e poco propensi a prendere seriamente il consiglio come uno strumento con cui contrastare le forme di disuguaglianze, quali sono le caratteristiche di base degli studenti. Prendendo ad esempio gli studi di Barone e altri (2017) e Alesina e altri (2018), che mostrano ottimi risultati nel rendere il sistema più equo attraverso un'informazione adeguata alle famiglie o agendo direttamente sugli insegnanti e rendendoli consapevoli della loro distorsione, pare importante lavorare sui consigli orientativi, in modo che assumano forme meno riproduttive delle disuguaglianze sociali e così che siano più effettivamente capaci di orientare le scelte degli studenti.

Gli stessi docenti chiedono a gran voce è una formazione specifica sull'orientamento che possa dare i necessari strumenti specifici per assolvere questo compito orientativo, aldilà del mero adempimento burocratico, volto a guidare gli studenti verso un percorso che valorizzi le capacità e li renda soddisfatti

nella futura vita lavorativa e non. Ciò risulta sicuramente mancante e quasi tutti i docenti esprimono questo bisogno formativo, molti dei quali anche esprimendo allarme per la mancanza di competenze specifiche.

«Penso che gli insegnanti debbano essere formati. [...] Perché l'insegnante non è formato a fare l'orientamento. [...] quello che esce dall'università, di queste cose non gliene parlano neanche.» [16 F 68 Le 2]

Pertanto, è utile pensare alla progettazione di interventi di informazione e formazione, come quello OaS alla base di questo lavoro e del quale vedremo gli effetti nei prossimi due capitoli.

Capitolo 5. Le distorsioni nel consiglio orientativo. Nuove evidenze dalla factorial survey

Utilizzando il campione *pre-intervento* andiamo ora ad analizzare le distorsioni, rispetto alle caratteristiche di base di studenti (ipotetici), del consiglio formulato dagli insegnanti, attraverso la simulazione svolta nella factorial survey. Rispetto agli studi quantitativi precedenti sulle distorsioni nel consiglio orientativo, tutti basati su dati osservazionali (Checchi, 2010a; Bonizzoni et al., 2014b; Argentin et al., 2017a; Carlana, 2019; Zanga, 2021; Aktaş et al., 2022; Carlana et al., 2022), si hanno qui un vantaggio e uno svantaggio: impiegando la factorial survey, si manipolano randomicamente le situazioni in cui gli insegnanti sono chiamati a dare consigli, accrescendo la robustezza dell'inferenza causale generata; al contempo, ciò avviene in un ambiente simulato, per quanto rappresentato in modo che sia comparabile ai casi reali che gli insegnanti si trovano davanti a scuola.

Dapprima analizziamo la distorsione del consiglio verso i macropercorsi di scuola superiore (licei, tecnici, professionali e formazione professionale) per ciascuna delle caratteristiche ascritte dello studente, ovvero l'origine sociale, il background migratorio, il genere e l'interesse verso una specifica area disciplinare (par. 5.1); quindi, passeremo ad osservare le differenze di bias fra i diversi indirizzi all'interno di ciascun macropercorso (par. 5.1.1).

Vedremo poi quali criteri vengono più o meno presi in considerazione dagli insegnanti durante la formulazione del consiglio e quanto varia la loro importanza a seconda delle caratteristiche degli studenti randomicamente proposti a loro nel factorial survey (par. 5.2).

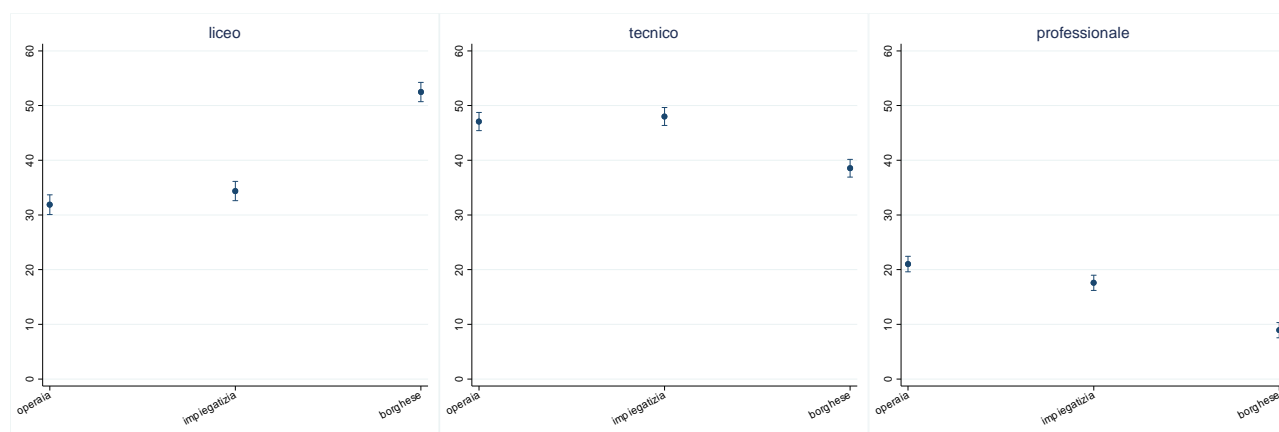
Infine, valuteremo come variano i consigli a seconda delle caratteristiche degli insegnanti che li formulano (par. 5.3).

5.1. Esistono davvero distorsioni del consiglio orientativo a seconda delle caratteristiche ascritte degli studenti?

Manipolando casualmente le caratteristiche ascritte degli studenti per i quali gli insegnanti devono esprimere consiglio orientativo, possiamo chiederci se le distorsioni trovate negli studi precedenti siano davvero esistenti e non la conseguenza di variabili omesse. Dall'analisi di regressione condotta sui dati della factorial survey, che tiene conto al contempo di tutte le caratteristiche rotanti randomicamente, emerge chiaramente che i consigli degli insegnanti siano influenzati dalle origini sociali degli studenti (vedi Fig. 5.1).

La probabilità predetta dal modello di sentirsi consigliare un percorso liceale, a parità di performance (costante per tutti come da indicazione della vignetta che riportava “*Va mediamente bene a scuola, con voti intorno a 7 e mezzo, e ha una discreta voglia di studiare*”) e delle altre caratteristiche qui considerate (genere, del background migratorio o dell’interesse verso una specifica area disciplinare), aumenta di circa 20 punti percentuali se lo studente proveniente dalla classe borghese rispetto ai compagni di classe operaia. Specularmente è più probabile per studenti di classe operaia essere indirizzati verso un percorso professionale o tecnico, il cui tasso è rispettivamente di circa il 12% o del 8% in più rispetto ai borghesi. Il percorso tecnico è invece più consigliato a studenti provenienti dalla classe media impiegatizia (10 punti percentuali in più rispetto alla borghesia). Dunque, sembra che la suddivisione degli studenti fra i diversi percorsi avvenga in accordo con le classi di origine, mostrando una chiara gerarchizzazione dei percorsi ove ai borghesi viene consigliato maggiormente il canale liceale, alla classe media quello tecnico e, infine, la classe operaia viene indirizzata verso il track professionale.

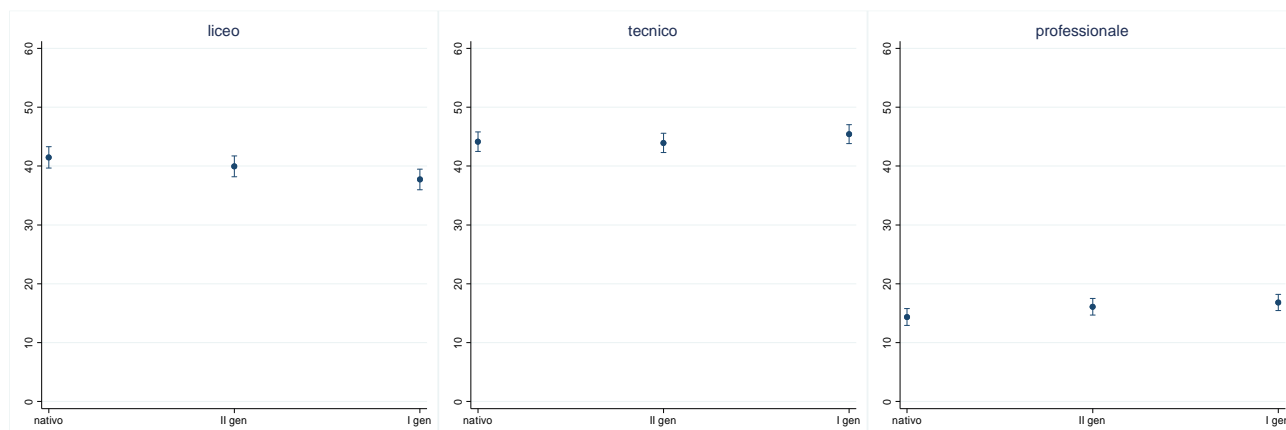
Figura 5.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; $n=2.609$ ⁸⁶



La formulazione dei consigli orientativi verso macro-percorsi non sembra altrettanto fortemente influenzata dal background migratorio dello studente (Fig. 5.2), dove vediamo una leggera tendenza a indirizzare studenti di I generazione in minor misura verso il canale liceale (quasi il 4% in meno di probabilità rispetto ai nativi) invece di più verso il professionale (+ 2,5%), in linea con quanto già evidenziato da Santagati (2019).

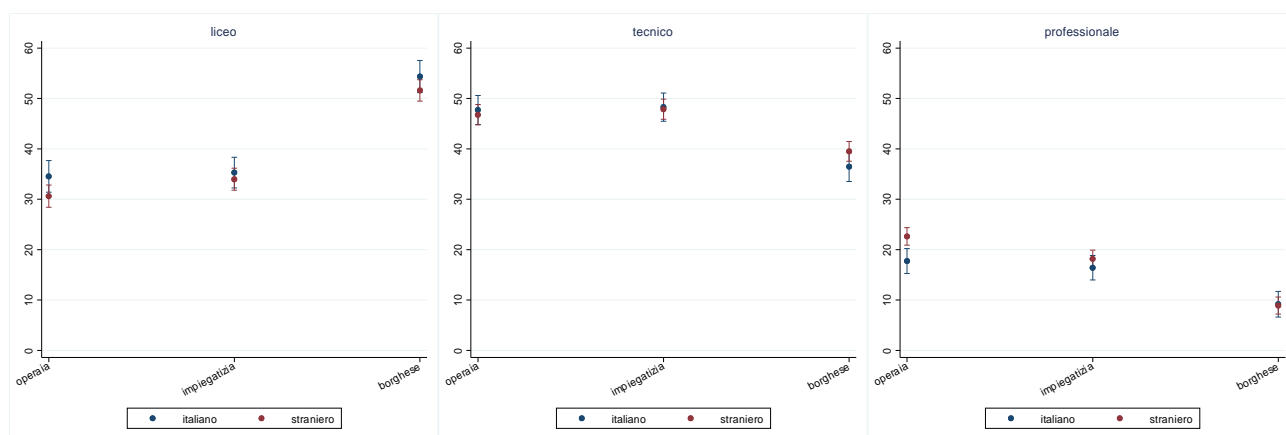
⁸⁶ Nell’elaborazione dei grafici qui presentati si è fatta una scelta estetica al fine di rendere evidente a colpo d’occhio attraverso la linea di tendenza l’andamento del bias secondo le diverse caratteristiche ascritte degli studenti, nonostante non sia una corretta rappresentazione vista la natura delle variabili di tipo categoriale e non continua.

Figura 5.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)



Esplorando però l'interazione fra origini sociali e background migratorio (Fig. 5.3) vediamo come questi effetti vengono amplificati per gli studenti stranieri: in particolare, si evidenzia che lo studente straniero di classe operaia ha una probabilità di quasi 5 punti percentuali in più di sentirsi consigliare un percorso professionale, rispetto a colleghi nativi della stessa classe sociale. Dunque, sembra che il background migratorio si associ alle distorsioni dovute alle origini sociali, aumentandone lo svantaggio soprattutto per gli studenti di classi inferiori con condizione migratoria. Questa è una situazione tipica nella realtà e ci dice come i due bias tendano a sommarsi su alcuni gruppi di studenti.

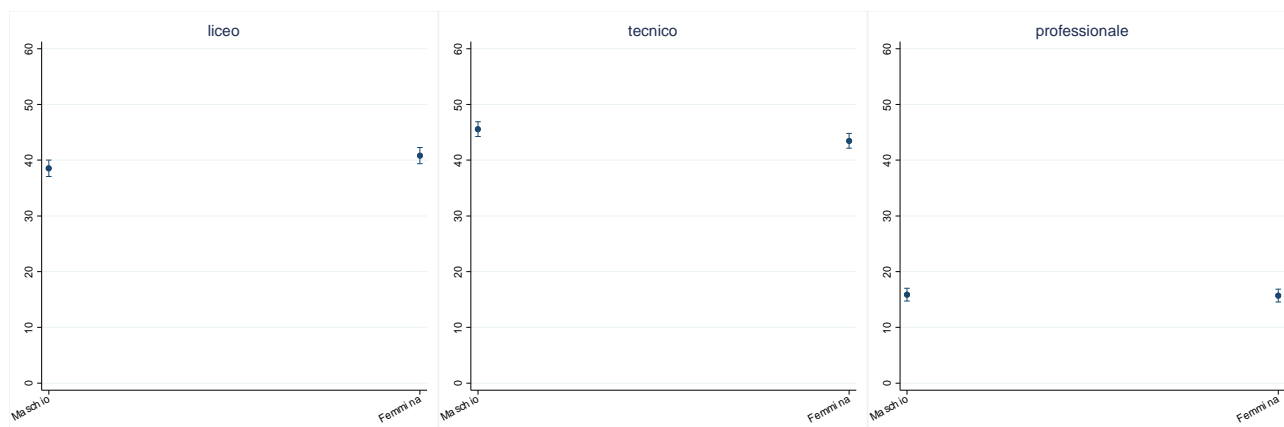
Figura 5.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine e background migratorio dello studente simulati nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)



Pure il genere dello studente non sembra influenzare fortemente la decisione dei docenti sui macro-percorsi (vedi Fig. 5.4), anche se c'è una leggera tendenza a consigliare maggiormente alle studentesse il

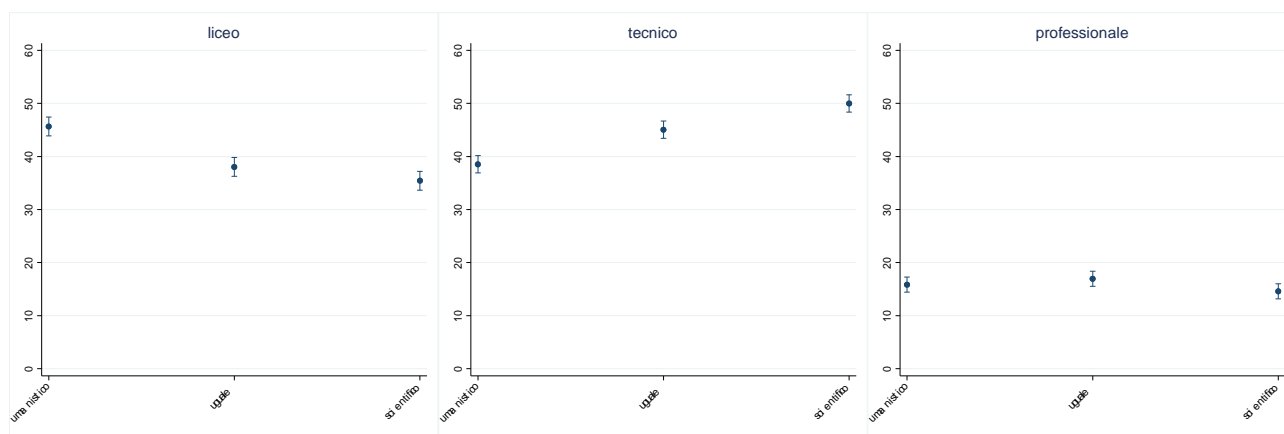
track liceale (+ 2,3% rispetto agli studenti) e in minor misura quello tecnico, invece più consigliato agli studenti (-2,1% per le studentesse rispetto agli studenti).

Figura 5.4 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)



Il consiglio invece varia più fortemente in accordo con l'interesse disciplinare dello studente (Fig. 5.5). Si mostra una chiara tendenza ad indirizzare maggiormente studenti con interesse umanistico verso il percorso liceale, ovvero 10 punti percentuali in più rispetto a chi ha altri interessi, mentre studenti con interesse tecnico-scientifico hanno 11,5% di probabilità in più di vedersi consigliare un istituto tecnico.

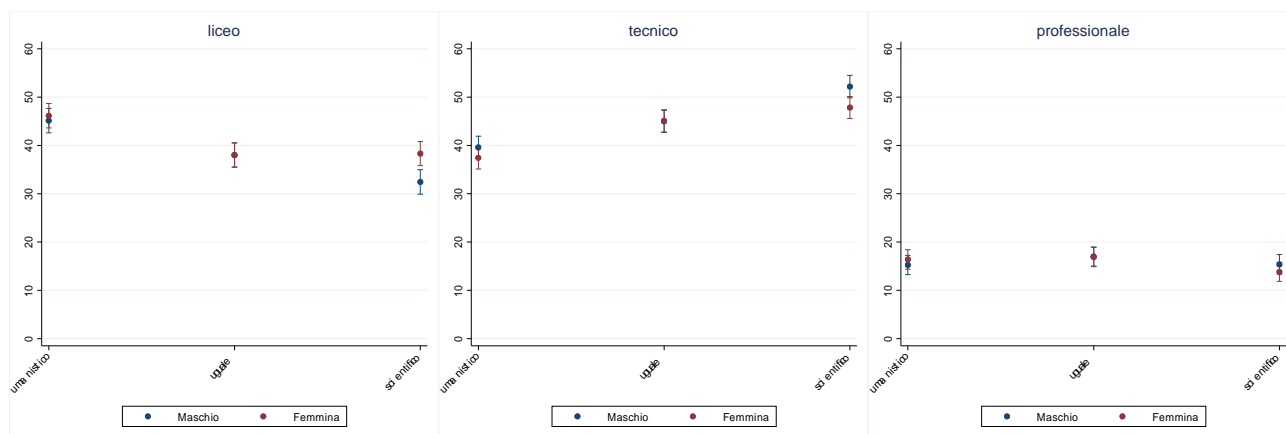
Figura 5.5 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)



Esplorando più a fondo l'interazione fra le caratteristiche di genere degli studenti e il loro interesse disciplinare sulla probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi (Fig. 5.6), notiamo chiaramente che gli insegnanti tendono comunque a indirizzare verso il liceo le studentesse anche se

interessate a discipline tecnico-scientifiche (circa il 6% più probabile rispetto ai maschi) in controtendenza rispetto all'andamento generale osservabile per i compagni.

Figura 5.6 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere e interesse disciplinare dello studente simulati nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609



Le caratteristiche ascritte e gli interessi degli studenti sembrano quindi influenzare la formulazione dei consigli simulati già al livello di macro-percorso di studi, con notevoli differenze soprattutto guardando alle origini sociali e all'interesse disciplinare, specie se in associazione con il genere. Vediamo ora però più a fondo quanto le caratteristiche degli studenti influenzino l'articolazione del consiglio negli indirizzi specifici.

5.1.1. Variazione del bias fra indirizzi all'interno dei percorsi⁸⁷

I docenti sono stati chiamati a esprimersi anche circa la probabilità di consigliare ciascuno degli specifici indirizzi di scuola superiore, differenziati a seconda del macro-percorso, anche a prescindere dal consiglio precedente.

Gli indirizzi proposti per il canale liceale sono classico, linguistico, scienze umane (compresa l'opzione economico-sociale), scientifico (comprese le opzioni scienze applicate e sportivo), artistico, musicale e coreutico.

Gli indirizzi tecnici su cui si è richiesta la specifica probabilità di consiglio associata sono meccanica, meccatronica ed energia; elettronica ed elettrotecnica; informatica e telecomunicazioni; amministrazione, finanza e marketing; turismo; chimica, materiali e biotecnologie; grafica e comunicazione; veniva inclusa

⁸⁷ Per facilitare la comparazione fra i risultati, la scala da 1 a 10 su cui i docenti hanno espresso la probabilità di consigliare uno specifico indirizzo è stata equiparata alla scala da 0 a 100 su cui hanno espresso le probabilità associate ad ogni macro-percorso. Dunque, tutti i risultati saranno espressi sempre sulla scala percentuale.

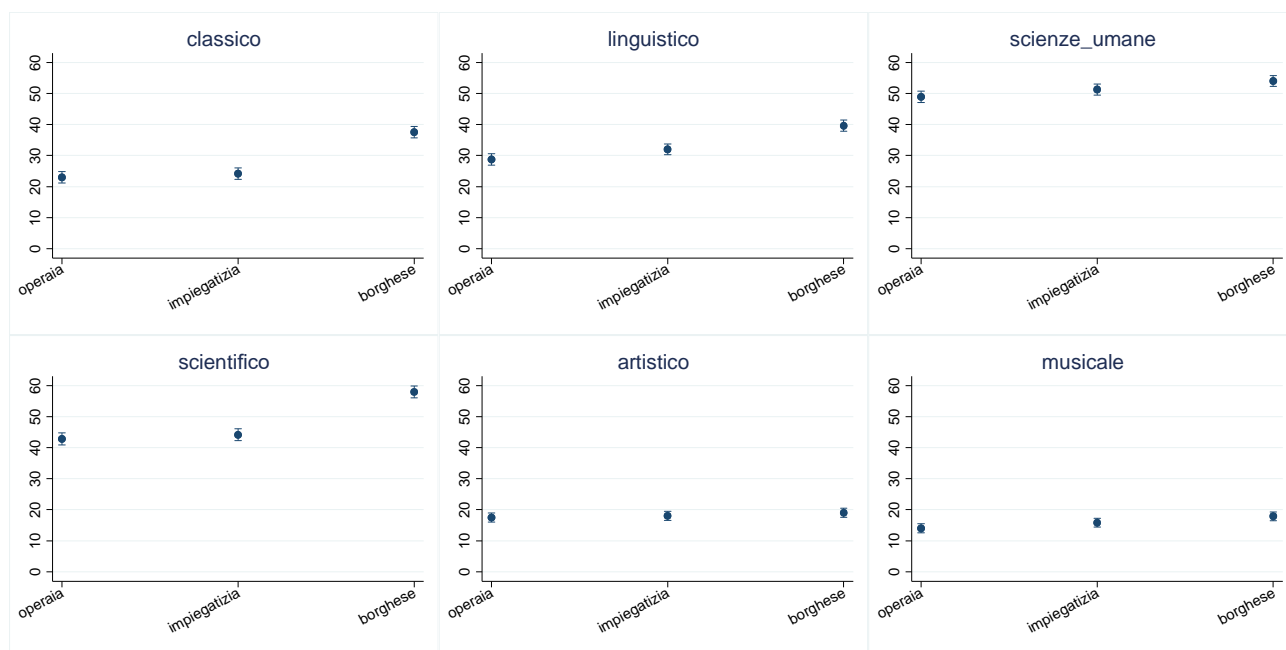
inoltre l'opzione "altro istituto tecnico" per raggruppare tutti gli altri indirizzi minori non menzionati. Da qui in avanti, gli indirizzi tecnici saranno ridenominati al fine di sintetizzare e rendere più agevole la scrittura, riprendendo la precedente terminologia; ovvero saranno denominati rispettivamente: meccanico, elettronico, informatico, ragioneria, turismo, chimico, grafica e altro tecnico.

Per quanto riguarda gli indirizzi professionali si sono proposti quelli per la manutenzione e assistenza tecnica; enogastronomia e ospitalità alberghiera; per professioni sanitarie e dell'assistenza sociale; per l'agricoltura; per i servizi commerciali; includendo e l'indicazione "altro istituto professionale" per includere gli altri specifici indirizzi. Verranno qui rinominati, sempre al fine di rendere agevole la lettura, rispettivamente manutenzione, enogastronomia, sanitario, agricoltura, commerciale, altro professionale. Vediamo ora come le caratteristiche degli studenti influenzino la probabilità di ricevere il consiglio verso ognuno di questi specifici indirizzi.

5.1.1.1. Classe sociale di origine dello studente

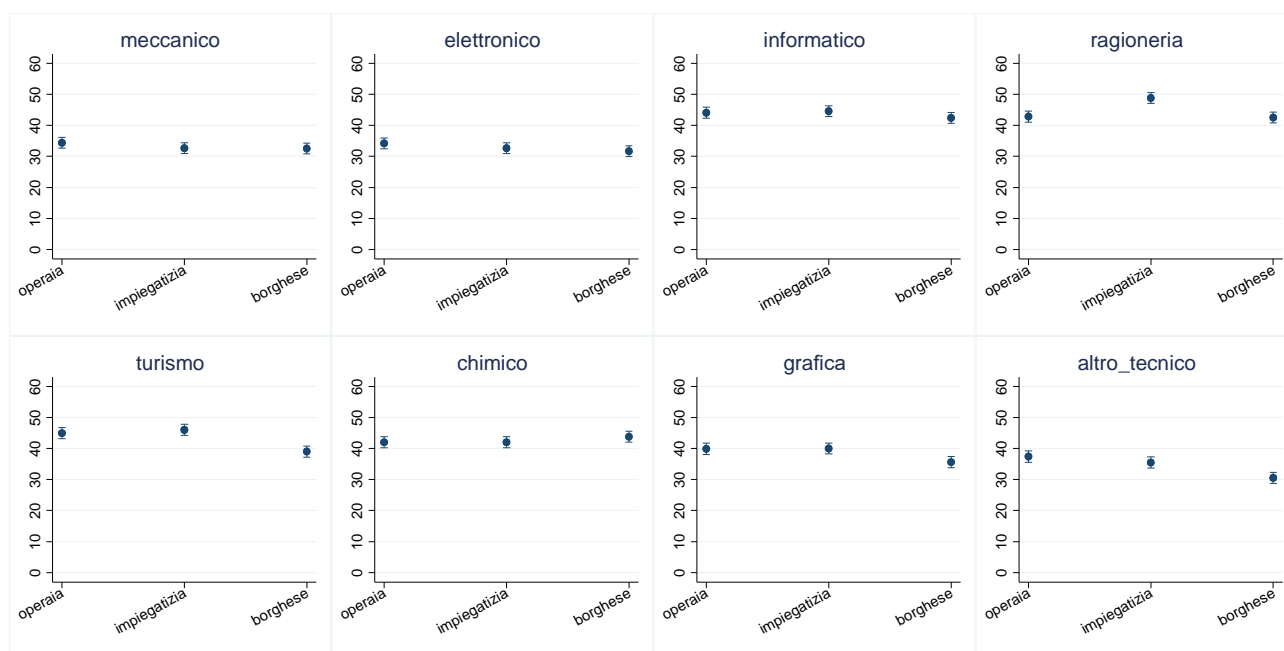
L'influenza delle origini sociali permane su tutti gli indirizzi liceali (Fig. 5.7), mostrandosi evidente per gli studenti provenienti da famiglie di classe borghese che vengono maggiormente orientati verso indirizzi liceali più prestigiosi, cosiddetti *licei alti*, ovvero lo scientifico (oltre il +15% rispetto alla classe operaia), il classico (+15% circa); ma anche per il linguistico ritroviamo un bias simile (+11% circa).

Figura 5.7 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; $n=2.570$)



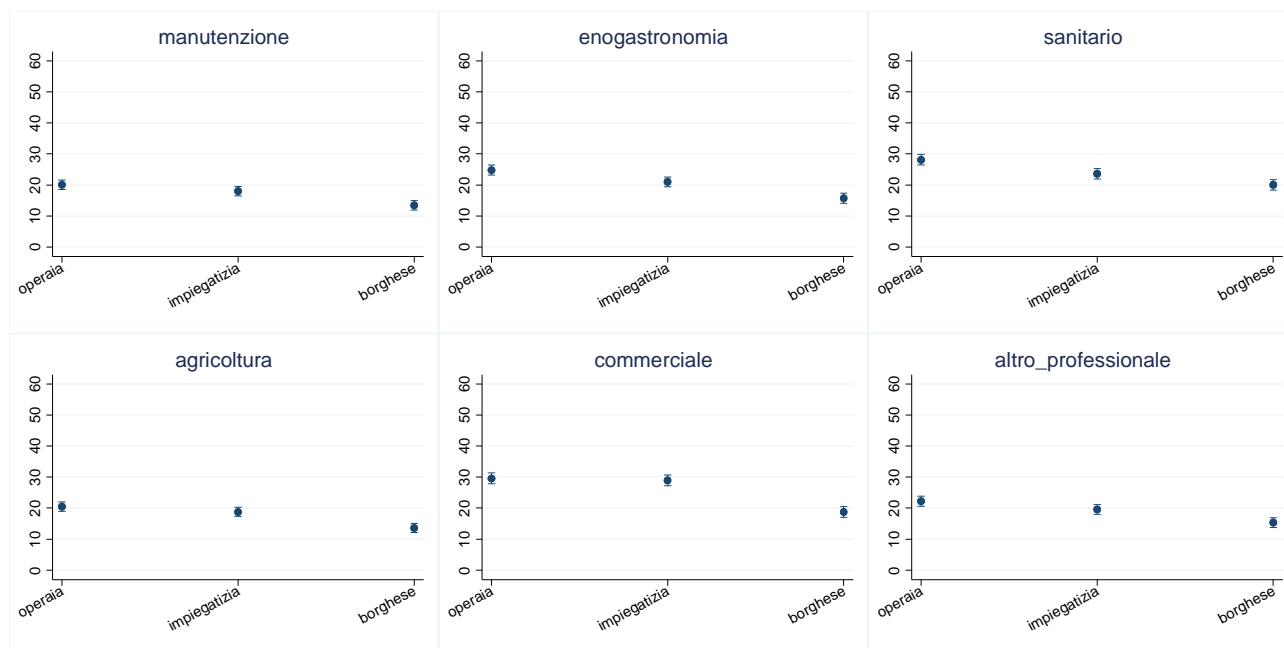
Gli indirizzi tecnici vengono consigliati con circa la stessa probabilità a tutti gli studenti a prescindere dalla loro classe sociale di origine (Fig. 5.8), oltre che a parità di sesso, interesse disciplinare e background migratorio; ad eccezione degli indirizzi turismo e grafica per cui gli studenti con origini borghesi hanno circa il 5% in meno delle probabilità di esservi orientati. Si evidenzia inoltre la maggior tendenza a consigliare un indirizzo tecnico ragioneria a studenti di origine media impiegatizia, di circa 6 punti percentuali in più rispetto a operai e borghesi.

Figura 5.8 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)



L'influenza della classe sociale di origine dello studente sul consiglio di uno specifico indirizzo professionale (Fig. 5.9) sembra seguire la tendenza generale di una minore probabilità per gli studenti di origine borghese di vedersi orientare verso il percorso professionale, seppur con un'incidenza maggiore per i figli della classe media impiegatizia che vengono leggermente più indirizzati verso il commerciale, pressoché al pari della classe operaia.

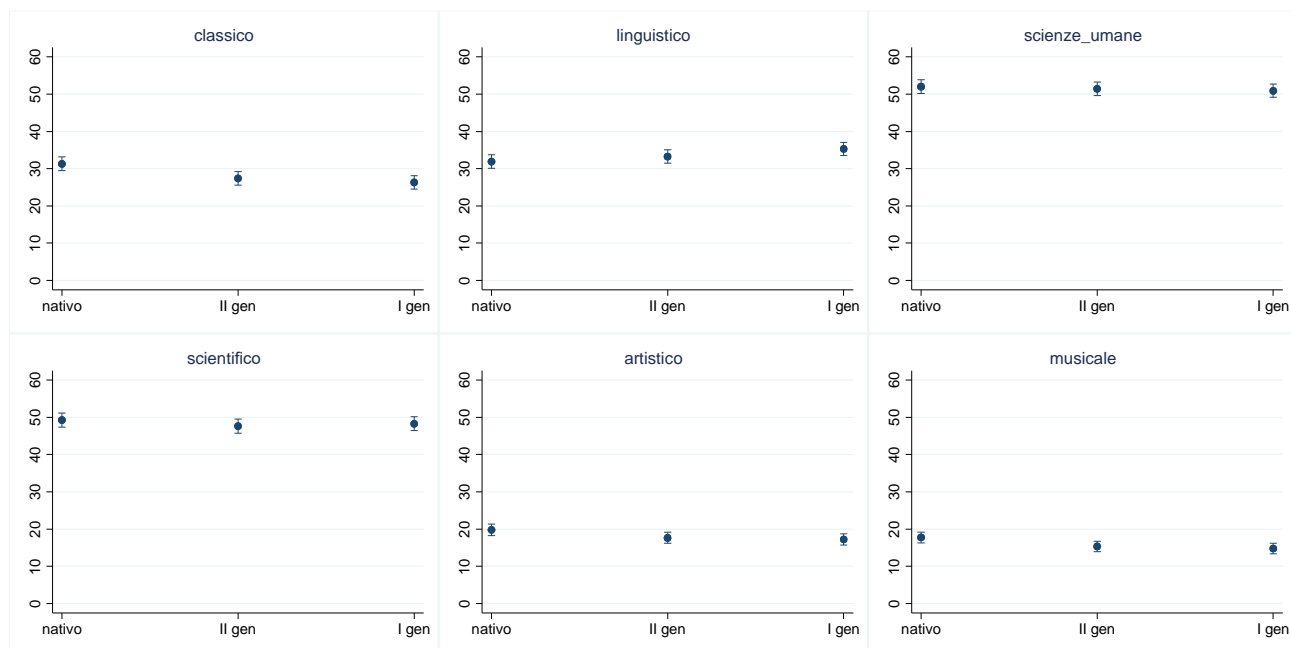
Figura 5.9 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)



5.1.1.2. Background migratorio

Considerando il background migratorio degli studenti e la probabilità di essere orientati verso un indirizzo liceale (Fig. 5.10), vediamo come sia meno probabile per studenti immigrati di I generazione essere orientato verso il classico, ovvero il 5% in meno rispetto agli studenti nativi, oppure verso il musicale con il 3% in meno. Al contrario la condizione migratoria sembra evidenziare le capacità linguistiche dello studente aumentando di quasi il 4% rispetto ai nativi la probabilità di ricevere come consiglio un liceo linguistico.

Figura 5.10 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)



Una tendenza simile la ritroviamo per l'istituto tecnico turistico (Fig. 5.11) dove lo studente immigrato di I generazione ritrova una maggiore probabilità (+2%) rispetto ai nativi di esservi orientato, mentre per gli altri indirizzi non si riscontrano effetti significativi di segregazione, come anche nel caso degli indirizzi professionali (Fig. 5.12).

Figura 5.11 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)

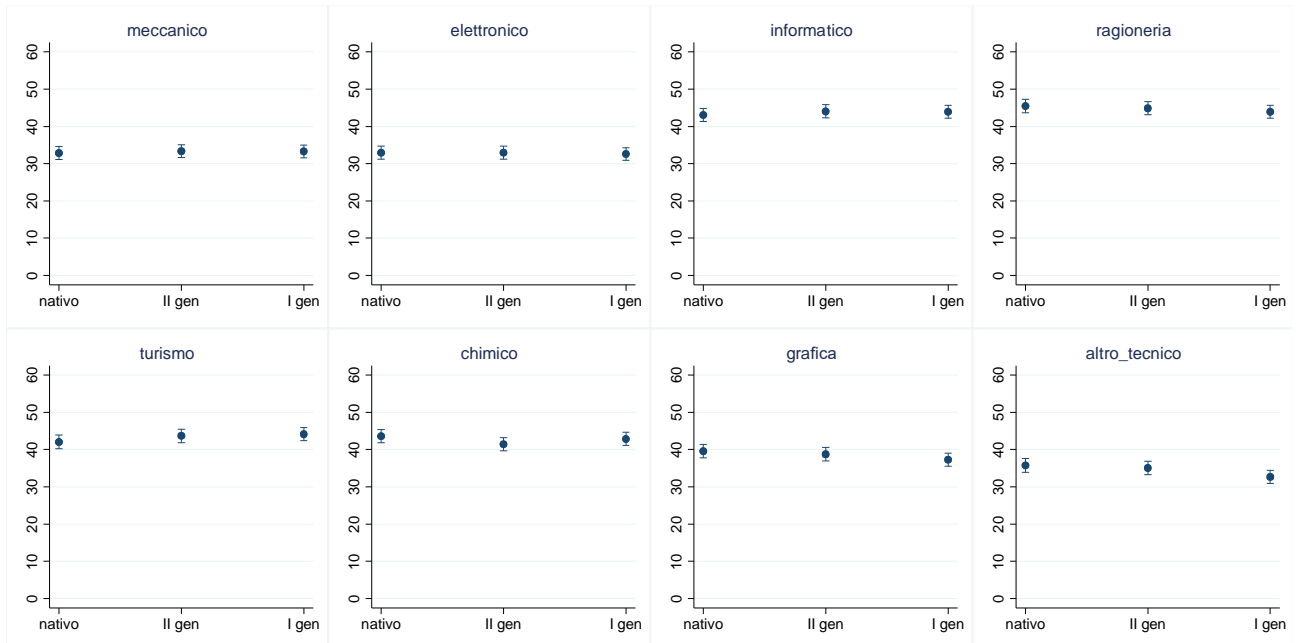
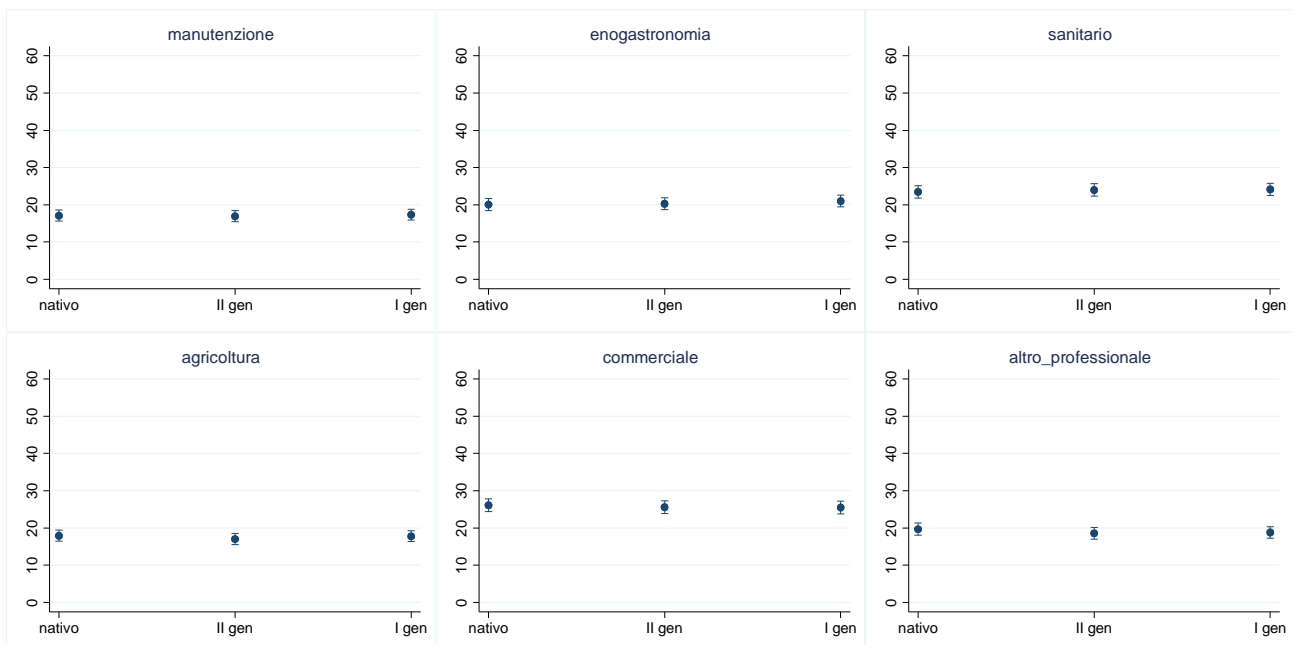


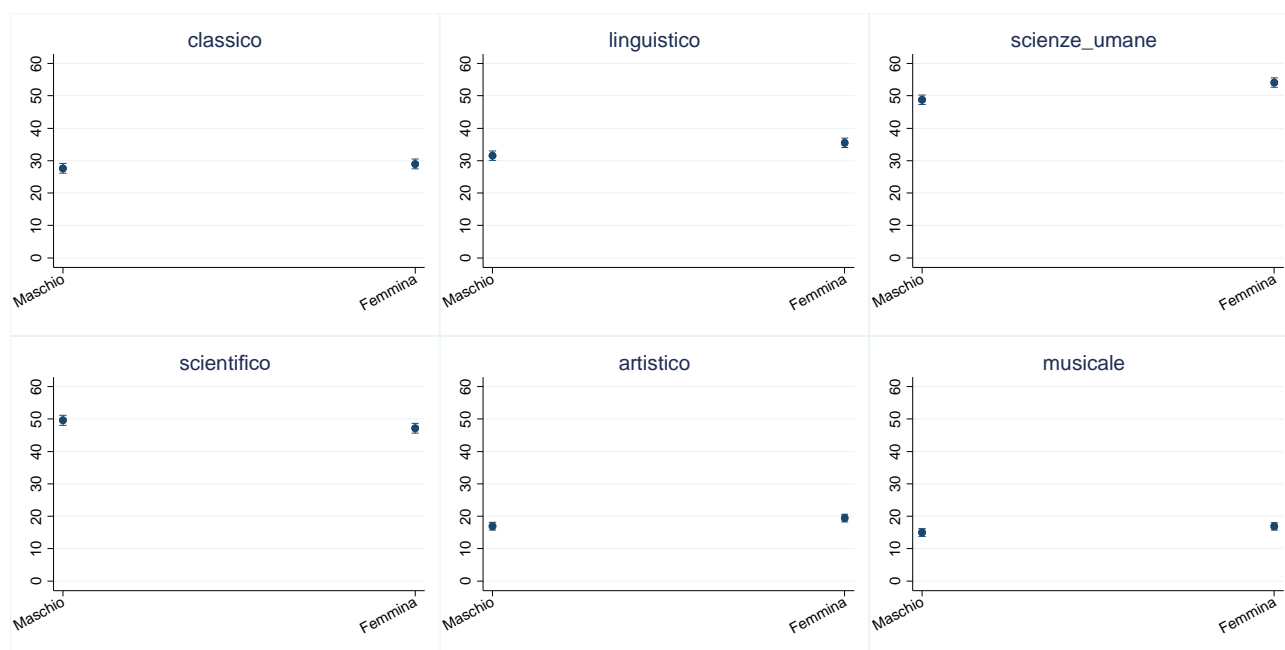
Figura 5.12 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)



5.1.1.3. Genere dello studente

Guardando al genere dello studente, vediamo che qui l'influenza sul consiglio dei diversi indirizzi si fa più evidente rispetto a quella rilevata sui macro-percorsi. Infatti, le studentesse si vedono consigliare maggiormente rispetto agli studenti quasi tutti gli indirizzi liceali (Fig. 5.13), soprattutto scienze umane (+5,3 punti percentuali), linguistico (+4%) artistico (+2,5%). Il classico e il musicale sembrano non mostrare differenze di genere, mentre il liceo scientifico inverte la tendenza mostrata finora e vede una minor probabilità di consiglio alle studentesse, di -5,3 punti percentuali rispetto agli studenti. Questa tendenza potrebbe essere riconducibile all'effetto della segregazione di genere negli indirizzi umanistici per le studentesse, che difficilmente accedono a indirizzi tecnico scientifici, anche a parità di interesse disciplinare specifico. Vedremo fra poco proprio l'influenza dell'interesse disciplinare, anche in interazione con il genere degli studenti.

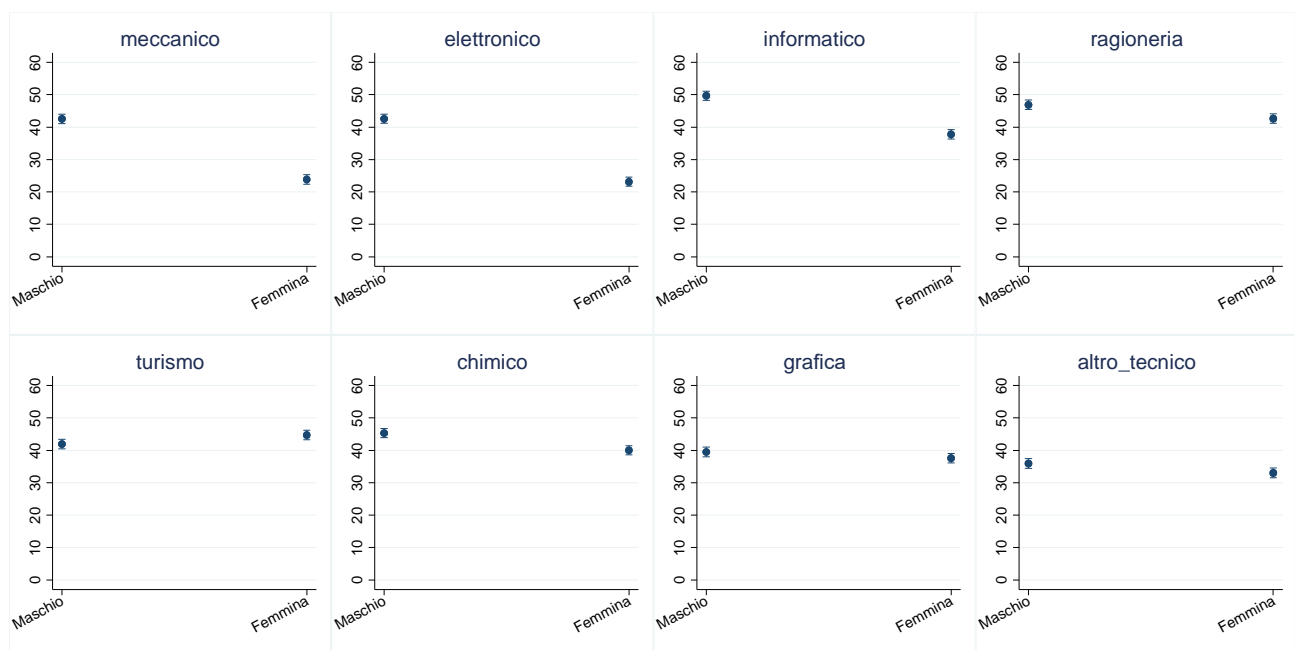
Figura 5.13 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per genere dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)



Abbiamo visto in precedenza come in generale le studentesse vengono indirizzate in misura minore verso il percorso tecnico. Si riconferma qui la tendenza di una probabilità di consiglio verso un indirizzo tecnico nettamente superiore per gli studenti maschi rispetto alle studentesse. Nella Figura 5.14 vediamo però come l'incidenza è molto più forte quando si consiglia un indirizzo meccanico o elettronico, anche a parità di interesse disciplinare dello studente, dove la differenza fra la probabilità predetta di ricevere un consiglio in accordo delle studentesse è di ben 20 punti percentuali circa in meno rispetto agli studenti.

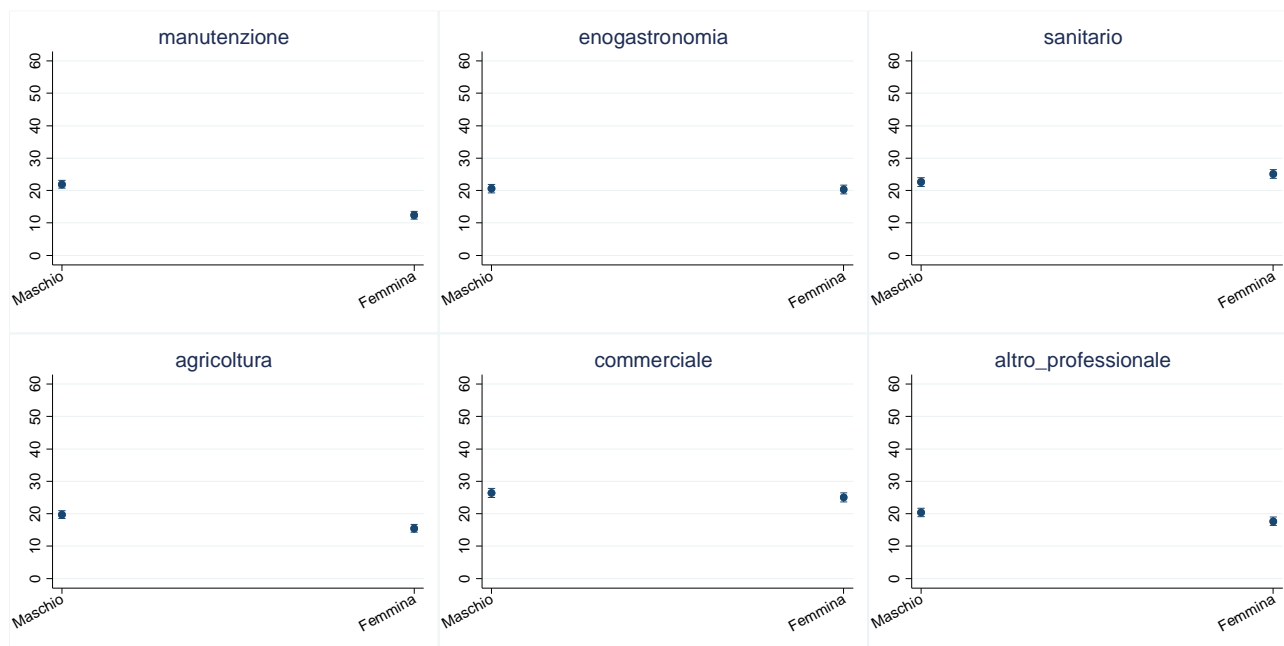
Leggermente più moderata la differenza nell'indirizzo informatico ma comunque consistente (circa -12%). Gli indirizzi tecnici in cui vengono orientate maggiormente le studentesse sono ragioneria, dove comunque hanno oltre il 4% in meno di probabilità, e l'indirizzo chimico, con il 5% in meno. Emerge qui evidente la tendenza a incanalare le studentesse in un unico indirizzo tecnico, ovvero turismo, dove superano addirittura la probabilità dei compagni con quasi il 3% in più di probabilità di esservi orientate.

Figura 5.14 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per genere dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)



Anche fra gli indirizzi professionali ritroviamo un'influenza del genere dello studente nella formulazione dei consigli orientativi (Fig. 5.15). Gli studenti ricevono maggiormente consigli verso indirizzi per la manutenzione, circa il 10% in più rispetto alle studentesse, o verso l'agricoltura, circa il 4% in più. Al contrario, l'indirizzo sanitario è leggermente più consigliato alle studentesse rispetto agli studenti, con una differenza di +2,5% per le prime. Dunque, viene riconfermata qui la segregazione delle studentesse verso percorsi umanistici o di cura, mentre gli studenti popolano quelli di carattere tecnico-scientifico, anche quando nelle vignette sono state espressamente equiparate ai compagni maschi rispetto all'interesse per le discipline umanistiche o scientifiche.

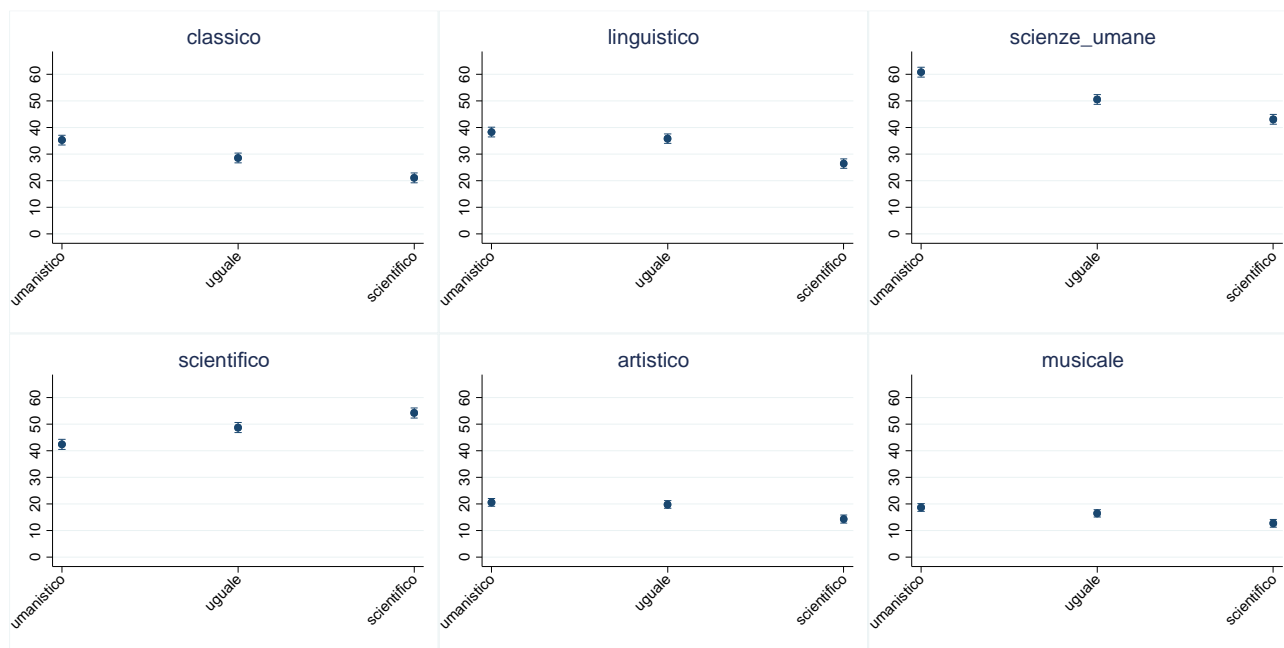
Figura 5.15 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)



5.1.1.4. Interesse disciplinare dello studente

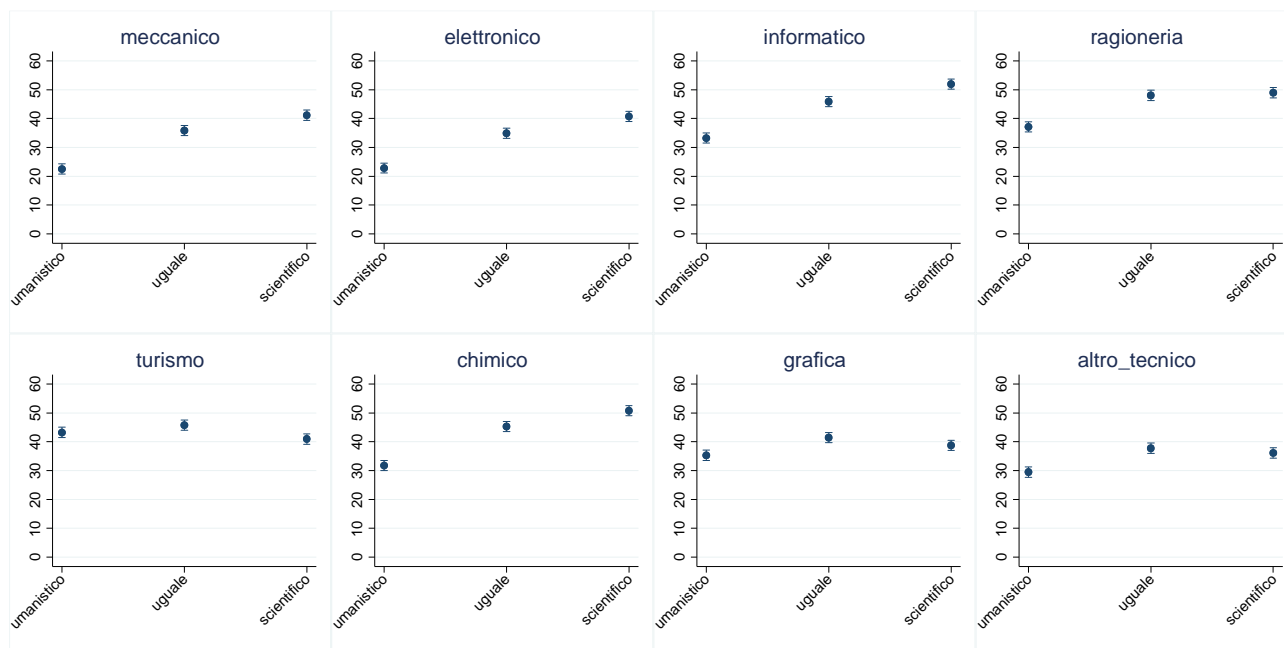
Coerentemente con le aspettative, troviamo una logica concordanza fra interesse disciplinare espresso dallo studente e indirizzi liceali consigliati dagli insegnanti: infatti negli indirizzi scienze umane, classico e linguistico sono incanalati maggiormente studenti con interessi umanistici, rispettivamente quasi del 18%, del 14% e del 12% in più rispetto a coloro che hanno un interesse tecnico-scientifico (Fig. 5.16). Si inverte ovviamente la tendenza per l'indirizzo scientifico ove la probabilità di consiglio è maggiore di 12 punti percentuali se lo studente è più propenso verso materie tecnico-scientifiche.

Figura 5.16 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)



Anche negli indirizzi tecnici troviamo la stessa corrispondenza fra interesse tecnico-scientifico e quegli indirizzi puramente tecnici, ovvero meccanico, elettronico, informatico, chimico e ragioneria (Fig. 5.17), dove la differenza per quasi tutti gli indirizzi è di circa 20 punti percentuali rispetto a studenti più inclini a materie umanistiche, con una propensione più modesta per ragioneria. Gli indirizzi turismo e grafica sembrano essere consigliati maggiormente a coloro che non hanno uno specifico interesse verso materie umanistiche e scientifiche, equiparando le due nelle loro preferenze.

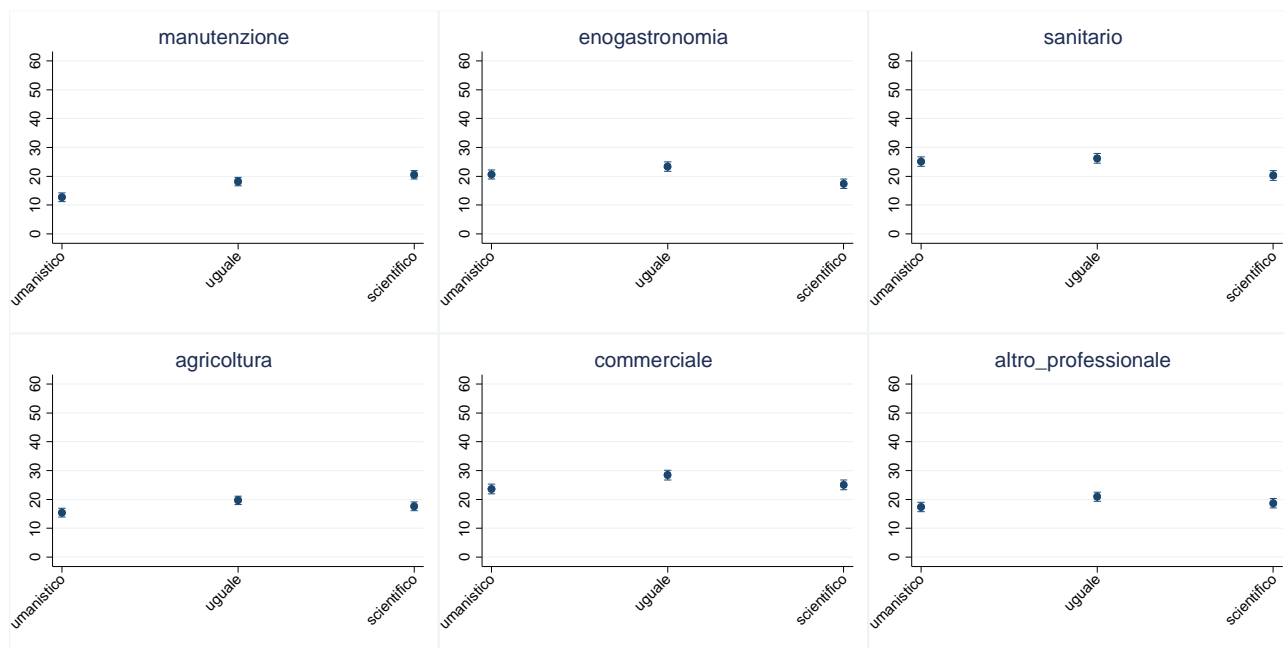
Figura 5.17 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)



Sugli indirizzi professionali l'interesse non sembra invece contare molto (Fig. 5.18), a differenza che per licei e tecnici, se non per l'indirizzo manutenzione e agricoltura in cui l'interesse tecnico-scientifico porta a una maggiore probabilità di esservi orientati, rispettivamente del 8% e del 2% circa in più dell'interesse umanistico.

Per l'indirizzo sanitario invece prevale l'orientamento di chi ha uguale interesse (+6%) o predilige le materie umanistiche (+5%) rispetto a chi esplicita preferenze tecnico-scientifiche. Seppur in misura minore, la stessa tendenza di consiglio caratterizza l'enogastronomico, con un orientamento degli studenti interessati a materie tecnico-scientifiche di 3,2 punti percentuali in meno degli interessati alle materie umanistiche.

Figura 5.18 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)

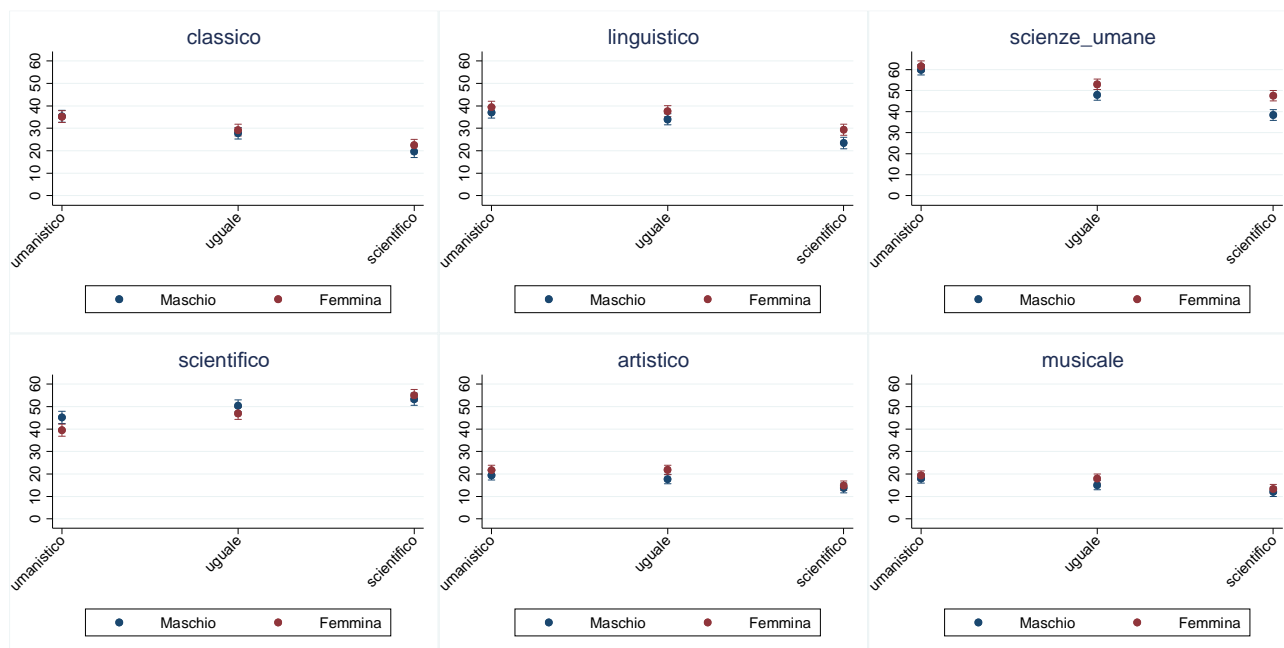


5.1.1.5. Interazione fra genere e interesse disciplinare esplicitato dallo studente

È interessante esplorare più fondo l'influenza del genere in interazione con l'esplicitazione dell'interesse disciplinare degli studenti nei diversi indirizzi specifici.

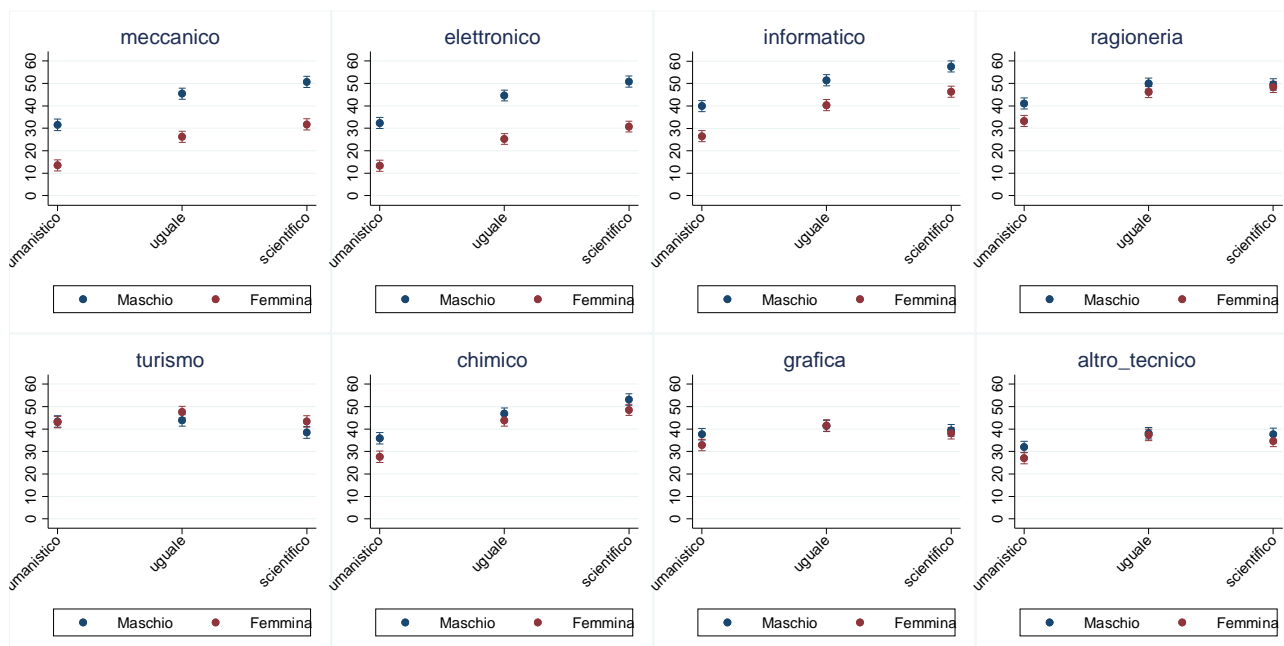
Se anche le studentesse dichiarano un interesse scientifico, verranno comunque indirizzate maggiormente verso un indirizzo liceale di scienze umane o linguistico, con un'incidenza rispettivamente di circa il 10% e il 6% in più rispetto agli studenti con lo stesso interesse (Fig. 5.19). Specularmente, a parità di interesse umanistico, uno studente ha quasi il 5,7% di probabilità in più di essere orientato verso un liceo scientifico.

Figura 5.19 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)



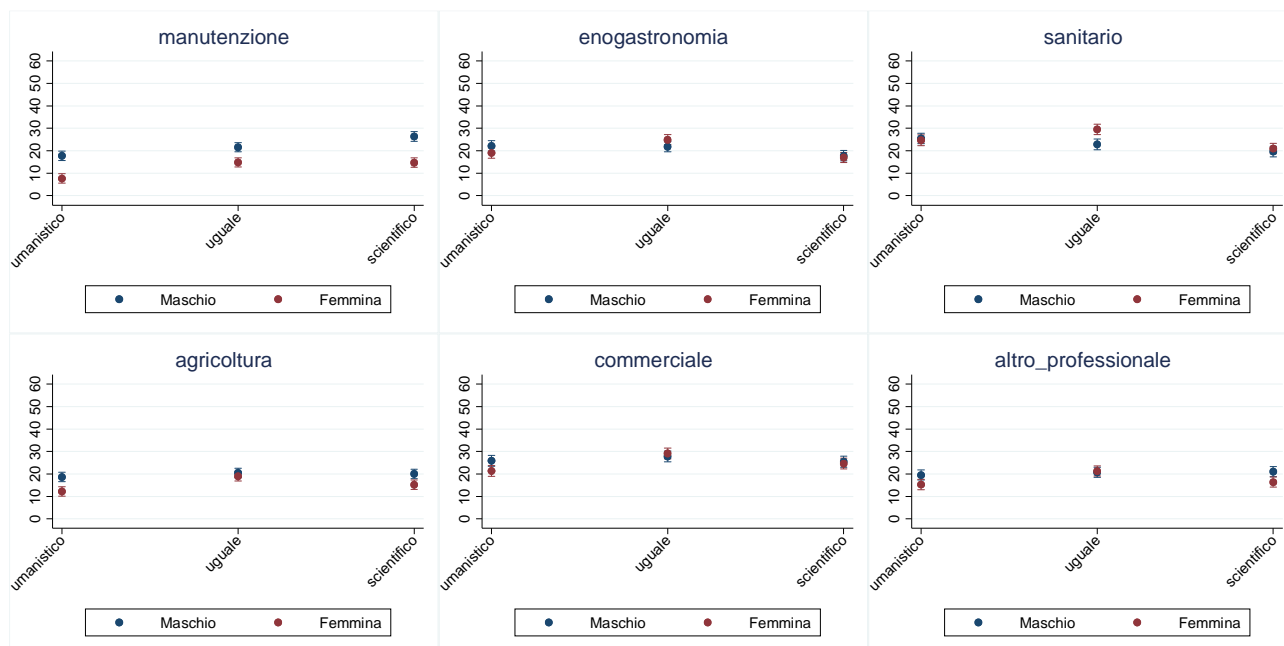
Guardando la Figura 5.20 è evidente come negli istituti tecnici la segregazione di genere rimanga anche al netto dell'esplicitazione dell'interesse, soprattutto per gli indirizzi meccanico, elettronico e informatico dove gli studenti vengono indirizzati maggiormente a prescindere dal loro interesse. Se le studentesse dichiarano un interesse verso le discipline STEM allora possono avere le stesse probabilità, rispetto agli studenti, di ricevere un consiglio tecnico ma solamente verso l'indirizzo ragioneria o chimico; rimane invece un bias a "sfavore", quando siano interessate a discipline umanistiche. Per il turismo si inverte la tendenza: le studentesse hanno il 5% di probabilità in più di esservi orientate rispetto ai colleghi maschi se l'interesse esplicitato è quello tecnico-scientifico, confermando comunque la tendenza a orientarle prioritariamente verso questo tipo di indirizzo.

Figura 5.20 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549



Tendenzialmente non sembrano esserci grosse differenze rispetto al genere negli indirizzi professionali a seconda dell'interesse disciplinare dello studente (Fig. 5.21), ad eccezione dell'indirizzo per la manutenzione dove emerge un maggior orientamento generale degli studenti e ancor più maggiore se questi hanno un interesse scientifico, ovvero con il 12% in più di probabilità rispetto alle studentesse con interesse scientifico.

Figura 5.21 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)



Abbiamo visto quindi che i consigli formulati dagli insegnanti sono effettivamente distorti, in particolare dalle origini sociali degli studenti e dal loro interesse verso un'area disciplinare; guardando ai consigli specifici sugli indirizzi di scuola superiore, si rileva inoltre un significativo bias anche rispetto al genere dello studente. Complessivamente, invece, il background migratorio non sembra contare molto, se non perché rafforza lo svantaggio della provenienza da una classe sociale più svantaggiata.

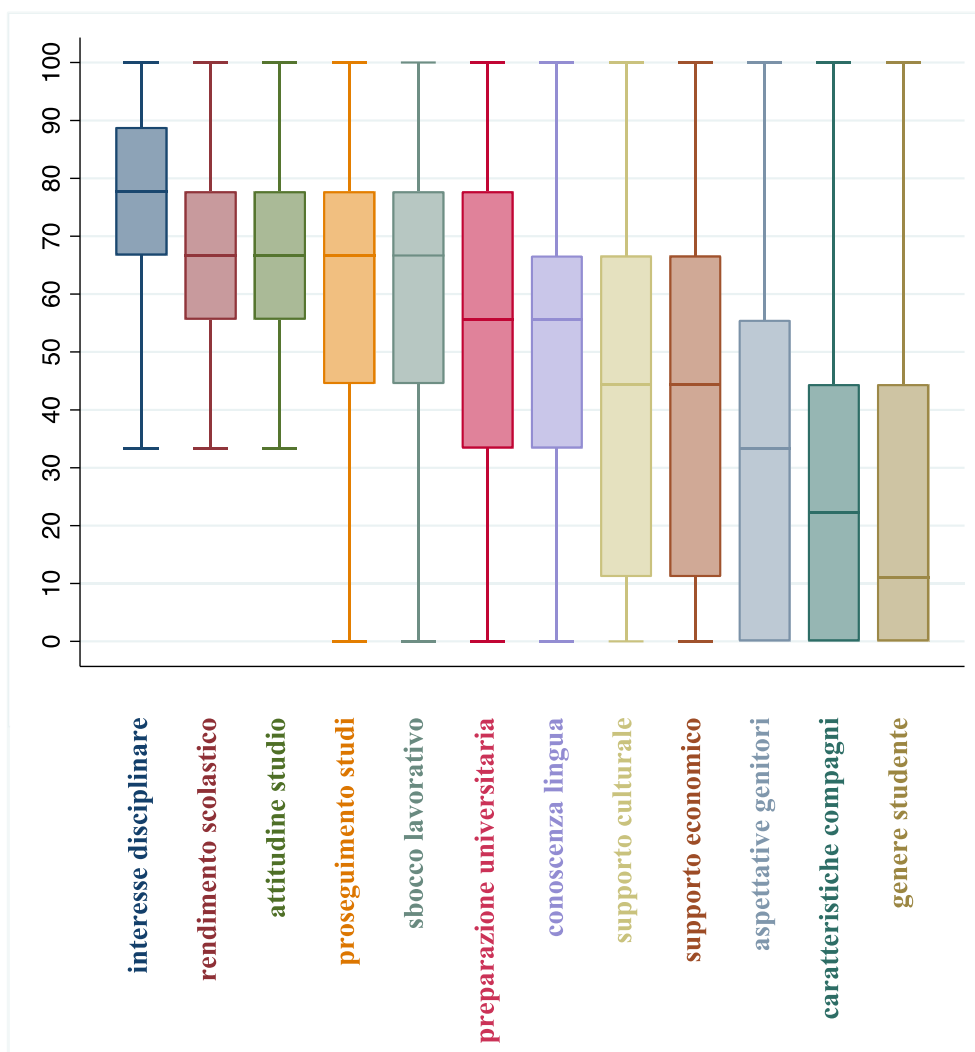
Passiamo ora ad analizzare le ragioni alla base di questi bias analizzando i criteri che gli insegnanti dichiarano di aver tenuto in considerazione nella formulazione dei consigli appena analizzati.

5.2.I criteri sottostanti il consiglio orientativo

La Figura 5.22 mostra i criteri tenuti in considerazione dagli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi, in ordine dal criterio più considerato (ovvero con la media dei punteggi più alta) a quello meno (vedi par. 3.2.2 per la struttura della batteria sui consigli). Vediamo come ci sia un relativo accordo nell'identificare i criteri su cui basare maggiormente la formulazione dei consigli orientativi: infatti, vengono esplicitati con una varianza minore soprattutto l'interesse disciplinare dello studente, ma anche il suo rendimento scolastico pregresso e l'attitudine verso lo studio. Andando verso i criteri mediamente dichiarati come considerati, vediamo come l'accordo diviene sempre più debole con una varianza sempre più crescente. Vengono comunque considerati come criteri rilevanti dalla metà del nostro campione di insegnanti la possibilità di proseguire gli studi dopo il diploma e lo sbocco lavorativo del percorso di scuola superiore scelto. A dispetto dei bias descritti nelle pagine precedenti, gli insegnanti dichiarano di considerare poco le caratteristiche ascritte degli studenti, mostrando anche in questo caso che il consiglio orientativo difetta di consapevolezza circa il proprio ruolo di riproduttori delle relative diseguaglianze sociali.

Pare interessante vedere se, in corrispondenza di diverse caratteristiche dello studente ipotetico proposte nel *factorial experiment*, gli insegnanti esplicitino anche il maggior o minor ricorso ad alcuni criteri per la formulazione del consiglio.

Figura 5.22 Distribuzione di frequenza percentuale del punteggio medio dato ad ogni criterio considerato dagli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi (%), box plot; n=2.487)

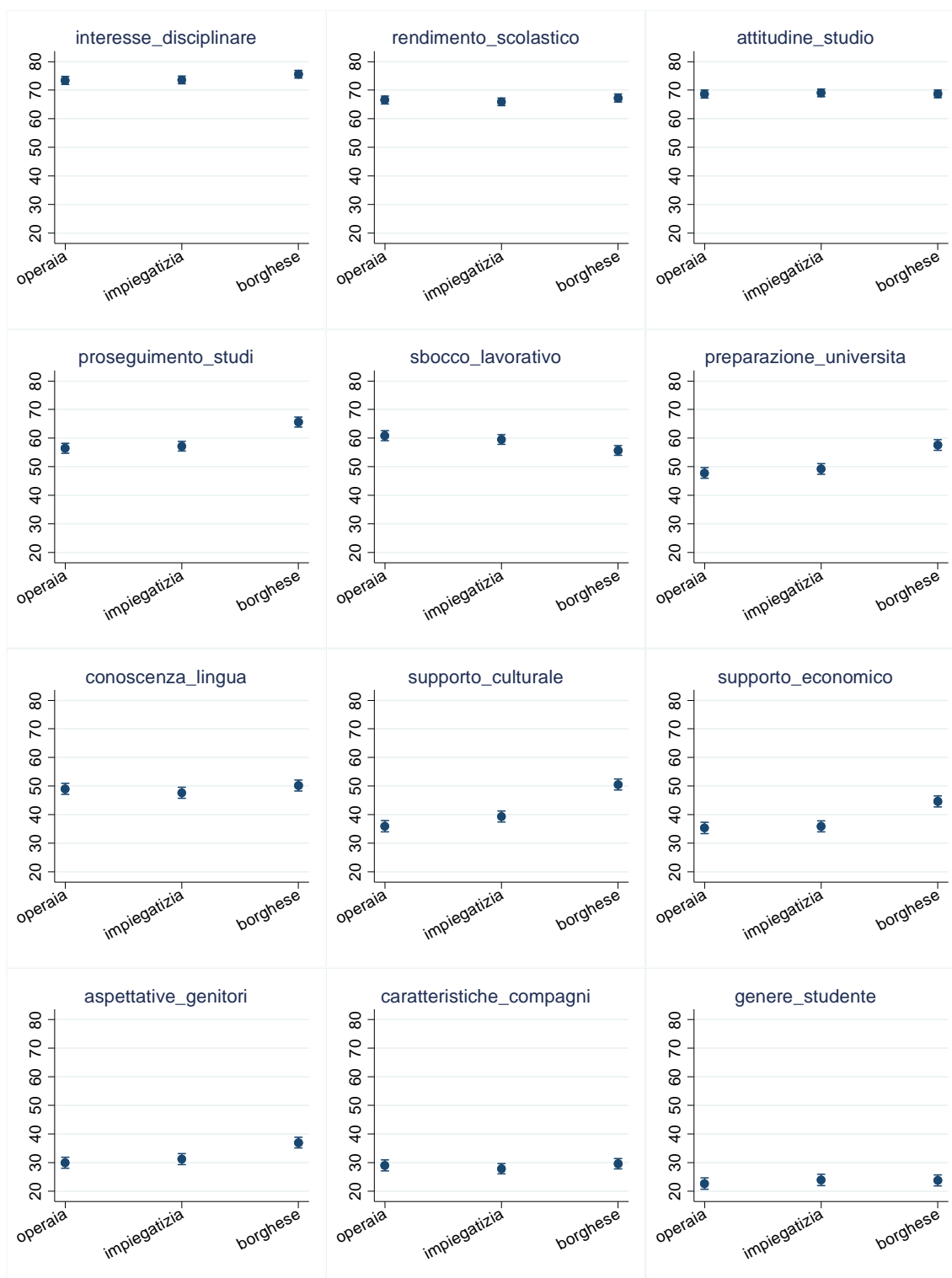


5.2.1. Criteri attivati e classe sociale di origine dello studente

Ci sono criteri che generalmente si tengono più in considerazione e che non cambiano molto a seconda della classe sociale di origine degli studenti. Ci sono altri criteri, mediamente considerati, dove si rileva invece maggiormente l'effetto delle origini degli studenti. Infatti, comparando mediante lo stesso modello OLS descritto nel paragrafo precedente, gli studenti provenienti da classe borghese (Fig. 5.23) con quelli della classe operaia, i docenti dichiarano di tener maggiormente in considerazione il supporto culturale (+15%) ed economico (+9%) che possono aver dai genitori, la preparazione per gli studi universitari data dal percorso (+10%), la possibilità di proseguire gli studi dopo il diploma (+9%) e le aspettative dei genitori stessi (+7%). Insomma, i criteri che sottintendono la considerazione di un possibile futuro percorso universitario grazie anche al supporto della famiglia, vengono considerati maggiormente in caso

di studenti di origine borghese. Viceversa, per gli studenti di provenienza più svantaggiata si considera maggiormente il ritorno occupazionale post-diploma (+5% rispetto alla classe borghese), sottintendendo considerazioni su un più probabile e rapido ingresso nel mercato del lavoro.

Figura 5.23 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)



5.2.2. *Criteri attivati e background migratorio dello studente*

Il background migratorio sembra influenzare in modo più contenuto, rispetto alle origini sociali, i criteri che gli insegnanti dichiarano di considerare nella formulazione del consiglio (Fig. 5.24). È interessante notare come lo sbocco lavorativo sia maggiormente considerato (quasi il 3% in più) se lo studente ha un background migratorio di I generazione rispetto ai nativi. Il potenziale sbocco professionale si considera poi ancor di più se questi studenti di I generazione hanno un'origine operaia, ovvero si considera il 6,5% in più rispetto a studenti immigrati di prima generazione con origini borghesi e fra gli studenti di seconda generazione la differenza è ancor più netta con quasi 10 punti percentuali di differenza (Fig. 5.25).

Inoltre, anche la conoscenza della lingua italiana diviene un criterio considerato maggiormente, rispetto a studenti di II generazione, sia nel caso di nativi (+4%) sia di studenti di I generazione (+3%), si suppone con considerazioni differenti alla base sul significato dell'item (Fig. 5.24). Inoltre, sembra esserci una leggera influenza anche sulla possibilità di avere un supporto economico per gli studenti, maggiormente considerato per studenti di I generazione, soprattutto se di classe borghese (Fig. 5.25).

La preparazione per gli studi universitari data dal percorso consigliato è infine considerata il 3% in meno per gli studenti immigrati di prima generazione rispetto ai nativi (Fig. 5.24).

Figura 5.24 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)

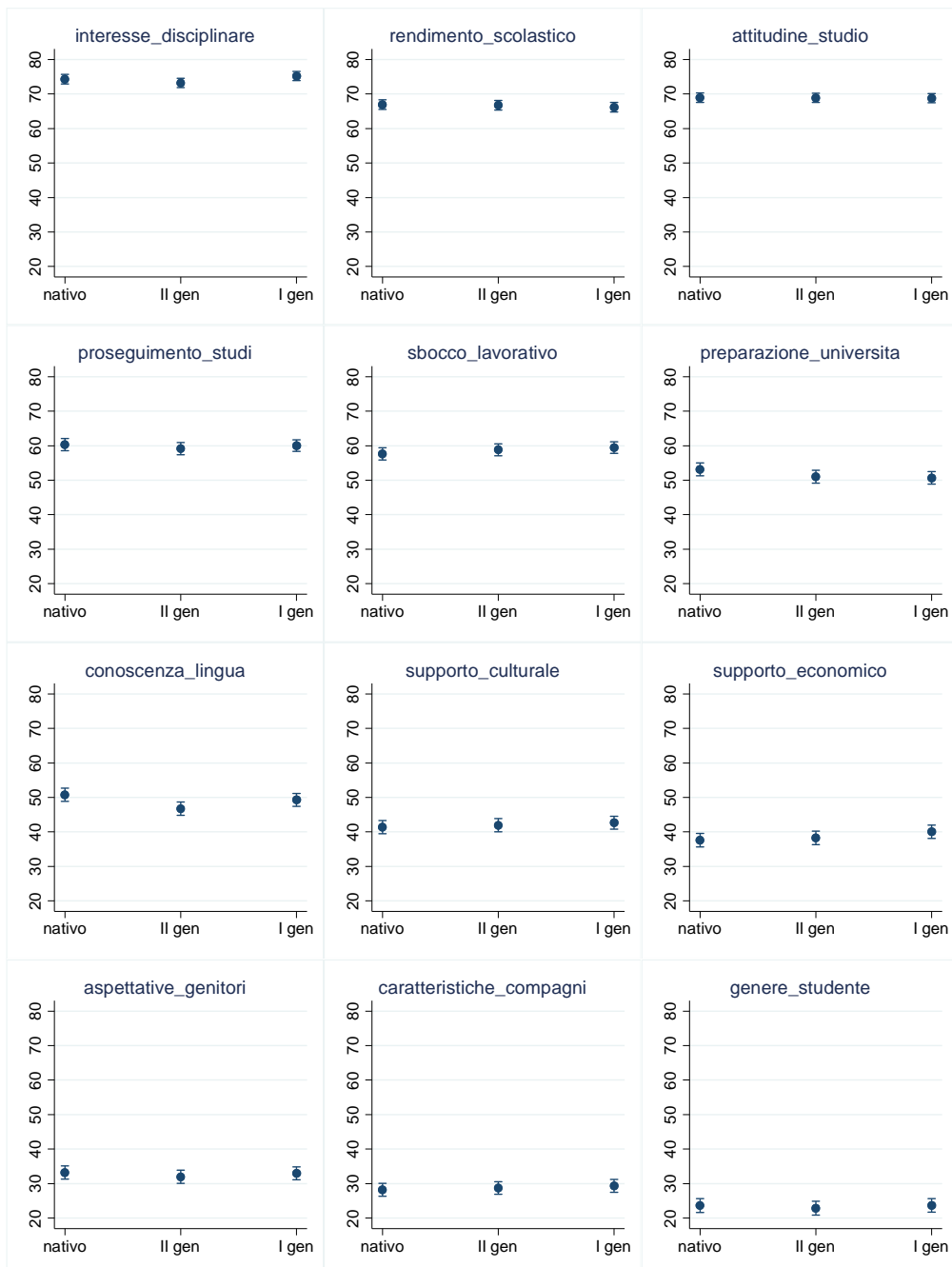
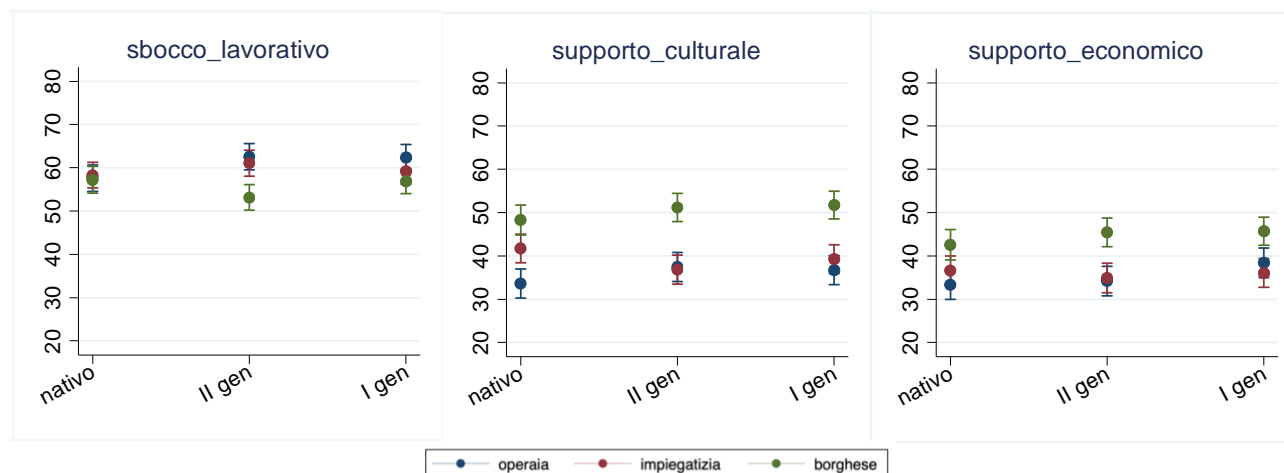


Figura 5.25 Probabilità di considerare alcuni criteri nella formulazione del consiglio orientativo per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)

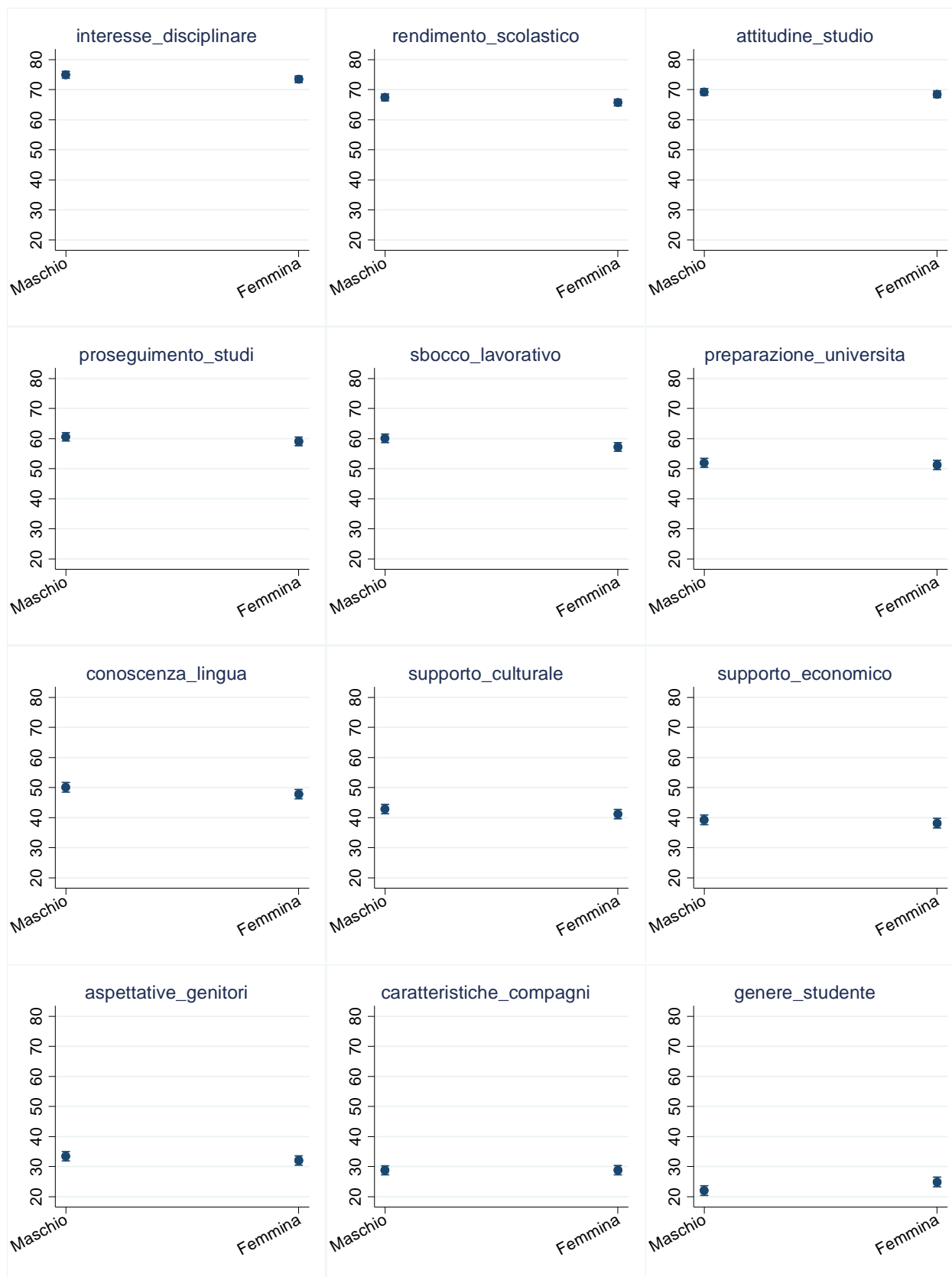


5.2.3. Criteri attivati e genere dello studente

Il genere non sembra influenzare significativamente i criteri considerati dagli insegnanti durante la formulazione del consiglio orientativo, nonostante la forte influenza di questo sugli specifici indirizzi di studio suggeriti a maschi e femmine (Fig. 5.26). Si evidenziano solamente due interessanti influenze: i. se si formula un consiglio ad uno studente maschio si considera maggiormente lo sbocco lavorativo post-diploma associato al percorso (+3% rispetto alle studentesse); ii. se è una studentessa ad essere orientata, è più probabile che venga esplicitato di aver considerato il genere come criterio nella formulazione (+2,8%).

Sembra quindi che non solo gli stereotipi di genere giochino un ruolo alla base del processo decisionale, ma che gli insegnanti, almeno in parte, sino pronti a dichiarare il loro utilizzo per destreggiarsi nel compito di formulazione dei consigli orientativi, connotando una mancanza di consapevolezza su quanto ciò possa comportare effetti terziari.

Figura 5.26 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per genere dello studente simulato nella vignetta (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)

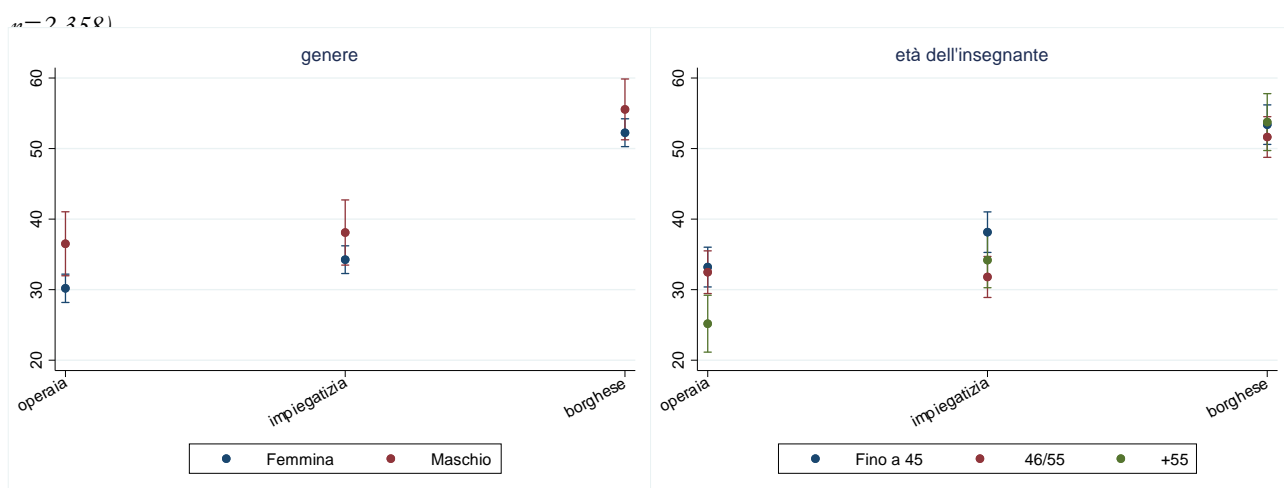


5.3. Le caratteristiche degli insegnanti e i bias nel consiglio orientativo

Ci siamo infine chiesti se i bias nel consiglio orientativo varino al variare delle caratteristiche degli insegnanti che lo formulano. Per rispondere a questo interrogativo si sono eseguite analisi sui bias rilevati sulle caratteristiche ascritte degli studenti, limitandoci al consiglio del solo percorso liceale in quanto è quello che si è mostrato più consistentemente distorto e, dunque, più adatto per far emergere eventuali effetti di eterogeneità rispetto alle caratteristiche degli insegnanti.

Vediamo nella Fig. 5.27a che gli insegnanti maschi tendono generalmente a indirizzare maggiormente gli studenti verso il liceo rispetto alle insegnanti femmine, senza però che l'intensità del bias differisca molto. È da evidenziare però che, nel caso del genere maschile, gli intervalli di confidenza sono più ampi, probabilmente anche a causa della numerosità ridotta di questo subcampione che conta circa il 17% dei casi.

Figura 5.27 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e genere o classe d'età dell'insegnante (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%;



Troviamo evidenti differenze per classe d'età⁸⁸ degli insegnanti nella formulazione dei consigli: gli insegnanti più anziani mostrano un bias più elevato rispetto a quelli più giovani, visibile già dall'inclinazione della linea di connessione verde rispetto alle altre due (Fig. 5.27b). Infatti, la probabilità di orientare verso il liceo studenti di famiglie borghesi è simile per tutti e tre i gruppi di età (oltre il 50%), mentre i docenti più anziani tendono a consigliarlo meno a studenti di classe operaia rispetto alle altre

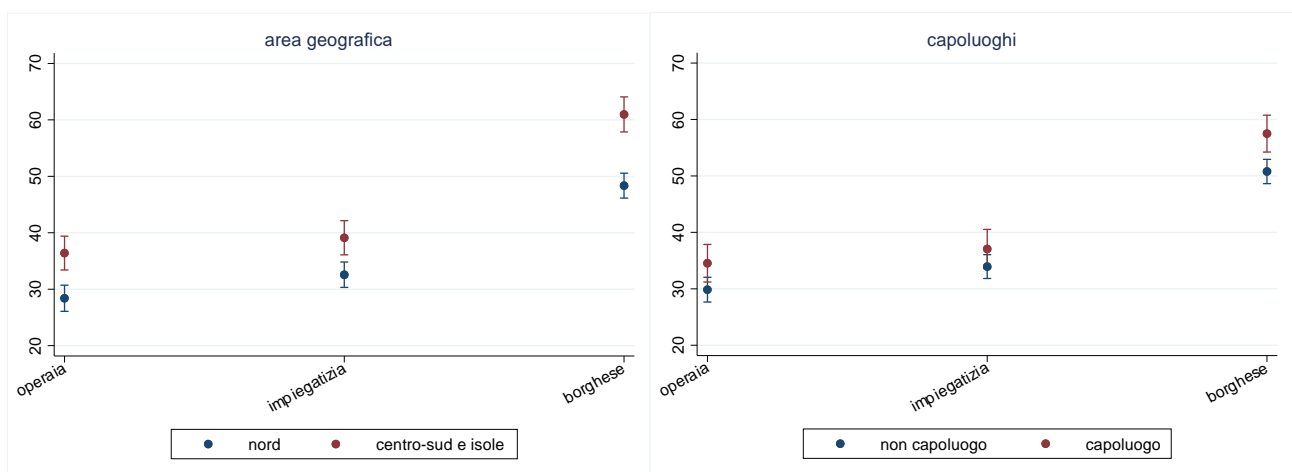
⁸⁸ Per rendere graficamente comprensibile la relazione fra l'età degli insegnanti e l'eterogeneità nel consigliare il percorso liceale a studenti delle diverse classi sociali di origine, si è operata una ricodifica dell'età raggruppandola da cinque a tre classi: i. i docenti più giovani fino a 35 anni e quelli da 36 a 45 anni (classe "Fino ai 45"); ii. docenti da 46 a 50 anni e da 51 a 55 (classe "46/55"); iii. docenti da 56 a 60 anni e di 61 anni o più (classe "più di 55") in cui però non troviamo nessuno con più di 61 anni.

classi (-8% rispetto ai più giovani). Anche questa differenza è però molto incerta da un punto di vista statistico.

Per comprendere meglio l'eterogeneità nel consiglio rispetto all'area geografica di residenza degli insegnanti si è proceduto a dicotomizzare la variabile in due zone, il nord e il centro-sud con isole, così da rendere visibile le due differenti tendenze (Fig. 5.28a). Coloro che risiedono in centro-sud Italia o isole tendono a indirizzare maggiormente tutti gli studenti verso il liceo, soprattutto però gli studenti provenienti da famiglie borghesi, con un bias più elevato rispetto a quello osservato dei colleghi del nord Italia, di ben 4,6 punti percentuali.

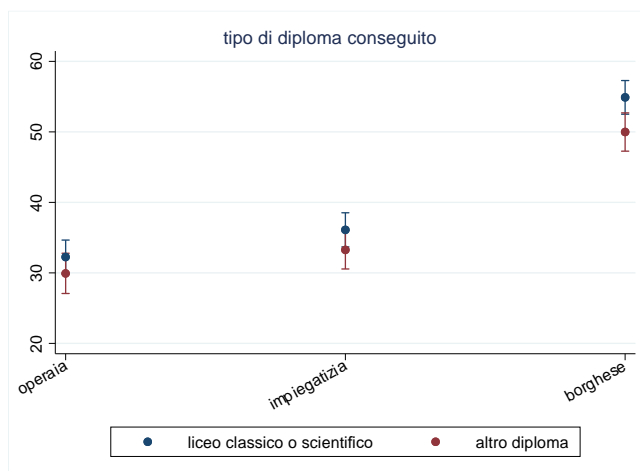
Inoltre, anche se l'insegnante risiede in una città capoluogo di provincia o di regione tende a consigliare maggiormente il liceo, soprattutto a studenti di provenienza borghese rispetto gli insegnanti residenti in altre città non capoluogo (+7%), con un bias superiore di 2 punti percentuali (Fig. 5.28b).

Figura 5.28 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e area geografica (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)



I docenti diplomati al liceo classico o scientifico tendono poi a formulare consigli maggiormente distorti rispetto a docenti che hanno conseguito un altro tipo di diploma (più 2 punti percentuali), orientando maggiormente al liceo studenti con origini borghesi (+5%), anche se prevale l'incertezza statistica (Fig. 5.29).

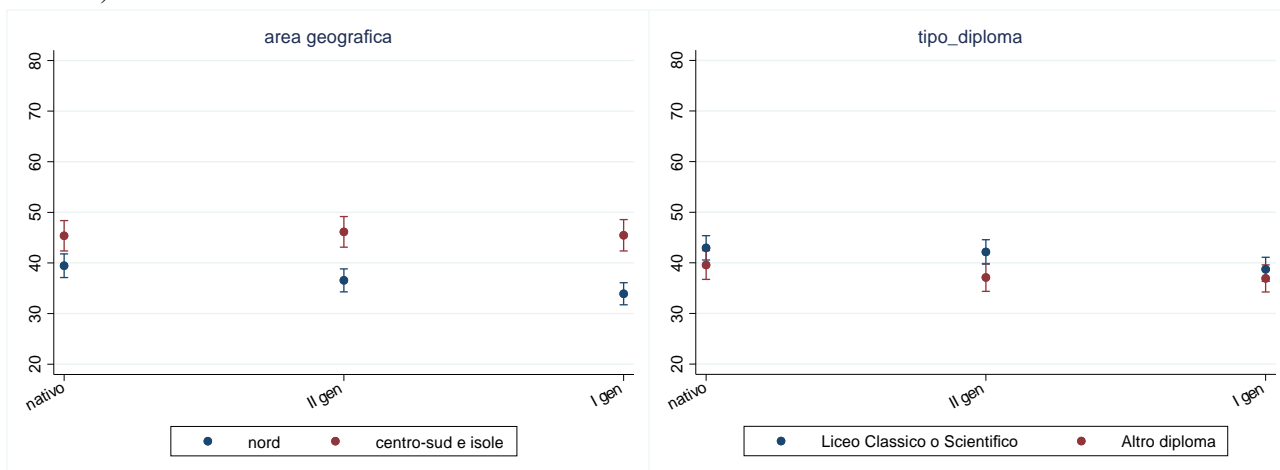
Figura 5.29 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e tipo di diploma conseguito (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)



Gli effetti di eterogeneità nel consiglio liceali per background migratorio si mostrano significativi solamente guardando all'area geografica di residenza degli insegnanti e al tipo di diploma da loro conseguito (Fig. 5.30). I docenti residenti al centro-sud Italia o nelle isole sembrano consigliare il percorso liceale in ugual misura sia a studenti nativi sia a coloro che hanno un background migratorio, a differenza di coloro che risiedono al nord che orientano con il 5,5% di probabilità in meno studenti di I generazione rispetto a quelli nativi. Gli insegnanti del nord mostrerebbero quindi bias maggiori.

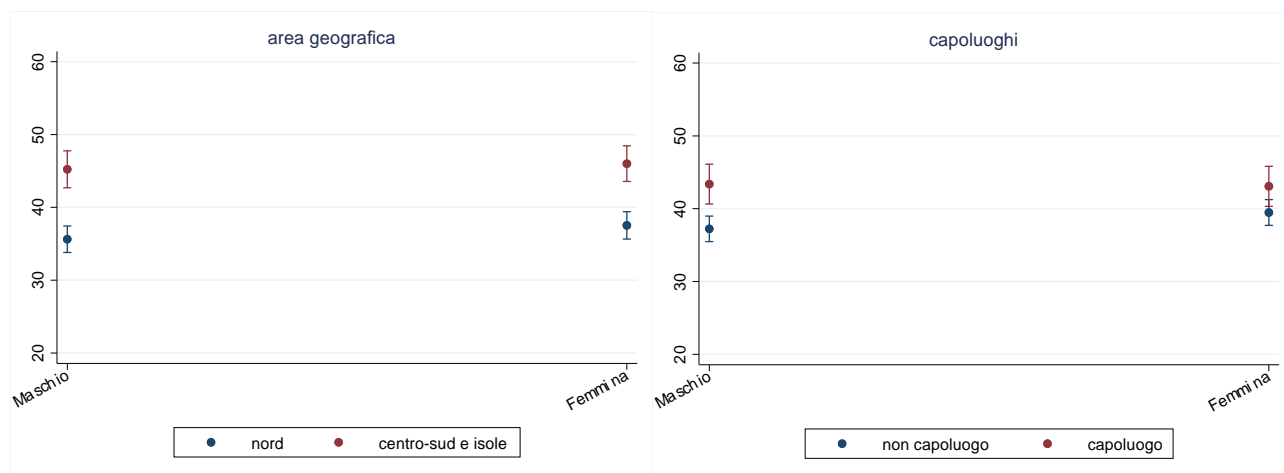
Sebbene la direzione e l'intensità della distorsione non vari significativamente fra gli insegnanti con un tipo di diploma differente, notiamo una leggera tendenza per coloro che hanno un diploma di liceo classico o scientifico a consigliare maggiormente il liceo a studenti di II generazione rispetto ai colleghi con altri diplomi (+5%).

Figura 5.30 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta e area geografica o autoefficacia orientativa (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)



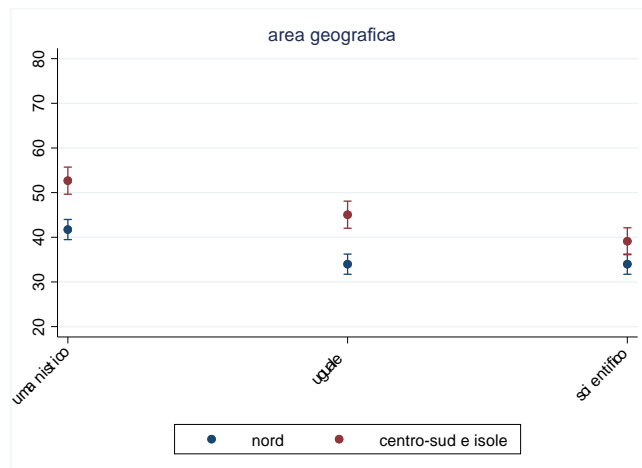
Guardando al genere degli studenti, non vi sono significativi effetti di eterogeneità nella distorsione del consiglio da parte di docenti con diverse caratteristiche e si conferma la tendenza di consigliare maggiormente il percorso liceale alle studentesse rispetto ai compagni. Si evidenzia l'assenza di bias di genere nel consigliare il liceo fra coloro che risiedono nel centro-sud e isole rispetto al nord, e che risiedono in capoluoghi, come mostrato nella Fig. 5.31 dalle due linee rosse con inclinazione nulla mentre il bias è presente al nord.

Figura 5.31 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta e area geografica (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)



La formulazione dei consigli liceali considerando l'interesse disciplinare esplicitato dagli studenti mostrano infine effetti significativi di eterogeneità rispetto alla residenza degli insegnanti (Fig. 5.32). Infatti, notiamo come i docenti residenti al centro-sud Italia o nelle isole tendono a mostrare un bias più elevato rispetto a chi risiede nel nord, orientando maggiormente gli studenti con interesse umanistico verso il liceo, ovvero una distorsione di 13,5 punti percentuali rispetto a studenti con interesse tecnico-scientifico, in confronto agli 8 punti del nord.

Figura 5.32 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta e area geografica dell'insegnante (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)



Capitolo 6. Stime di impatto dell'intervento OaS: casi simulati e mondo reale

In questo capitolo si presenteranno le stime di impatto dell'intervento formativo OaS sui bias del consiglio orientativo formulato dagli insegnanti delle scuole randomizzate, sia sugli studenti ipotetici del *factorial survey*, sia sui loro studenti reali.

Dapprima analizzeremo le stime degli effetti sulle situazioni simulate (6.1), osservando come si è modificato il bias nel consiglio orientativo per macro-percorsi di scuola superiore, prima e dopo l'intervento, in ciascuno dei gruppi randomizzati (par. 6.1.1); analizzeremo poi gli effetti dell'intervento sulla distorsione del consiglio orientativo all'interno di ciascun indirizzo (par. 6.1.2); ci chiederemo infine se l'intervento abbia prodotto effetti sulla conoscenza della offerta formativa e sulla autoefficacia orientativa degli insegnanti coinvolti (par. 6.1.3)

Passeremo quindi alle stime di impatto nel mondo reale, utilizzando i dati dell'Anagrafe Studente del Miur sugli studenti di classe terza del 2021/2022; guarderemo alle differenze pre e post dei bias sui consigli orientativi delle scuole nel gruppo di trattamento a confronto con quelli del gruppo di controllo (par 6.2). Vedremo gli effetti di modifica dei bias, simulati e reali, rispetto alle usuali fonti di distorsione del consiglio orientativo: le origini sociali (operativizzate nei dati amministrativi con il titolo di studio dei genitori e la classe sociale della famiglia), il background migratorio e il genere dello studente.

6.1. L'impatto dell'intervento OaS sul consiglio simulato

6.1.1. *L'impatto sui bias relativi ai macro-percorsi*

Abbiamo appena visto dalle analisi sulle vignette pre-intervento che il bias nel consiglio orientativo precedentemente stimati da studi correlazionali sono confermati e mostrano intensità piuttosto consistente.

Vediamo ora, sempre considerando i consigli orientativi formulati attraverso il *factorial survey experiment*, se l'intervento OaS ha ridotto tali distorsioni e se può quindi essere efficace per contrastare gli effetti terziari nella formulazione dei consigli orientativi.

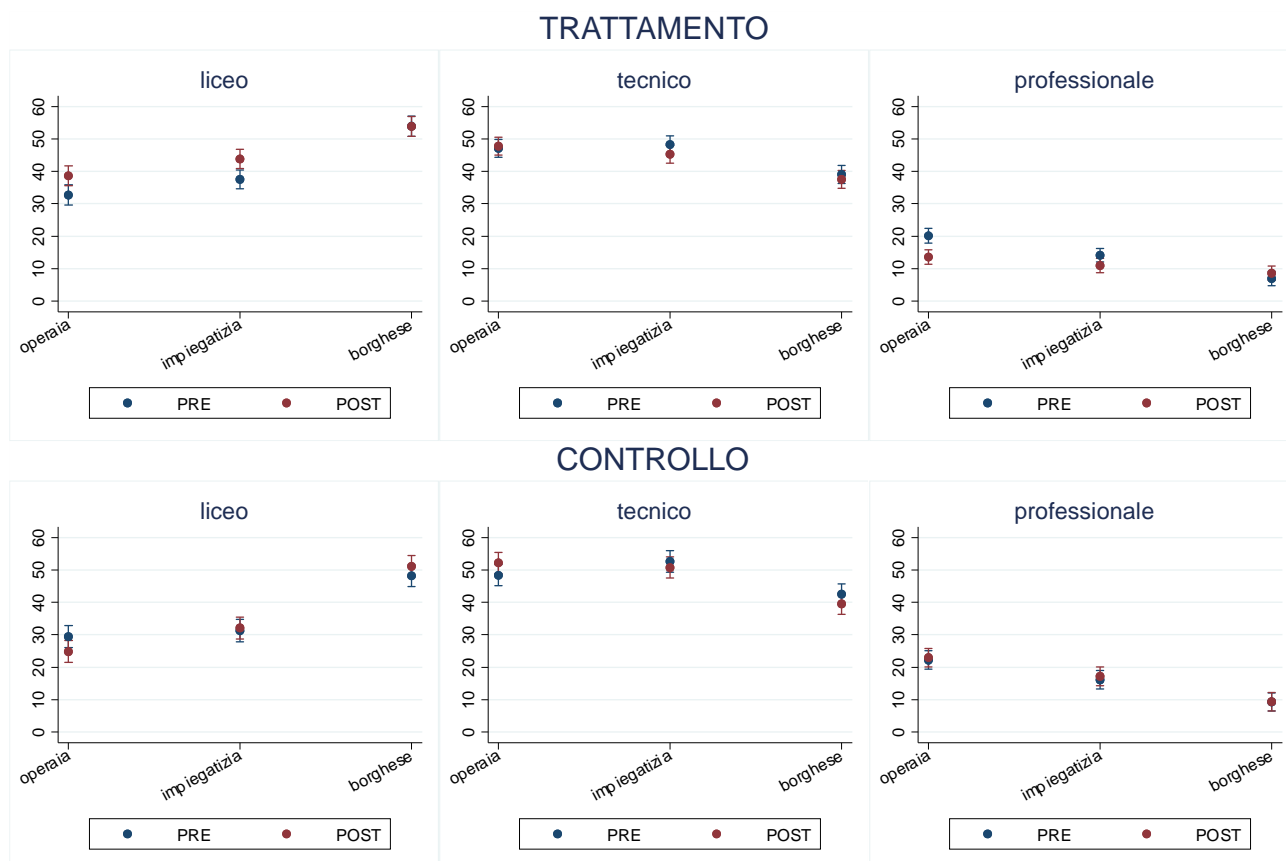
Dalla figura 6.1, si osserva chiaramente come gli insegnanti assegnati al gruppo di trattamento (circa metà dei quali sono stati effettivamente trattati) tendono, dopo l'intervento, a formulare consigli orientativi che indirizzano maggiormente al liceo anche studenti provenienti da classi operaie e medie-impiegatizie, riducendo il bias lungo questa dimensione ascritta di 6 punti percentuali. Inoltre, gli insegnanti assegnati

al trattamento riducono i consigli verso percorsi professionali per queste classi più svantaggiate, eliminando quasi del tutto il bias pre-esistente in questo track.

Allo stesso tempo, nel gruppo di controllo si manifesta una dinamica spontanea che vede un aumento del bias nel consigliare il liceo. Infatti, se nel periodo pre-intervento gli studenti di origine operaia avevano circa il 19% in meno di probabilità di essere orientati verso il liceo, nel periodo post-intervento il dato raggiunge il 28%, aumentando il bias di circa 10 punti percentuali.

Dunque, possiamo inferire che l'intervento ha permesso di contrastare la dinamica spontanea visibile nei controlli, per i quali aumenta la distorsione nel formulare i consigli orientativi e, allo stesso tempo, di ridurre il bias ancor di più, soprattutto nei percorsi liceali e professionali.

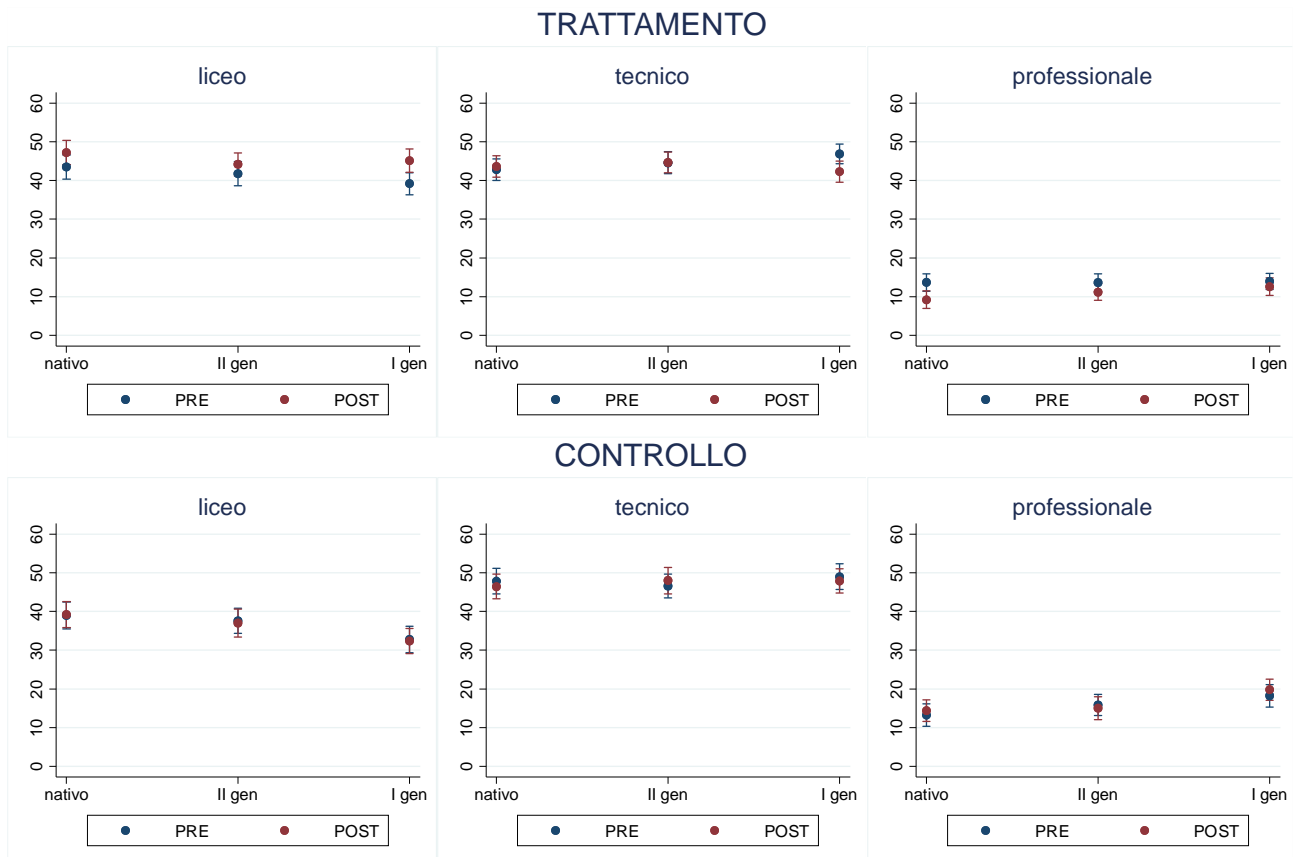
Figura 6.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Post-intervento troviamo nel gruppo di trattamento anche un bias ridotto nei consigli orientativi verso il liceo per gli studenti immigrati di prima generazione: vi si vedono orientare il 7,5% in più rispetto al periodo pre-intervento, con una distorsione del background migratorio che diminuisce del 2,5% (Fig. 6.2). Inoltre, il bias si riduce anche nel track dell'istituto tecnico dove la prima generazione di immigrati

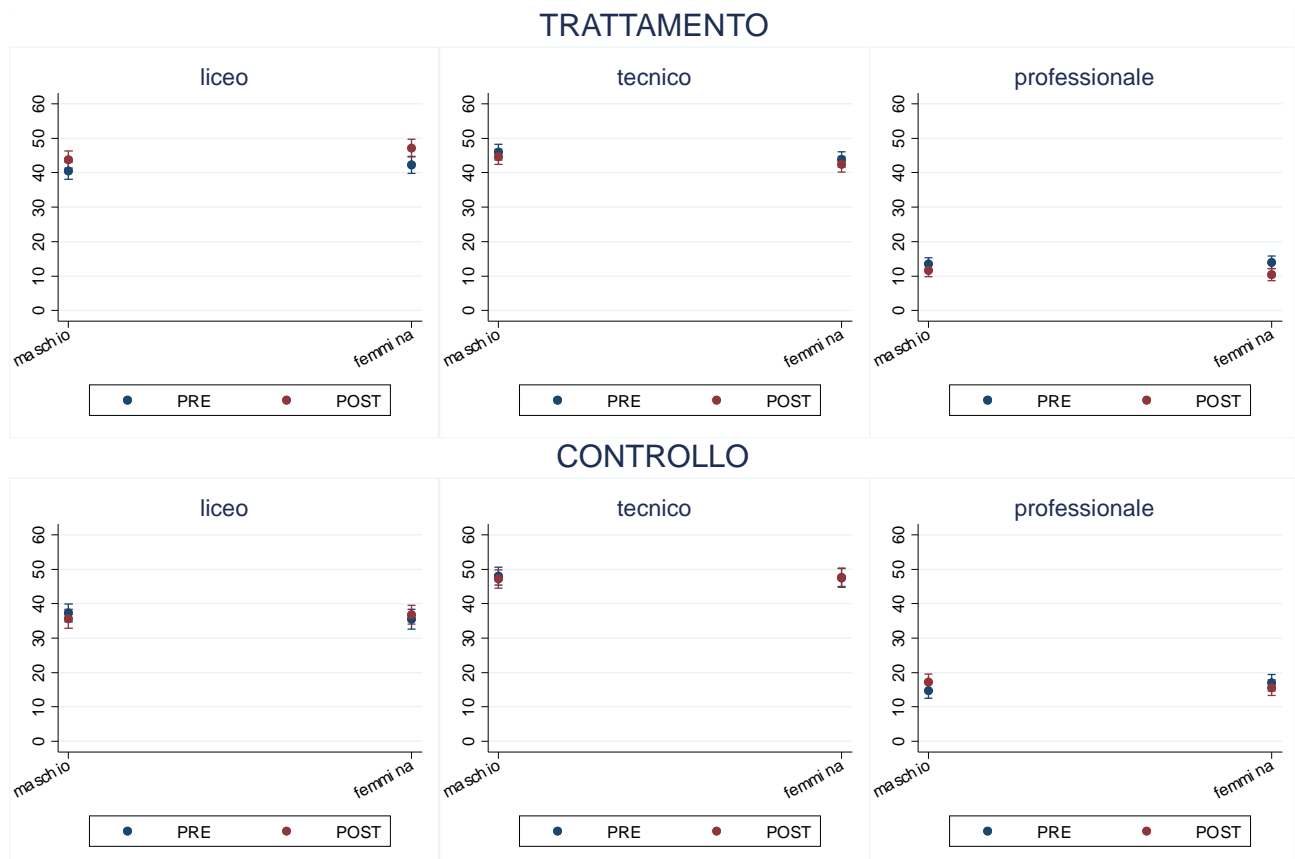
è indirizzata in minor misura (quasi il -5% rispetto al pre-intervento). Nei percorsi professionali invece troviamo una diminuzione dei consigli per i nativi (-4%), ridistribuiti invece fra licei e tecnici.

Figura 6.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



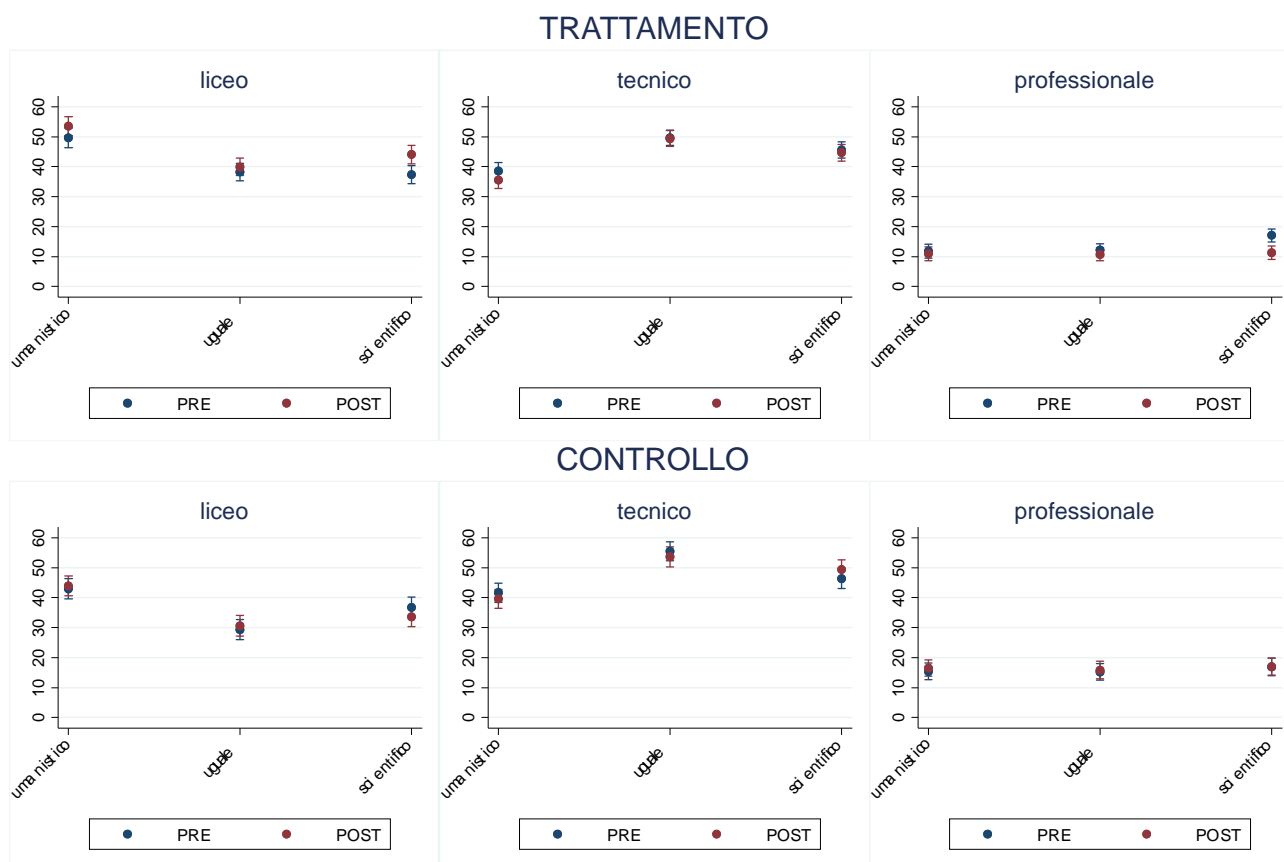
L'effetto del trattamento nel modificare il bias rispetto al genere dello studente nel consigliare i diversi macro-percorsi non sembra invece essere significativo, se non per una generale tendenza a consigliare maggiormente il liceo nel gruppo di trattamento, con un leggerissimo sbilanciamento verso le studentesse, ma solo di poco più di un punto percentuale rispetto agli studenti (Fig. 6.3).

Figura 6.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-pervorsi per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Guardando alla distorsione del consiglio rispetto agli interessi disciplinari degli studenti, sembra che il trattamento abbia pressoché neutralizzato il bias verso il track professionale, con riduzione del 6% della probabilità rispetto al periodo pre-intervento in caso di studenti interessati a materie scientifiche, ridistribuiti nel canale liceale con un aumento di circa il 5% dei consigli (Fig. 6.4).

Figura 6.4 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



6.1.2. Dentro i percorsi: l'impatto sui bias relativi agli specifici indirizzi

Guardando alla classe sociale di origine degli studenti, si nota una dinamica spontanea tra pre e post, che porta il gruppo di controllo a peggiorare il bias rilevato pre-intervento rispetto alle origini sociali degli studenti, soprattutto per il liceo a indirizzo scientifico, ma anche per scienze umane e classico (Fig. 6.5). Tale andamento non si ritrova nel gruppo di trattamento, dove l'intervento ha non solo compensato questa dinamica del bias, ma ha anche portato gli insegnanti a ridurlo. Notiamo, sempre in questi indirizzi (Fig. 6.5), una riduzione della distorsione secondo la classe sociale di origine degli studenti, espressa dalla variazione del bias pre e post intervento fra studenti di origine operaia e quelli borghesi: tale riduzione è un po' più moderata nell'indirizzo liceale classico (2% in meno rispetto al bias del periodo pre-intervento) e nel liceo delle scienze umane (-2,5%), mentre è più evidente nello scientifico (circa il 5%) dove si è quasi neutralizzata la distorsione. Non si evidenziano effetti dell'intervento degni di nota per gli altri indirizzi liceali, ovvero linguistico, artistico e musicale (Fig. 6.6).

Figura 6.5 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

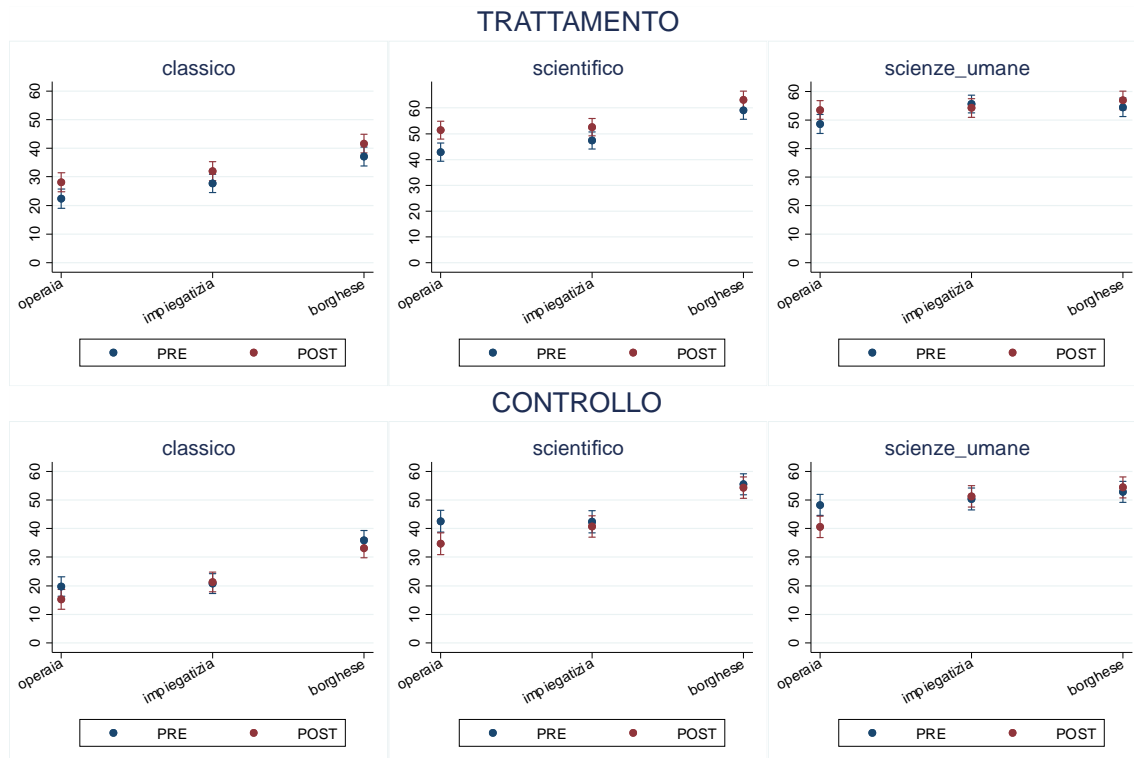
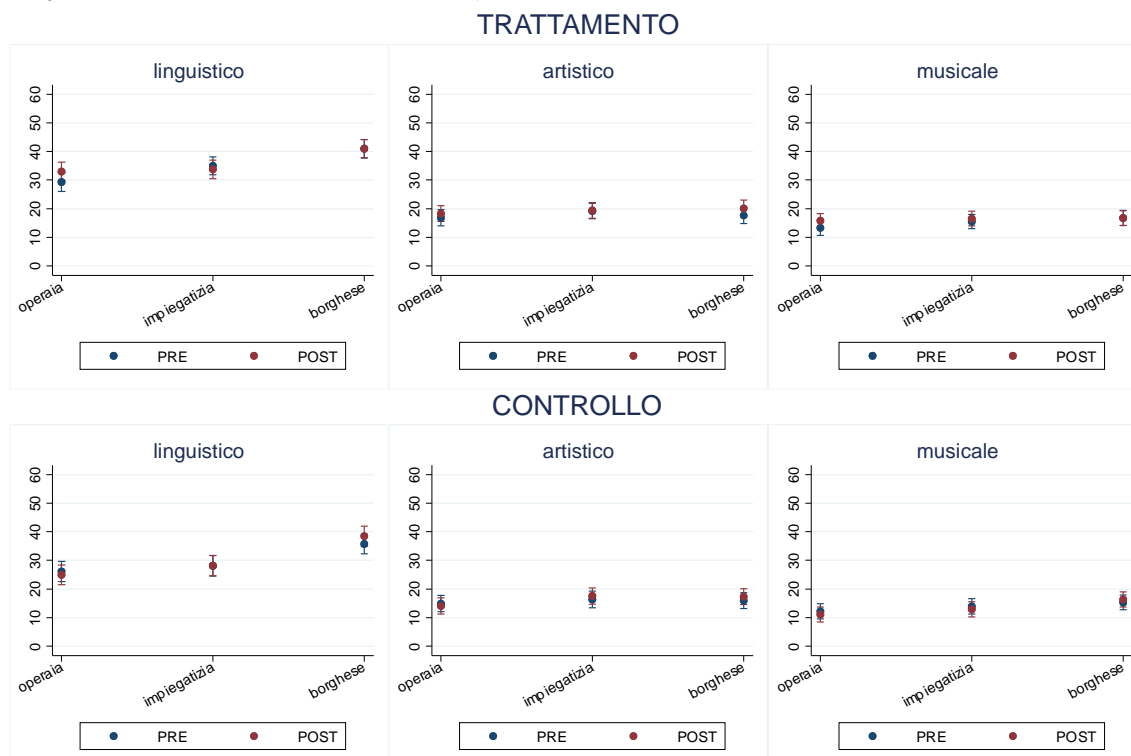


Figura 6.6 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Per quanto riguarda gli indirizzi tecnici non si notano dinamiche spontanee nella distorsione dei consigli del gruppo di controllo tra pre e post (Fig. 6.7-8), né troviamo effetti significativi, per il gruppo di trattamento per quegli indirizzi strettamente tecnico-scientifici come il meccanico, elettronico, informatico o chimico (Fig. 6.7). Si evidenzia però un aumento dei consigli verso gli indirizzi di ragioneria per studenti di origine operaia e borghese, che producono una neutralizzazione del bias presente pre-intervento, rispettivamente di -7 punti percentuali circa e di -9%.

Figura 6.7 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

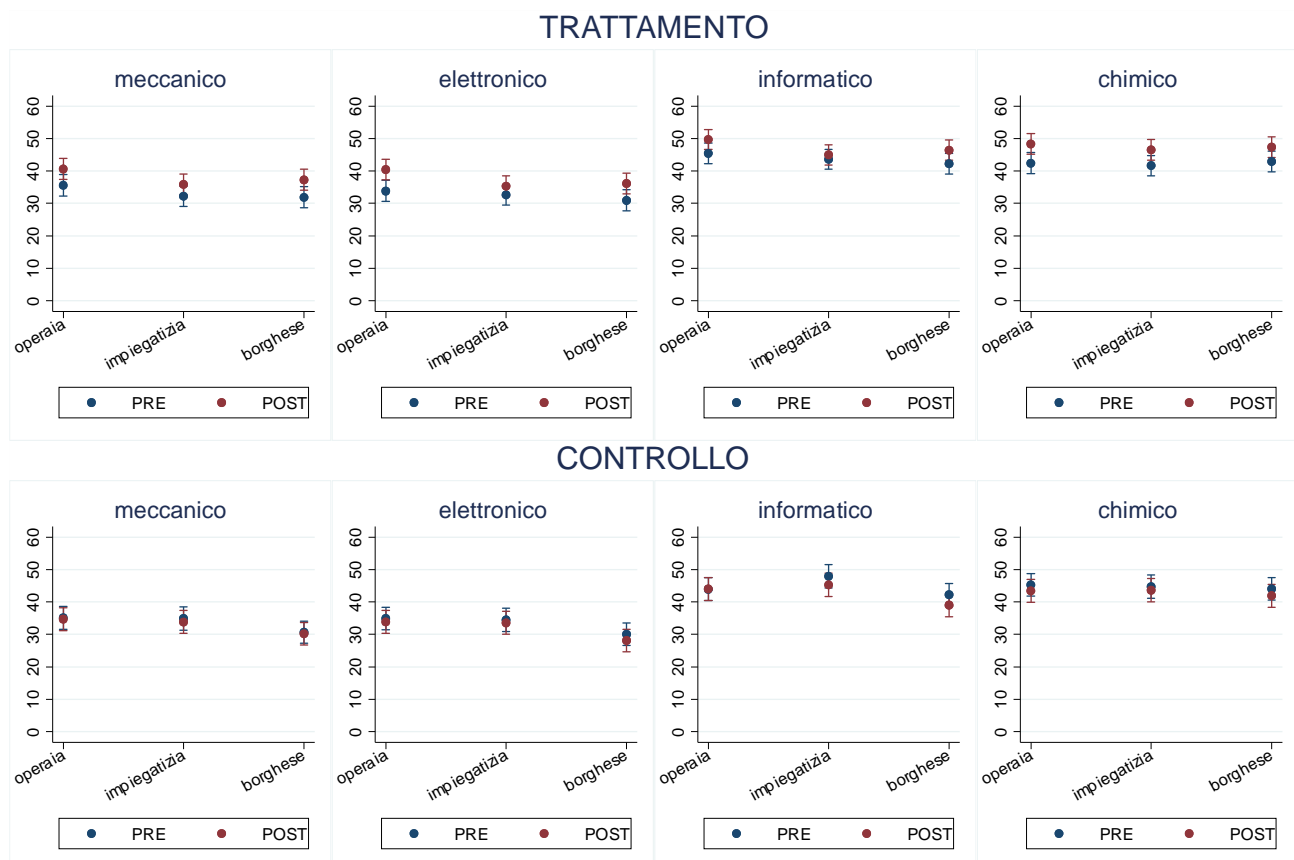
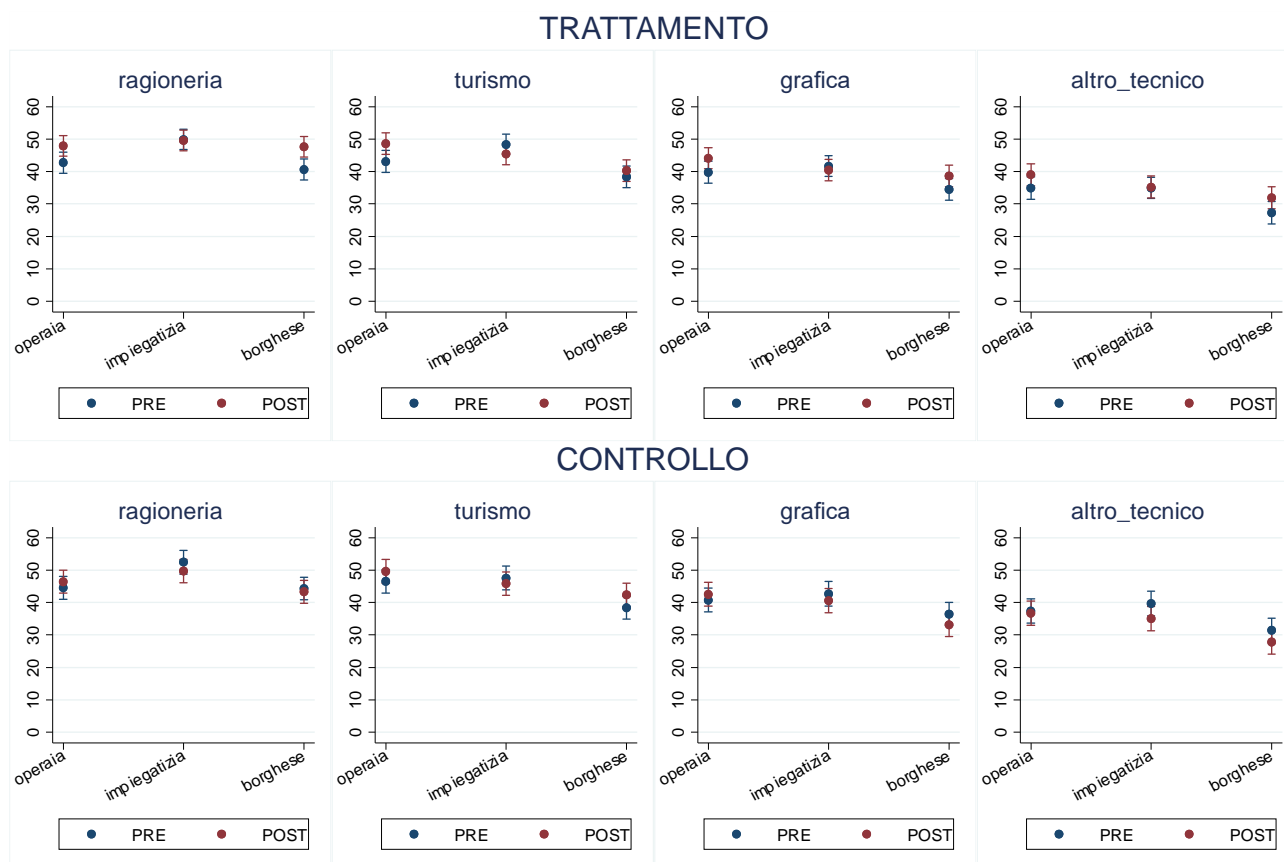
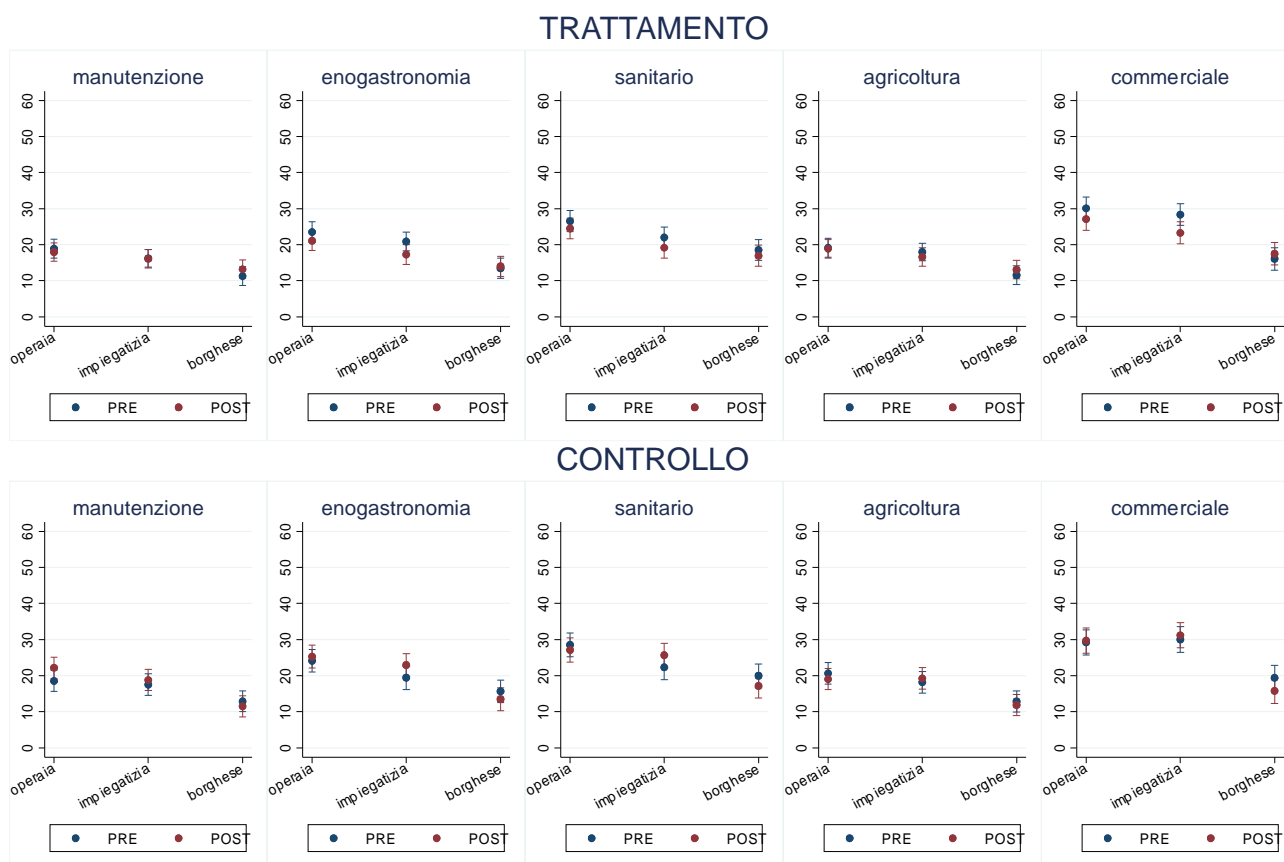


Figura 6.8 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Non troviamo effetti significativi nemmeno fra gli specifici indirizzi professionali, ad eccezione di una leggera diminuzione del bias a favore degli studenti provenienti dalla classe media impiegatizia che si vedono consigliare leggermente meno l'indirizzo commerciale, passando dal 12% in meno di probabilità rispetto agli studenti borghesi nel pre-intervento, al 6% nel post-intervento dimezzando l'incidenza della distorsione (Fig. 6.9).

Figura 6.9 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Guardando alle distorsioni rilevate rispetto al background migratorio degli studenti nel vedersi consigliati indirizzi liceali, troviamo un avvicinamento ancor più consistente fra studenti nativi e immigrati nel caso del liceo classico. Infatti, gli insegnanti trattati consigliano maggiormente il liceo classico agli studenti di I generazione che si avvicinano alla stessa probabilità di uno studente nativo (Fig. 6.10), con una riduzione del bias (-2,3% rispetto ai nativi) di oltre la metà rispetto a quello misurato pre-intervento. Al contrario, nei controlli si mostra la tendenza a indirizzare meno al liceo classico studenti nativi e di I generazione. Anche riguardo al liceo scientifico vediamo un aumento dei consigli per gli studenti di I generazione senza però generare distorsioni, a fronte di una situazione pressoché invariata a livello di bias del gruppo di controllo.

Non troviamo effetti significativi sul bias del consiglio verso gli indirizzi liceali scienze umane, linguistico, artistico e musicale (Fig. 6.11)

Figura 6.10 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

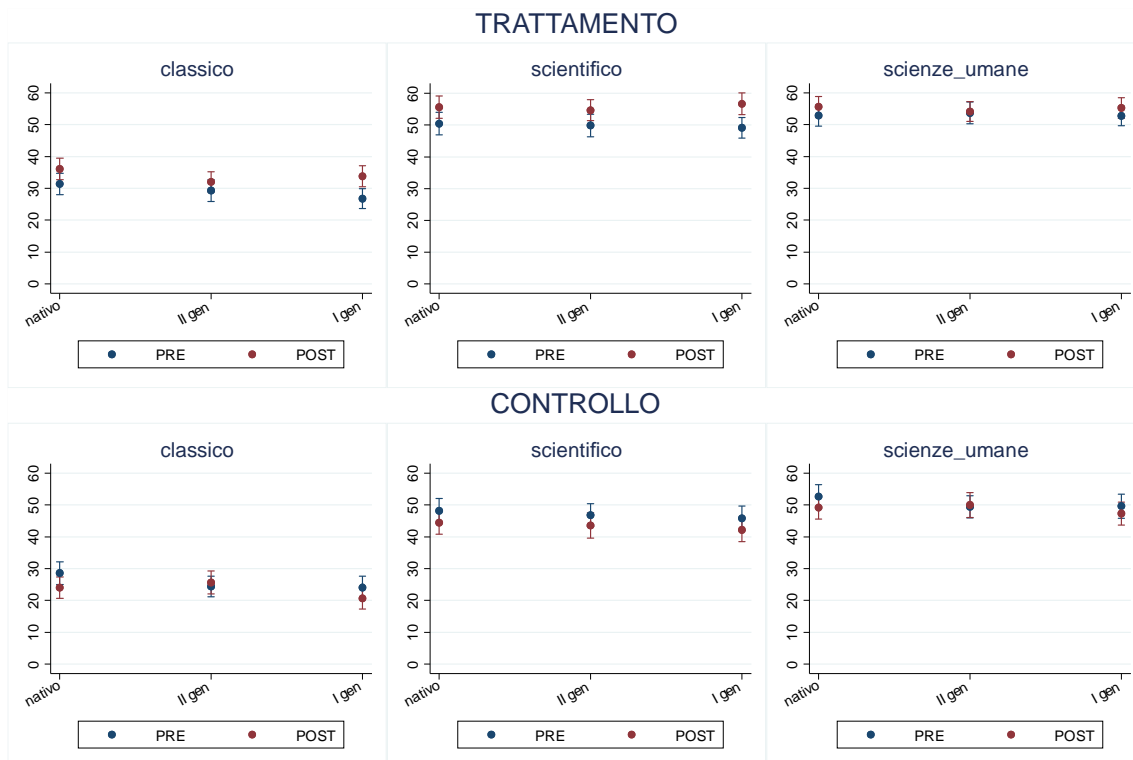
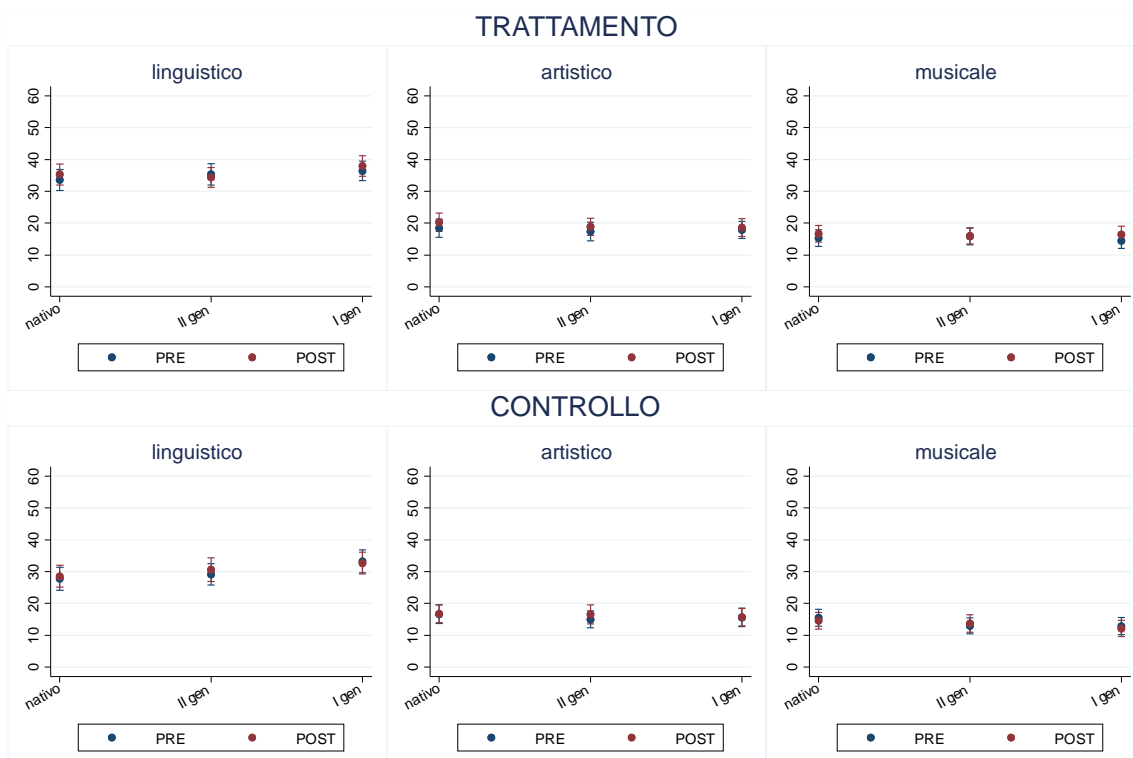
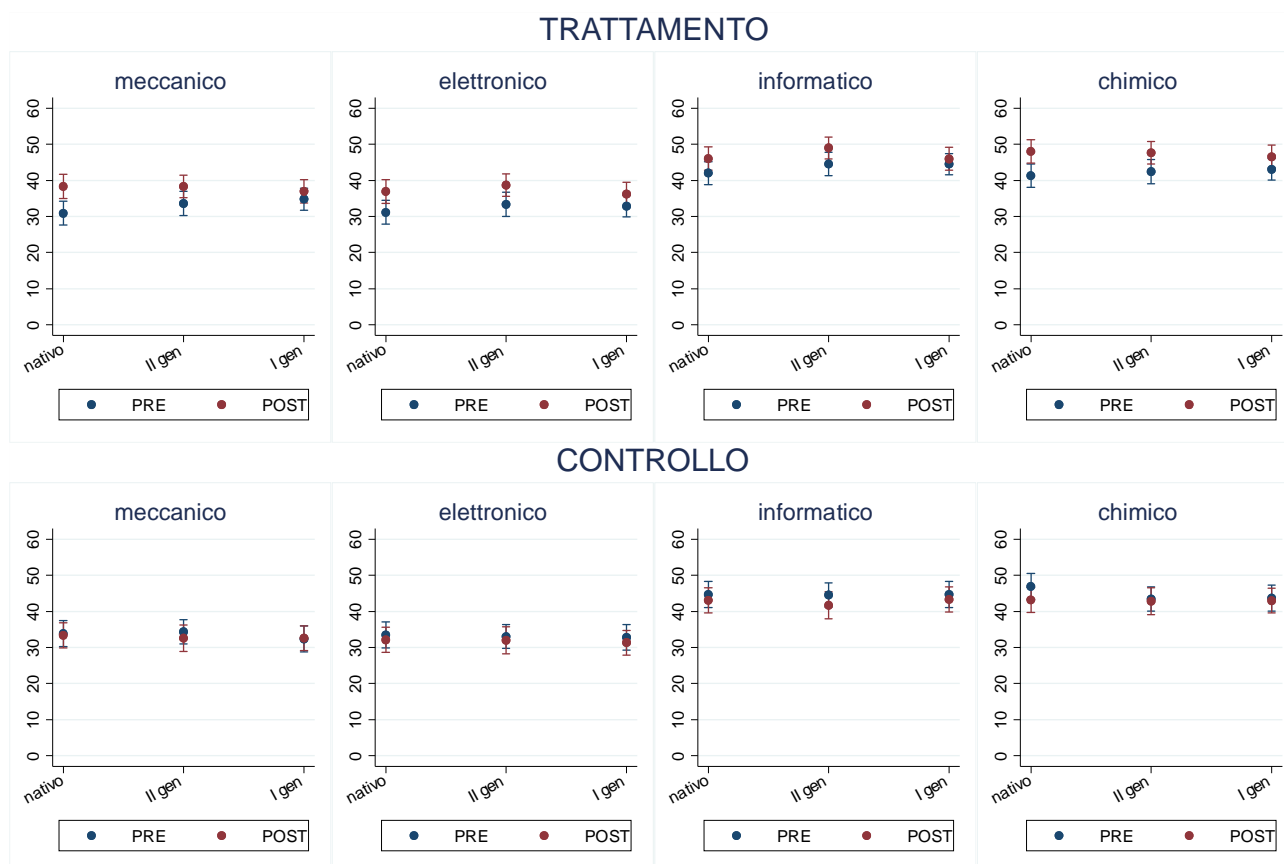


Figura 6.11 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Per gli indirizzi tecnici troviamo una riduzione del bias rispetto alla condizione migratoria dello studente solamente nei consigli verso il tecnico meccanico (Fig. 6.12); in questo caso, nel gruppo di trattamento post-intervento, cresce la probabilità dei nativi di essere indirizzati a questo percorso riducendo così il bias esistente e azzerandolo rispetto a prima dell'intervento. Da notare però che l'incidenza del bias pre-intervento è differente fra il gruppo di controllo, ove segue la tendenza generale a non evidenziare un bias significativo nell'orientare gli studenti in indirizzi tecnici secondo il background migratorio, e il gruppo di trattamento dove si denota invece una differenza notevole con maggior indirizzamento degli studenti di I generazione verso il tecnico meccanico (+ 4% circa).

Figura 6.12 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Non si riscontrano effetti significativi per gli altri indirizzi tecnici (Fig. 6.12-13) e professionali (Fig. 6.14), ad eccezione di una leggera tendenza alla riduzione del bias che, prima dell'intervento, vedeva gli studenti di II generazione più orientati verso gli indirizzi professionali commerciale e sanitario rispetto ai compagni nativi e di I generazione, tendendo alla neutralizzazione della distorsione dei consigli precedentemente rilevata (del circa 5% per entrambi).

Figura 6.13 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per genere dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

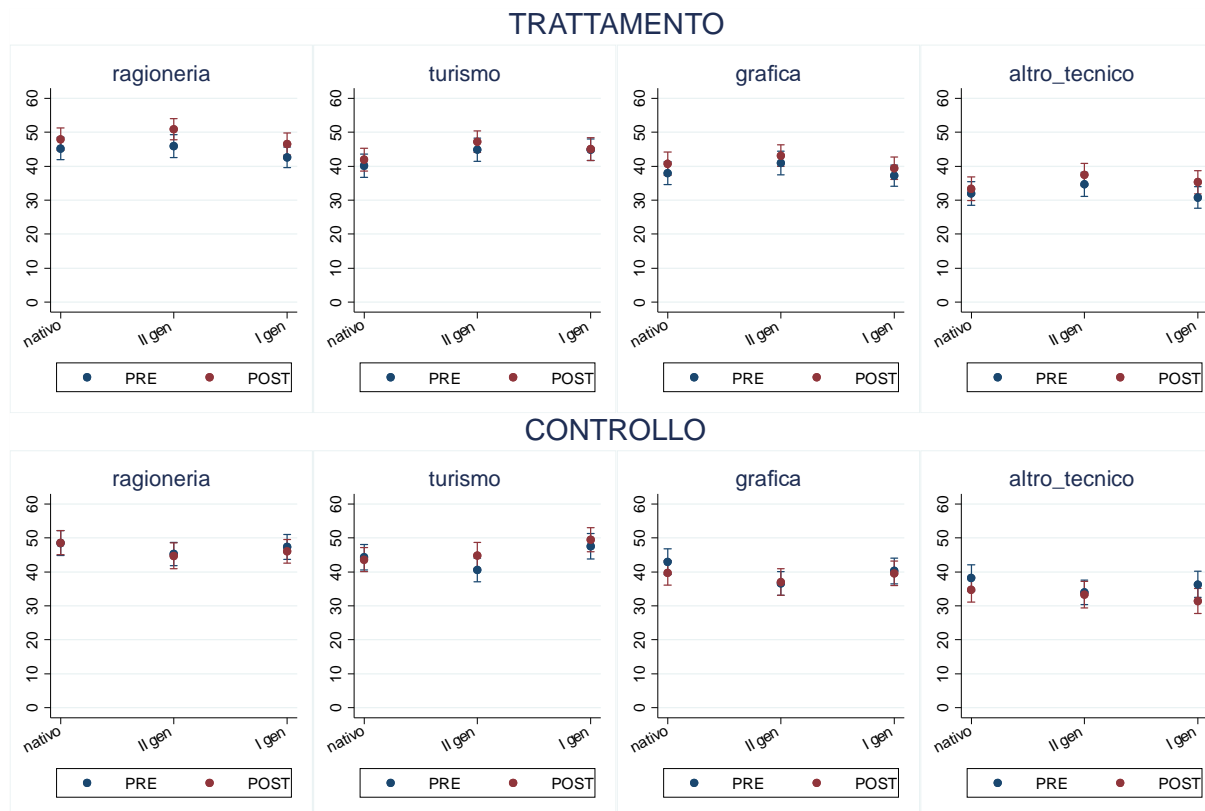
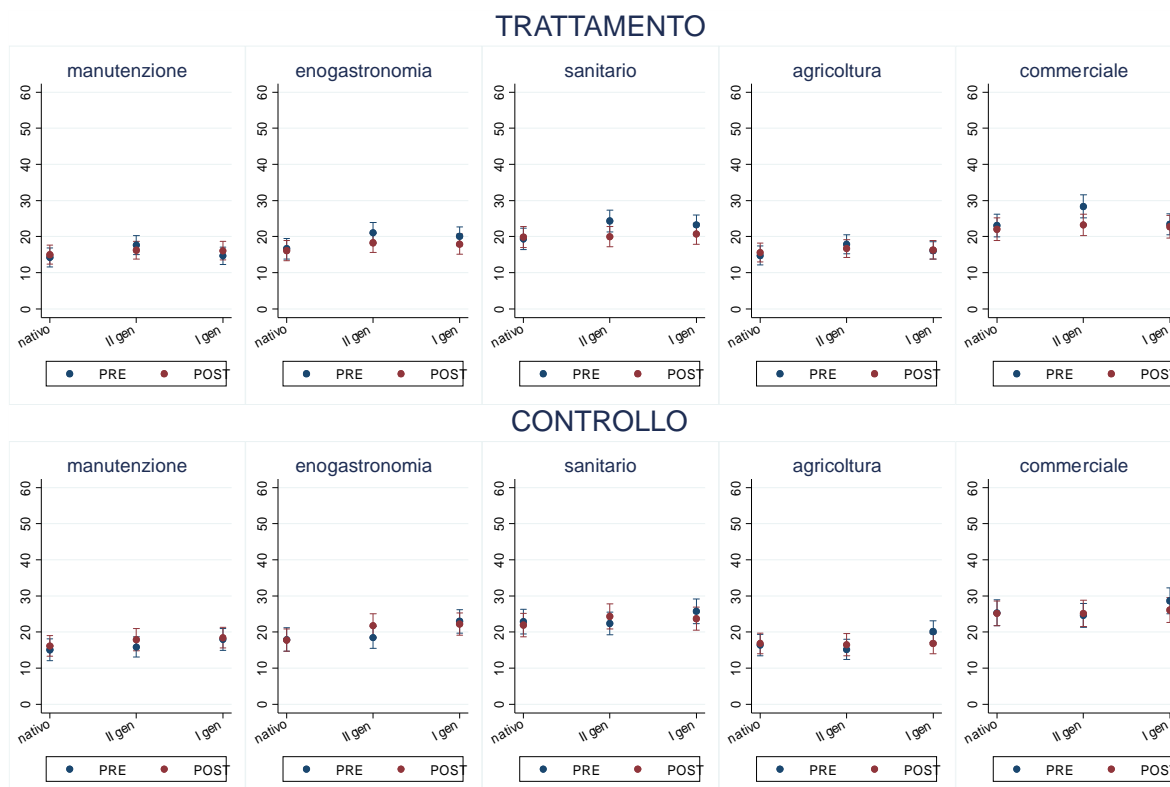


Figura 6.14 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi professionali per background migratorio dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Rispetto al genere, in generale, non si evidenziano effetti significativi nella riduzione dei consigli segreganti fra gli indirizzi liceali, ma un aumento per tutti, maschi e femmine, della probabilità di essere orientati al liceo in ciascun suo indirizzo (Fig.6.15-16).

Per l'indirizzo scientifico, anche con esiti se statisticamente incerti, osserviamo una riduzione del bias a favore dei maschi nel gruppo di controllo, mentre esso permane nel gruppo di trattamento.

Figura 6.15 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

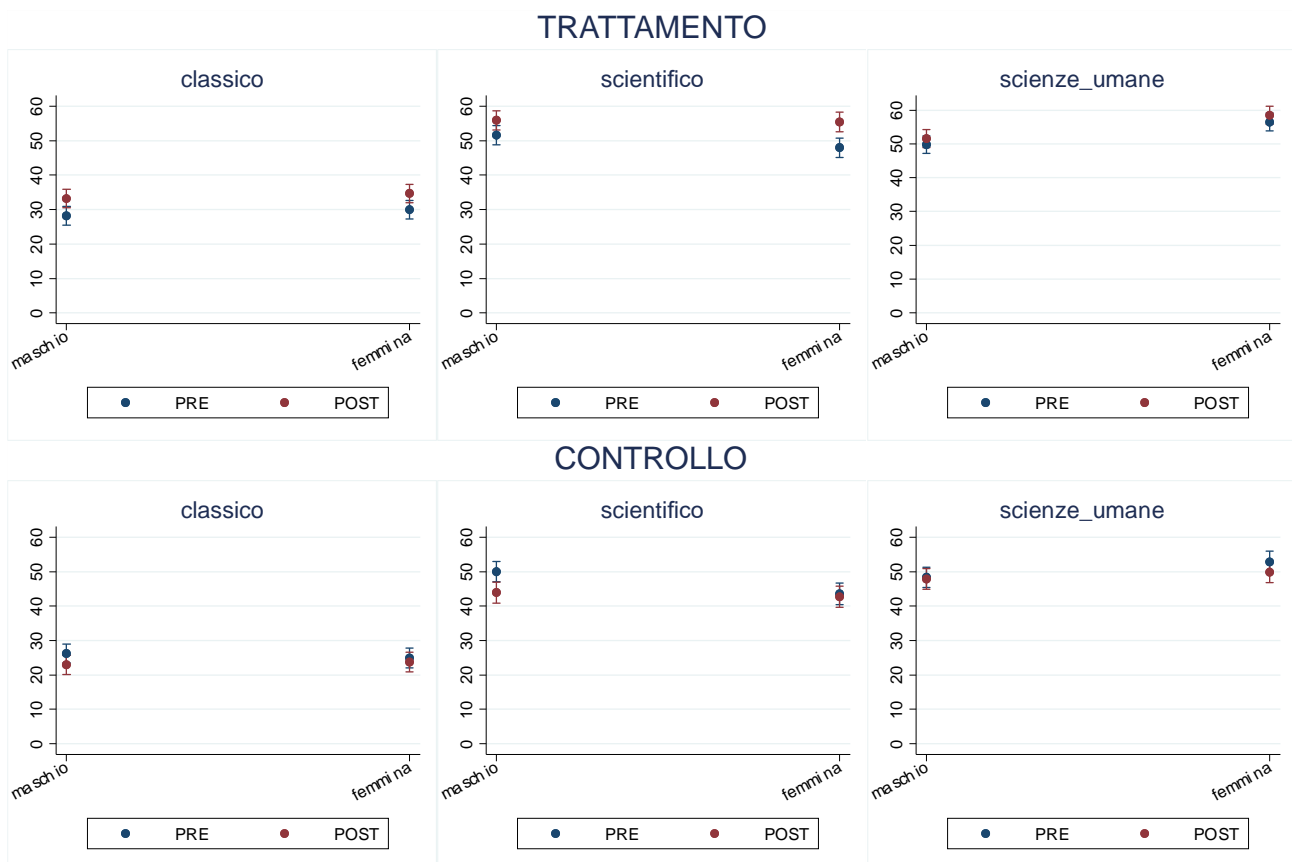
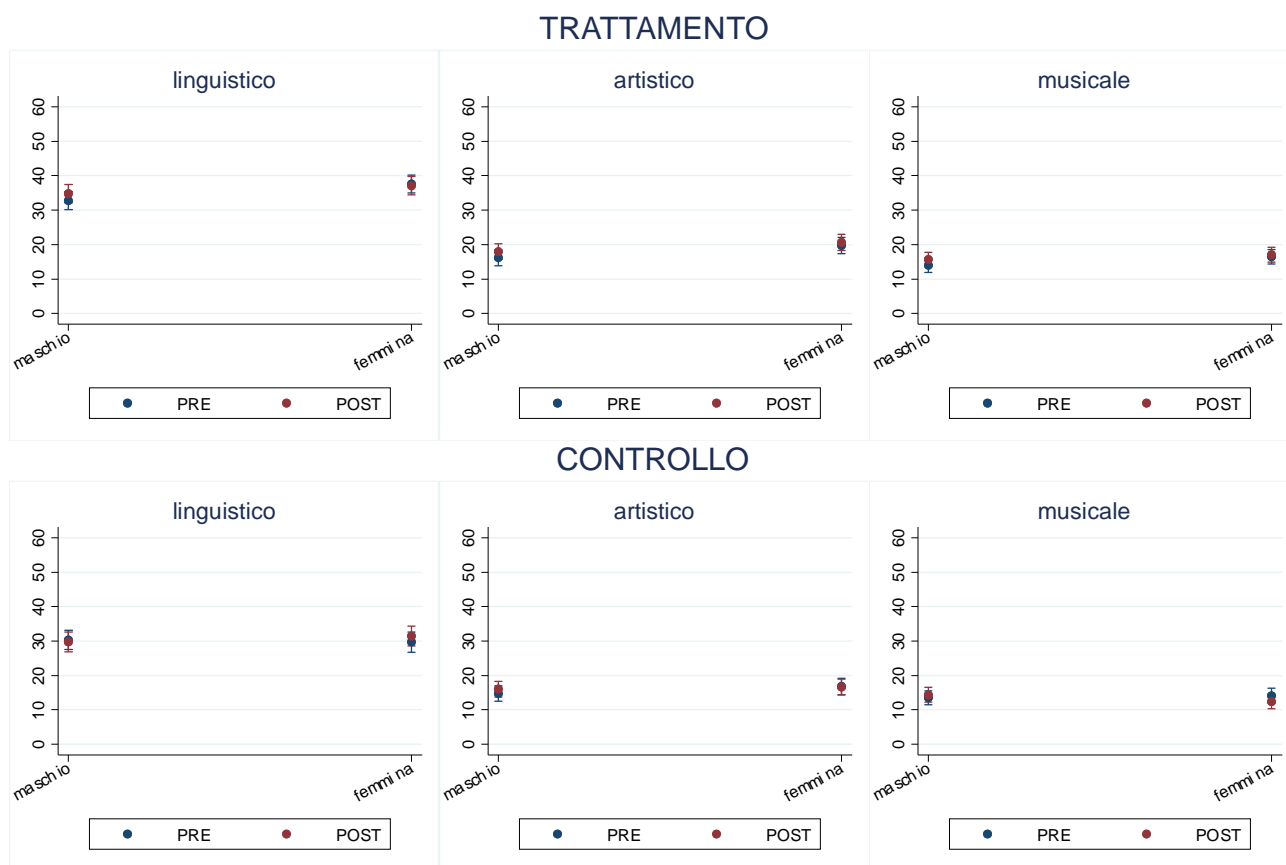


Figura 6.16 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Molto interessante ed evidente è invece l'effetto dell'intervento sulla riduzione della segregazione di genere nel consiglio orientativo verso gli indirizzi tecnici. Osserviamo, per il gruppo di trattamento, un aumento significativo della probabilità di orientare le studentesse verso gli indirizzi propriamente tecnico-scientifici (Fig. 6.17); infatti, si rileva una riduzione del bias di -6,7 punti percentuali per l'indirizzo meccanico, di 8 punti per l'elettronico, di 3 punti per l'informatico e di 4 punti per il chimico rispetto al periodo pre-intervento, al netto di una situazione invariata per il gruppo di controllo. Permane un bias a favore dei maschi per questi indirizzi, ma si riduce nettamente a seguito del trattamento.

La distorsione secondo il genere degli studenti presente prima dell'intervento nella formulazione del consiglio verso l'indirizzo turismo (poco più di 4 punti percentuali) sembra neutralizzata nel gruppo di trattamento post-intervento (Fig. 6.18), anche se l'incertezza è molta.

Il gruppo di controllo sembra caratterizzato da una dinamica spontanea che neutralizza il bias di genere per i consigli relativi a ragioneria, ma gli intervalli di confidenza sono molto sovrapposti.

Figura 6.17 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

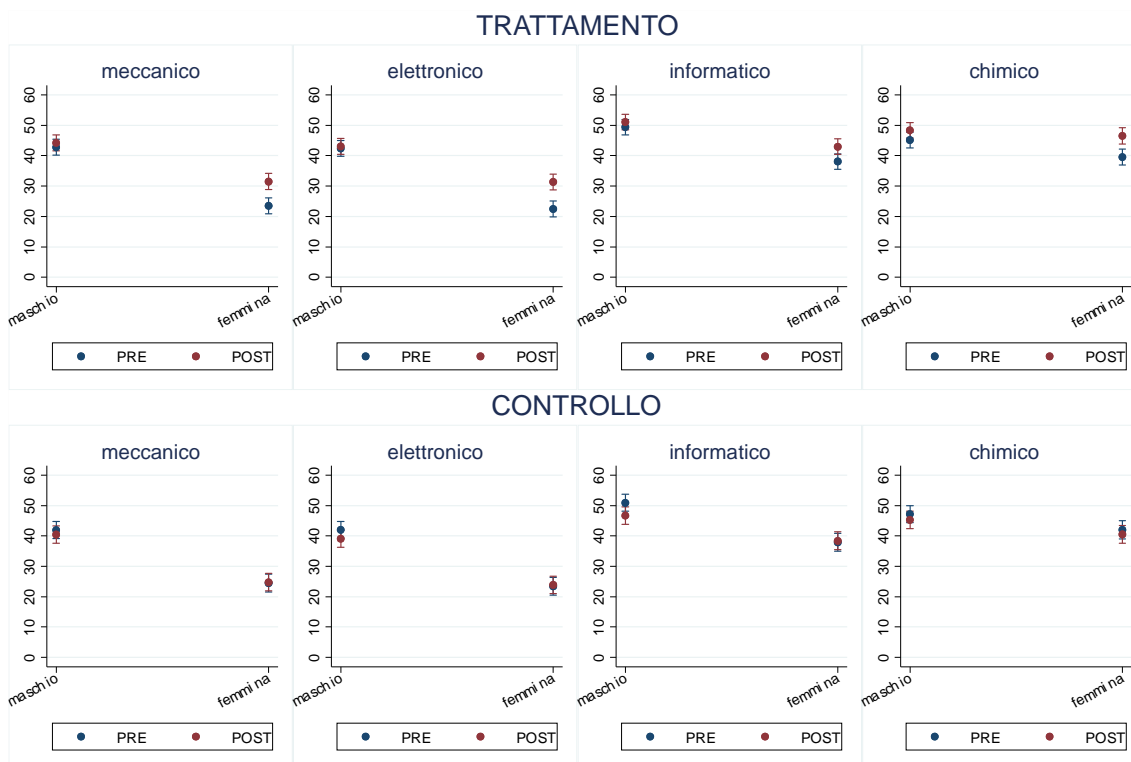
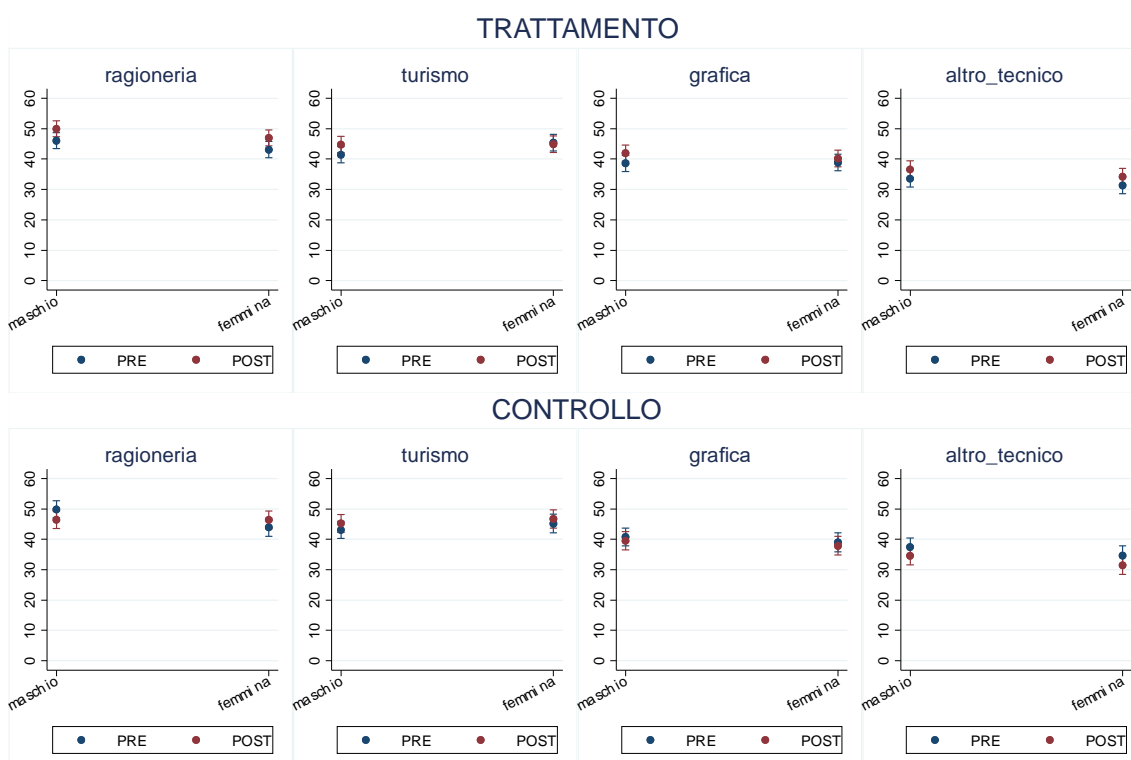
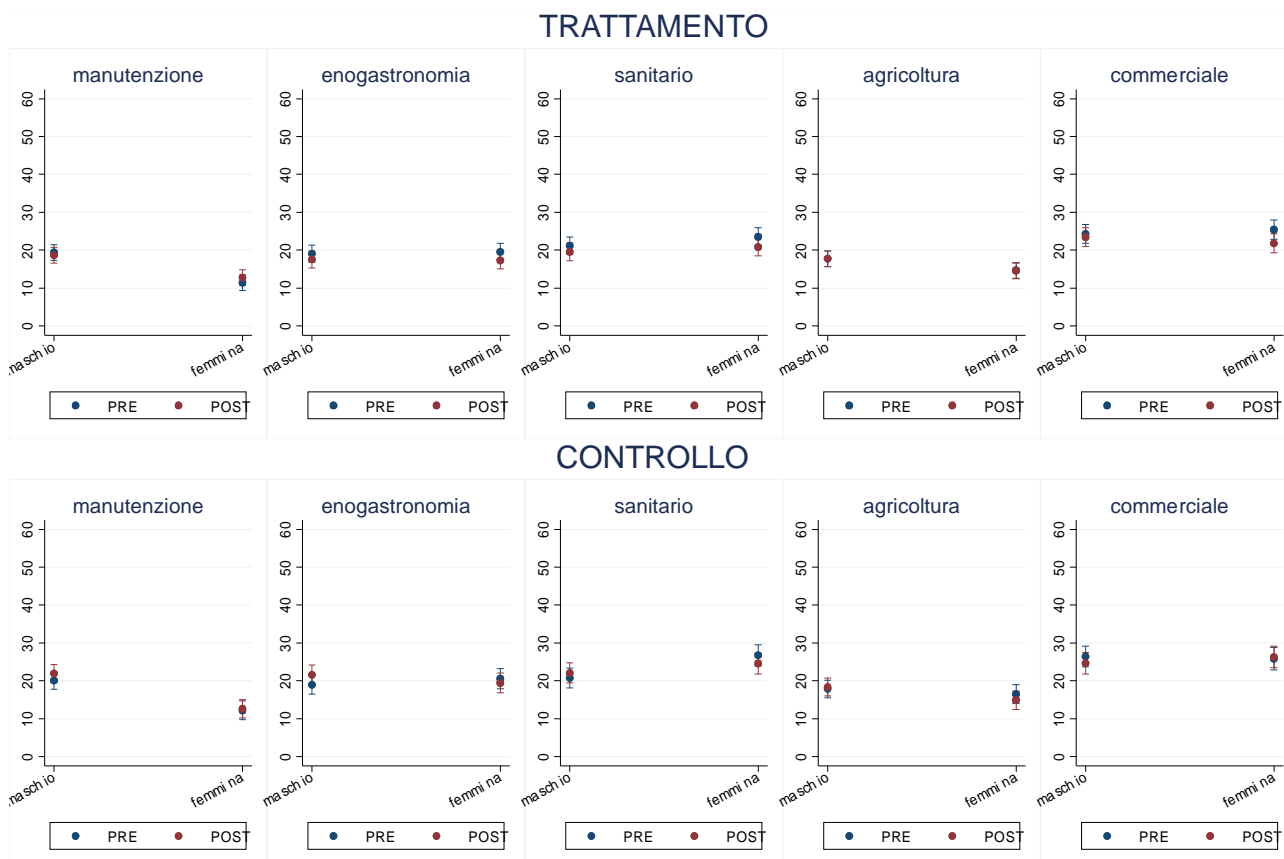


Figura 6.18 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



Non si evidenziano invece effetti del trattamento sul bias di genere nei consigli verso gli indirizzi professionali (Fig. 6.19).

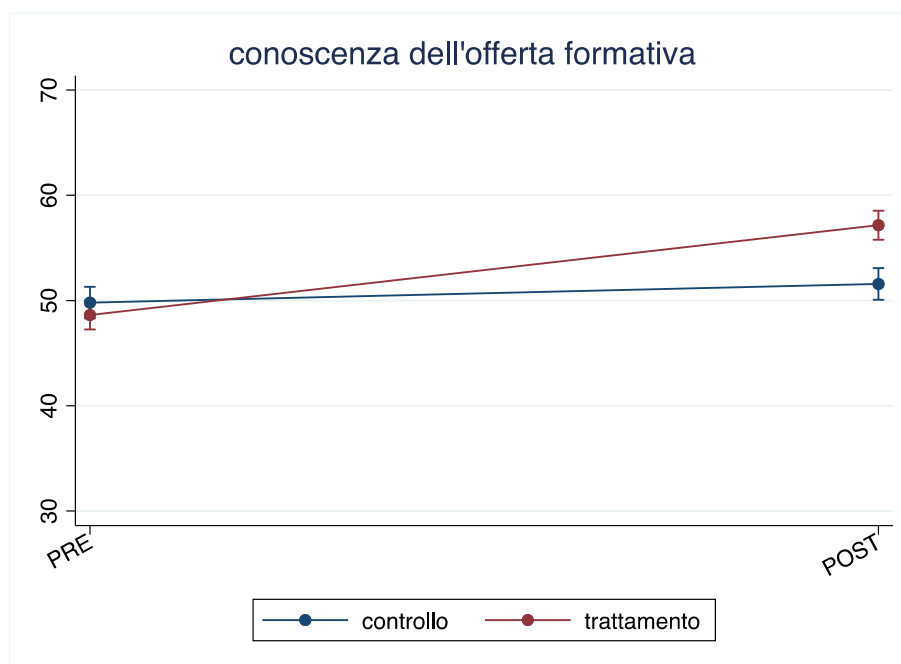
Figura 6.19 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi professionali per genere dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)



6.1.3. L'effetto dell'intervento sulla conoscenza dell'offerta formativa e sull'autoefficacia orientativa degli insegnanti

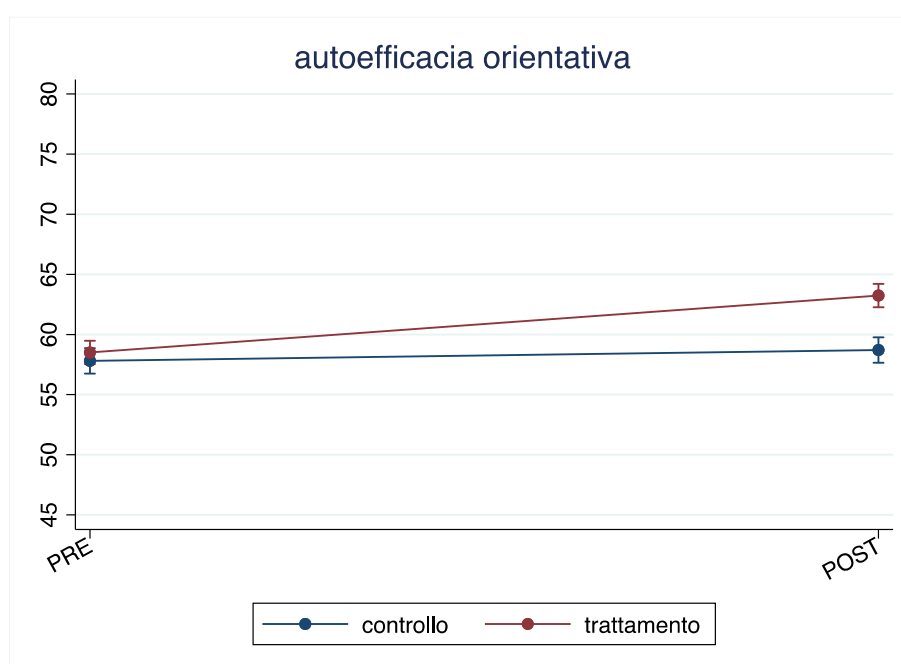
La formazione OaS mostra non solo effetti sui bias nel consiglio orientativo, ma anche su come gli insegnanti percepiscono sé stessi nel ruolo di orientatori. Infatti, rileviamo un effetto post-intervento di accrescimento dell'autovalutazione della propria conoscenza rispetto all'offerta formativa, con un aumento del 5% a fronte di una situazione invariata fra i docenti delle scuole di controllo (Fig. 6.20).

Figura 6.20 Punteggio nell'indice additivo di conoscenza dell'offerta formativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)



Similmente, ritroviamo lo stesso effetto positivo sul gruppo di trattamento anche rispetto alla propria autoefficacia orientativa, mostrando un aumento di circa 8,5 punti percentuali nell'indice, rimasto invece invariato nei controlli (vedi Fig. 6.21).

Figura 6.21 Punteggio nell'indice additivo di autoefficacia orientativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)



6.2. Gli effetti di OaS sul consiglio orientativo nel mondo reale

Abbiamo visto finora la rilevazione via factorial survey del bias associato al consiglio orientativo rispetto alle caratteristiche ascritte degli studenti e gli effetti dell'intervento nel modificare, spesso riducendola, tale distorsione. I risultati finora presentati sono però relativi a consigli orientativi simulati.

Passiamo ora alla stima degli effetti nel mondo reale, guardando a come gli insegnanti del gruppo di trattamento hanno formulato i consigli orientativi degli studenti dell'a.s. 2021/2022, confrontandoli con quelli formulati dagli insegnanti del gruppo di controllo che ancora non avevano frequentato la formazione, in modo da cogliere l'impatto dell'intervento.

Nei prossimi paragrafi analizzeremo l'influenza delle caratteristiche di base degli studenti sul consiglio orientativo ricevuto dai loro insegnanti, stimata attraverso modelli di regressione logistica. In particolare, vedremo per ciascuna caratteristica la probabilità predetta dal modello di ricevere un consiglio che indirizzi (i.) verso un percorso liceale, (ii.) verso gli indirizzi liceali più prestigiosi, il classico e lo scientifico, da qui detti licei "alti" (iii.) oppure verso un percorso professionale, quindi alla base della gerarchia di prestigio degli indirizzi scolastici. Inoltre, graficamente, vedremo anche, accanto ad ognuna delle probabilità predette, l'effetto, espresso come differenza fra gruppo di trattamento e di controllo. I modelli sono stimati sul campione analitico completo, formato dagli studenti di classe terza dell'a.s. 2021/2022 delle scuole randomizzate aderenti al progetto *OaS*, e anche sul subcampione di studenti con voto di esame di licenza media tra sette e otto, in quanto le evidenze pregresse mostrano che proprio in questo gruppo si concentra maggior incertezza di consiglio e quindi una maggiore distorsione. Per entrambi i campioni saranno presentate anche le stime relative alle differenze di istruzione familiare, classe sociale familiare, background migratorio e genere, al netto delle altre caratteristiche attraverso l'introduzione di covariate. In tutti questi modelli si controlla per l'anno di nascita e la performance scolastica, espressa dal voto finale di esame e dai punteggi alle prove INVALSI; per istruzione e classe sociale familiare, si controlla per genere e background migratorio; solo per i modelli relativi agli effetti differenziali per genere e background migratorio, anche per lo status socio-economico della famiglia così come misurato sinteticamente dall'indice ESCS.

Come già esplicitato in precedenza, non è stato possibile calcolare ex ante la potenza per la stima dell'effetto atteso, in quanto la complessità della stima di effetto cercato (una interazione) si univa alla scarsità di informazioni adeguate su cui fare affidamento, al fine di eseguire in anticipo un corretto calcolo.

6.2.1. *Gli effetti di OaS in base al titolo di studio familiare*

La Fig. 6.22 mostra, per ogni campione, l'influenza del titolo di studio familiare dello studente sulla probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per ciascun gruppo di randomizzazione. Si nota che la probabilità è simile fra i due gruppi sebbene vi sia una lieve tendenza per gli studenti trattati con famiglie più istruite a ricevere meno spesso consigli verso indirizzi liceali prestigiosi, visibile, come da attese, soprattutto per i coloro che hanno votazioni intermedie. Guardando agli effetti, i grafici a destra mostrano il confronto con il gruppo di controllo rappresentato dalla linea rossa orizzontale all'altezza del valore 0, ovvero la differenza nel consiglio espressa in termini di effetti dell'intervento sul gruppo di trattamento. Sembra, seppur non in modo non significativo, che l'intervento abbia ridotto il bias nella direzione attesa, ovvero associando in minor misura rispetto al gruppo di controllo studenti con titolo di studio familiari più elevati a indirizzi liceali considerati più elevati culturalmente.

Figura 6.22 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.191; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)

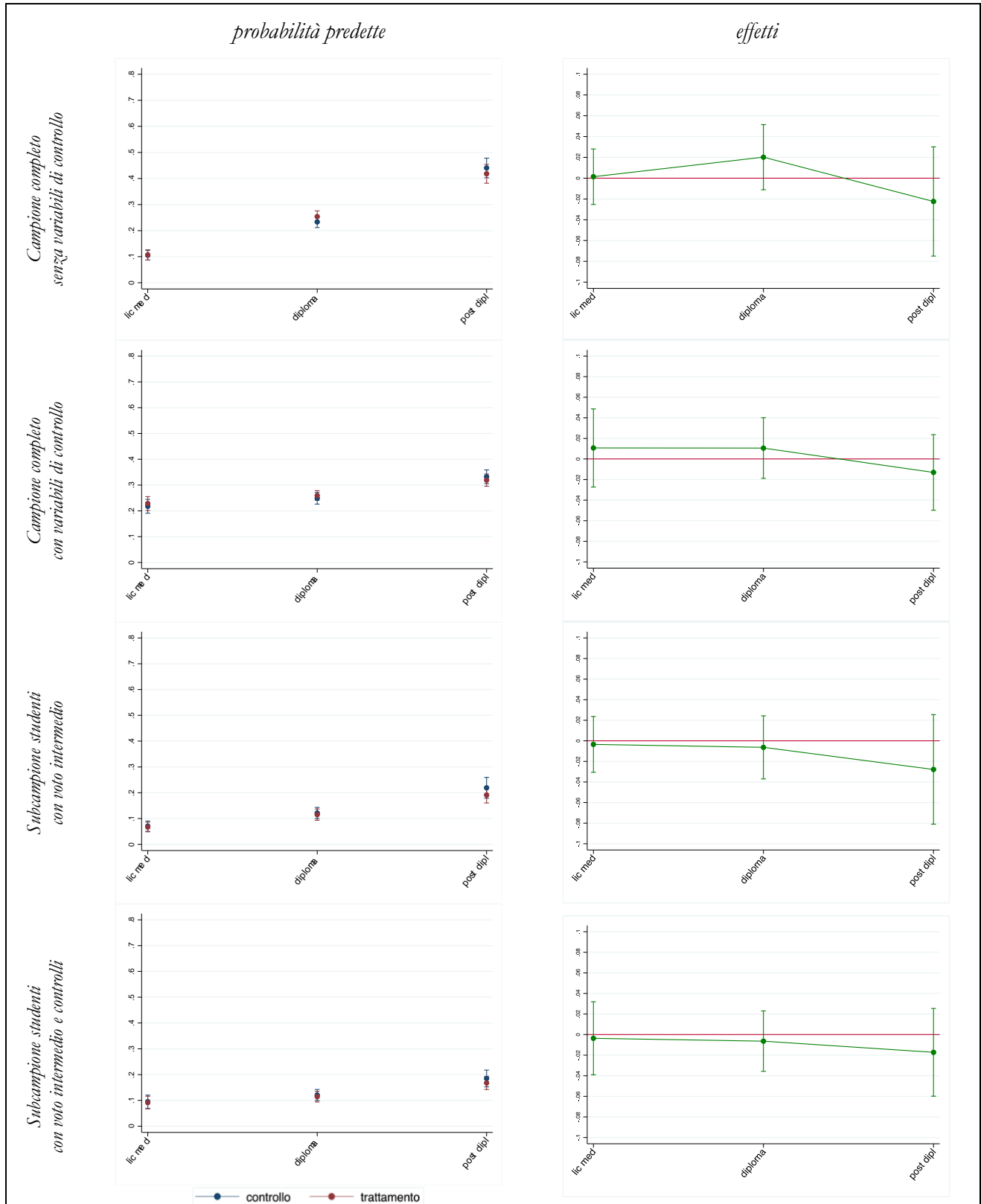


Figura 6.23 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.201; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)

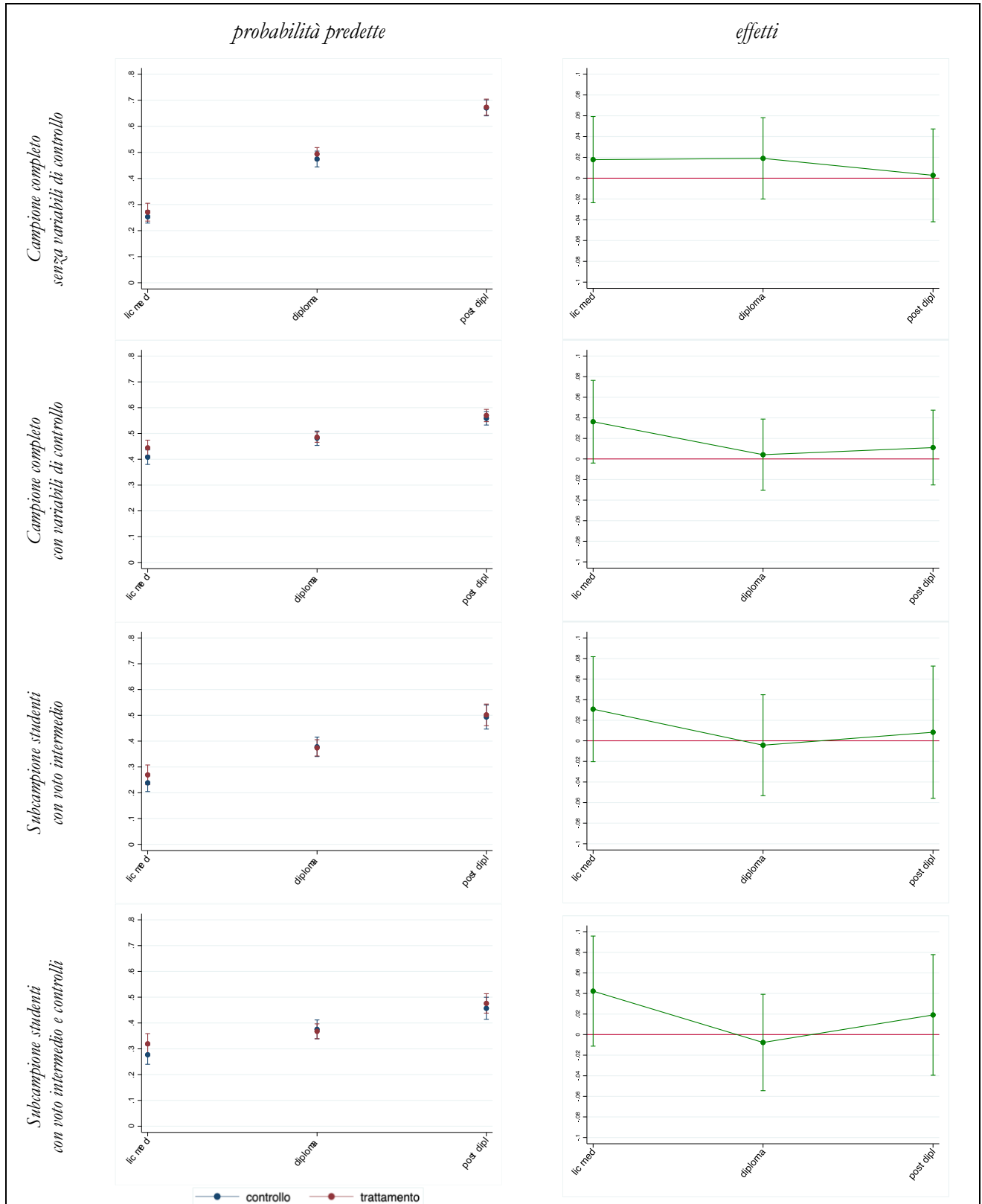
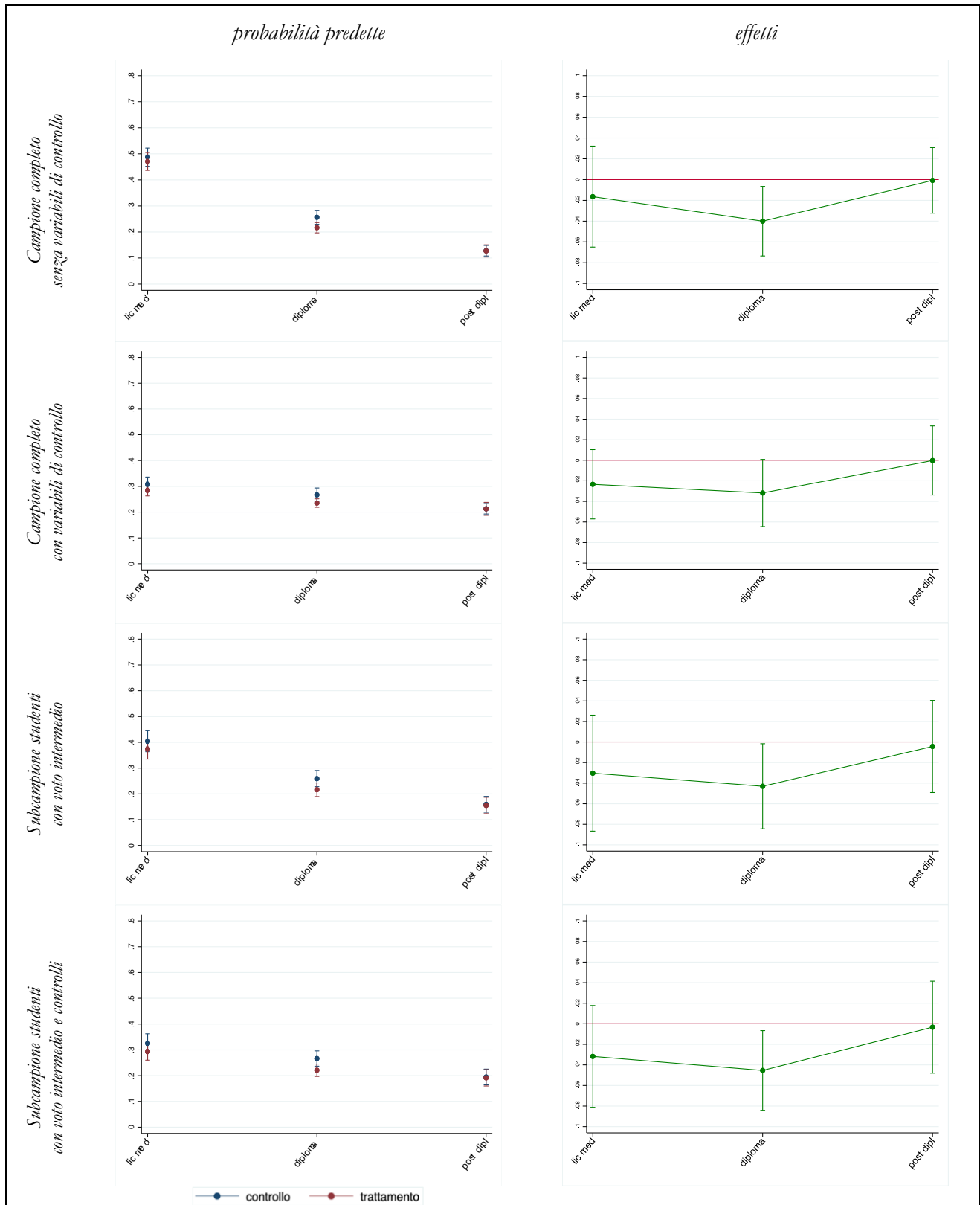


Figura 6.24 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.201; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)



La probabilità di essere indirizzato verso un qualunque liceo è simile fra studenti di classi trattate o di controllo, anche se per gli studenti con genitori meno istruiti sembra esserci una tendenza ad aumentare i consigli verso il liceo nelle scuole del trattamento (Fig. 6.23). Questa tendenza si mostra più chiaramente guardando al subcampione di studenti con voto intermedio, soprattutto al netto delle altre caratteristiche, ancora una volta in linea con le aspettative. Anche guardando alla differenza fra i due gruppi di randomizzazione, seppure gli effetti non siano statisticamente significativi, il liceo viene consigliato di più a studenti con famiglie meno istruite rispetto al gruppo di controllo, sebbene la distorsione persista.

Gli effetti dell'intervento si mostrano più fortemente nella direzione attesa anche guardando al percorso professionale (Fig. 6.24). In questo caso troviamo effetti significativi dell'intervento nel ridurre la distorsione del consiglio, soprattutto nel caso del campione analitico completo e in quello di studenti con voti intermedi, controllando per le caratteristiche di base. La probabilità associata al consiglio professionale risulta minore nel gruppo di trattamento rispetto al controllo per gli studenti con genitori meno istruiti, mentre rimane pressoché invariata per i più istruiti. Infatti, studenti con genitori meno istruiti vengono meno indirizzati dagli insegnanti trattati verso il percorso professionale rispetto ai compagni con famiglie più istruite.

Complessivamente, gli effetti nel mondo reale sono più modesti e incerti rispetto a quelli appena evidenziati nella simulazione dei consigli orientativi, ma sembrano tutti andare nella direzione attesa e concentrarsi maggiormente sul sottogruppo di studenti dagli esiti scolastici intermedi e con genitori con titolo di studio più basso. Questa incertezza degli effetti nel mondo reale può essere dovuta al fatto che il consiglio orientativo viene deciso a concordato all'interno di un consiglio di classe, mentre il trattamento è a livello docente, causando una diluizione degli stessi effetti della formazione.

6.2.2. *Gli effetti di OaS in base alla classe sociale di origine*

Guardando alla classe sociale di origine degli studenti l'effetto del trattamento si fa leggermente più consistente rispetto all'istruzione dei genitori, mostrando ancora una volta una generale tendenza verso la direzione attesa. La probabilità di sentirsi consigliare i licei alti diminuisce per studenti della classe di servizio nel gruppo di trattamento (Fig. 6.25). La differenza fra i due gruppi è chiaramente visibile negli effetti dove vediamo consigliare meno questi indirizzi a studenti della classe di servizio. Se consideriamo il subcampione di studenti con rendimento intermedio vediamo una chiara tendenza a ridurre leggermente il bias.

Nel percorso liceale in generale (Fig. 6.26), l'intervento sembra aver portato una tendenza a formulare più consigli in questa direzione per gli studenti di origine diversa dalla classe di servizio.

Figura 6.25 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.919; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)

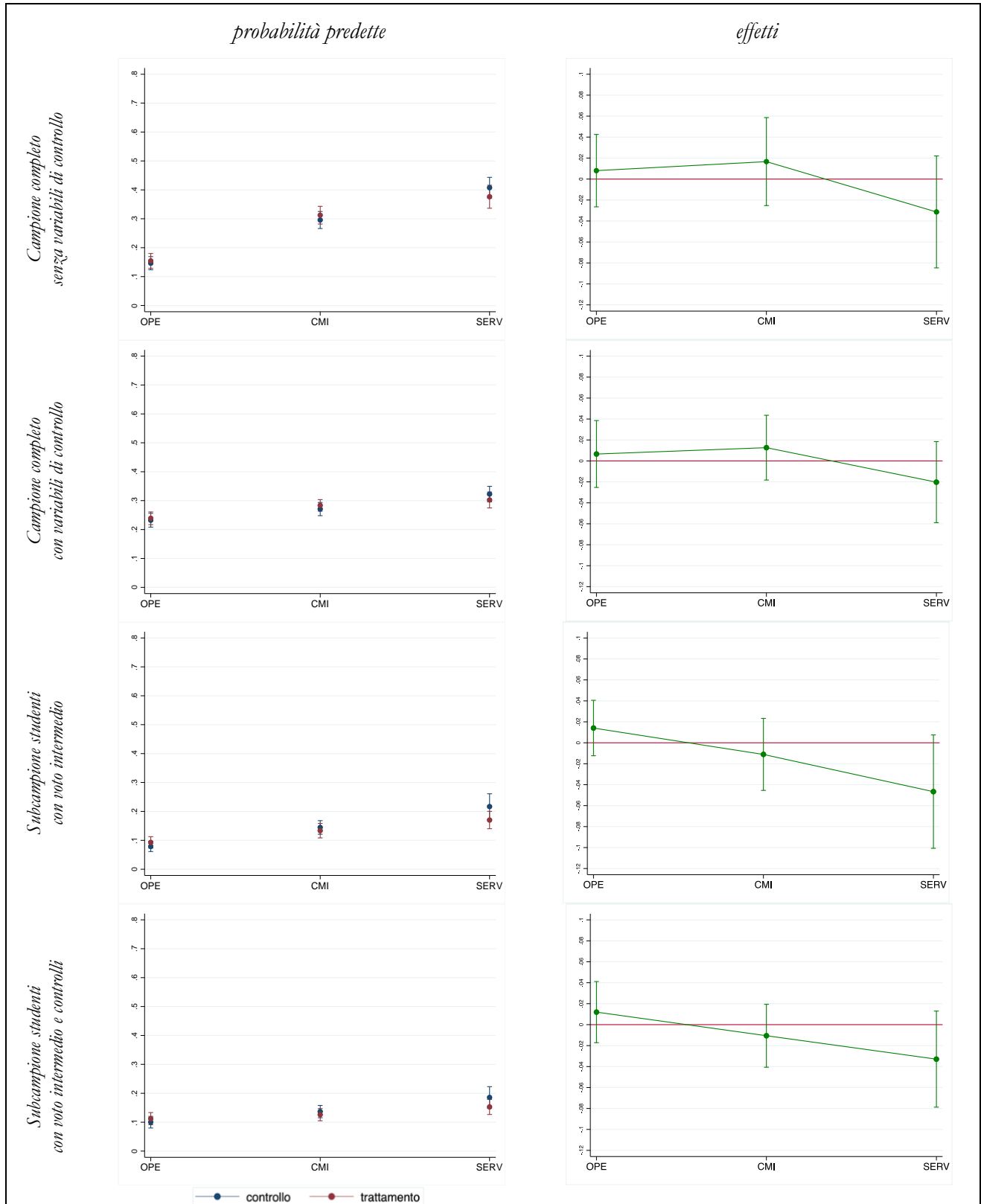


Figura 6.26 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)

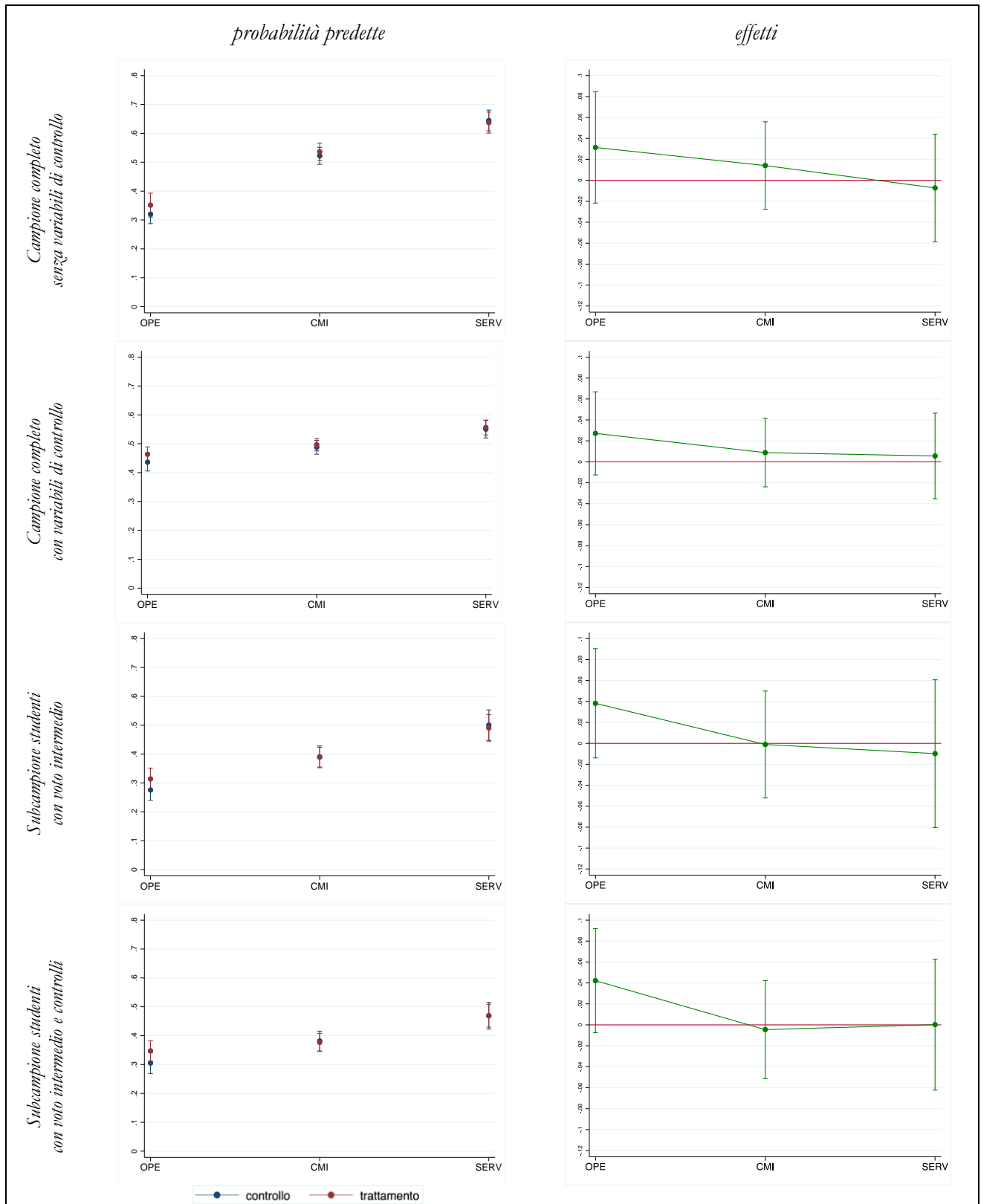
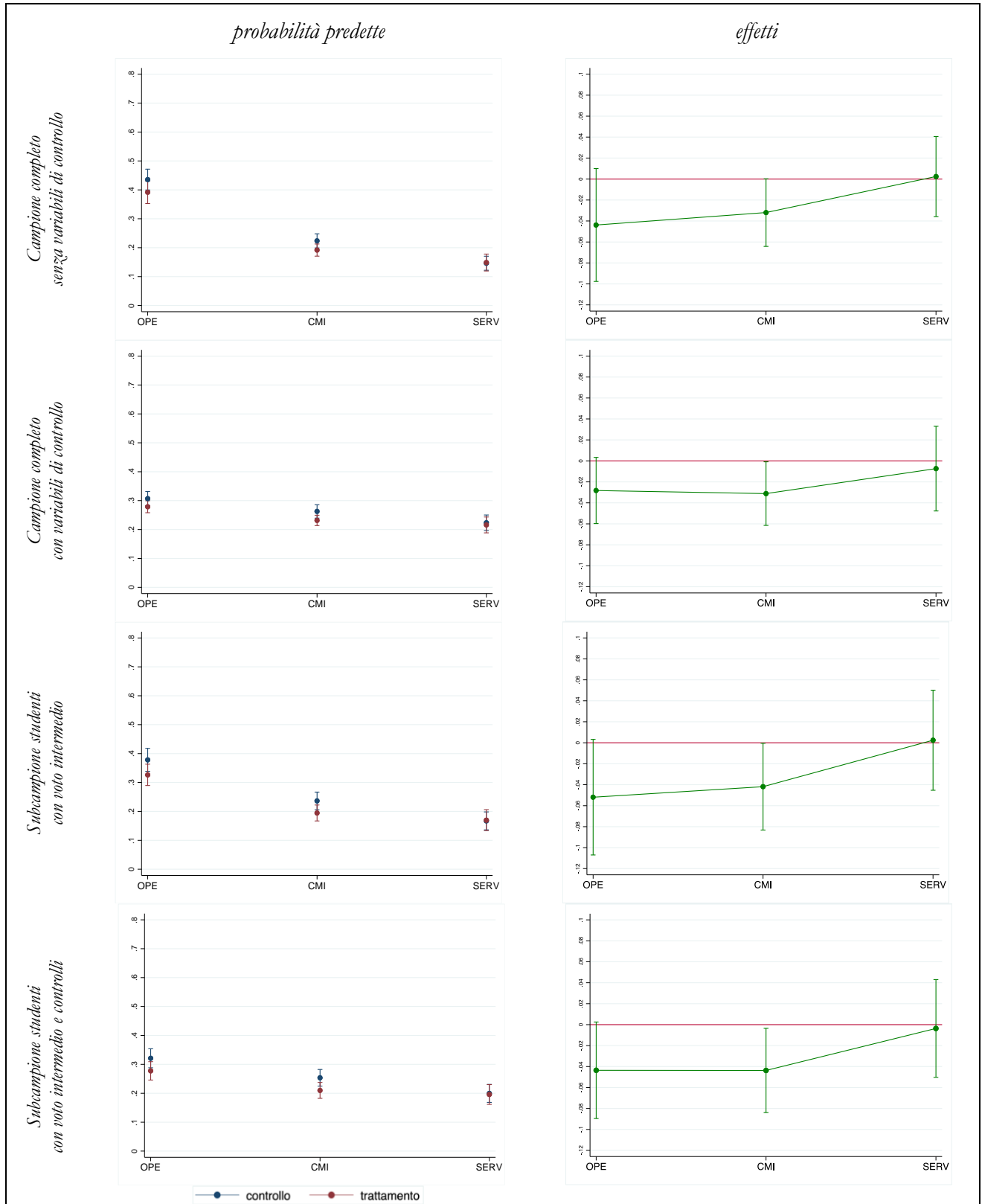


Figura 6.27 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)



Gli effetti di OaS ancora una volta si mostrano più visibili per il percorso professionale: gli insegnanti del gruppo di trattamento tendono a consigliare meno questo percorso a studenti con origini svantaggiate rispetto ai controlli, riducendo così il bias rilevato in tutti i campioni analitici, anche al netto delle altre caratteristiche ascritte e della performance (Fig. 6.27). Se guardiamo agli effetti, vediamo chiaramente una riduzione dei consigli soprattutto per la classe operaia e per la classe media impiegatizia, dove troviamo anche significatività statistica.

6.2.3. *Gli effetti di OaS in base al background migratorio*

Abbiamo visto precedentemente come il background migratorio degli studenti non mostrasse un effetto rilevante nel distorcere il consiglio orientativo degli insegnanti, se non come caratteristica di “svantaggio” aggiuntiva all’origine sociale. Anche in questo caso ritroviamo quanto rilevato attraverso la simulazione di consiglio del factorial survey experiment, con una leggera tendenza a indirizzare maggiormente gli studenti nativi verso i licei più prestigiosi, ma senza riscontrare effetti evidenti del trattamento (Fig. 6.28).

Per il percorso liceale si ritrova una maggioranza di consigli per gli studenti nativi con una distorsione per background migratorio maggiore, anche se nel gruppo di trattamento questa sembra essersi leggermente ridotta (Fig. 6.29). Infatti, gli effetti del trattamento, seppur non significativi, portano a consigliare maggiormente, rispetto ai docenti di controllo, il percorso liceale a studenti di II generazione e, in misura leggermente minore, a quelli di I generazione.

Per il campione analitico completo, al netto delle caratteristiche degli studenti e delle loro performance, troviamo un effetto significativo di aumento di consigli liceali a studenti di seconda generazione, con una riduzione del bias che tende ad essere neutralizzato nel gruppo di trattamento.

Anche per il percorso professionale il bias persiste (Fig. 6.30), infatti studenti con origine migratoria sono più orientati verso questo tipo di percorso di scuola secondaria. Si evidenzia però una tendenza a ridurre la distorsione nel consiglio nel caso siano i docenti nelle scuole trattate a formularlo, come si nota chiaramente nel subcampione di studenti con voti intermedi.

Figura 6.28 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.917; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.969)

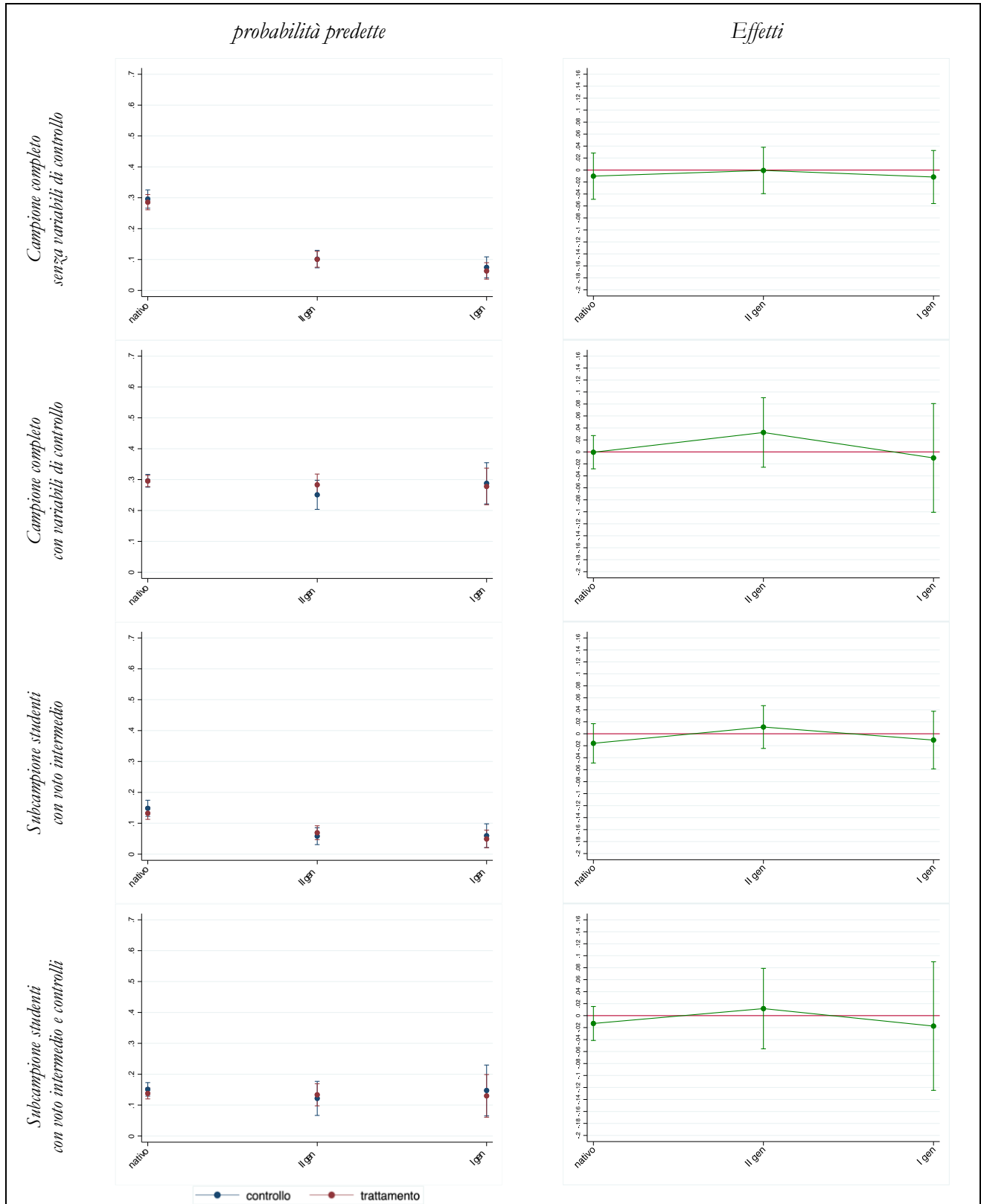


Figura 6.29 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991)

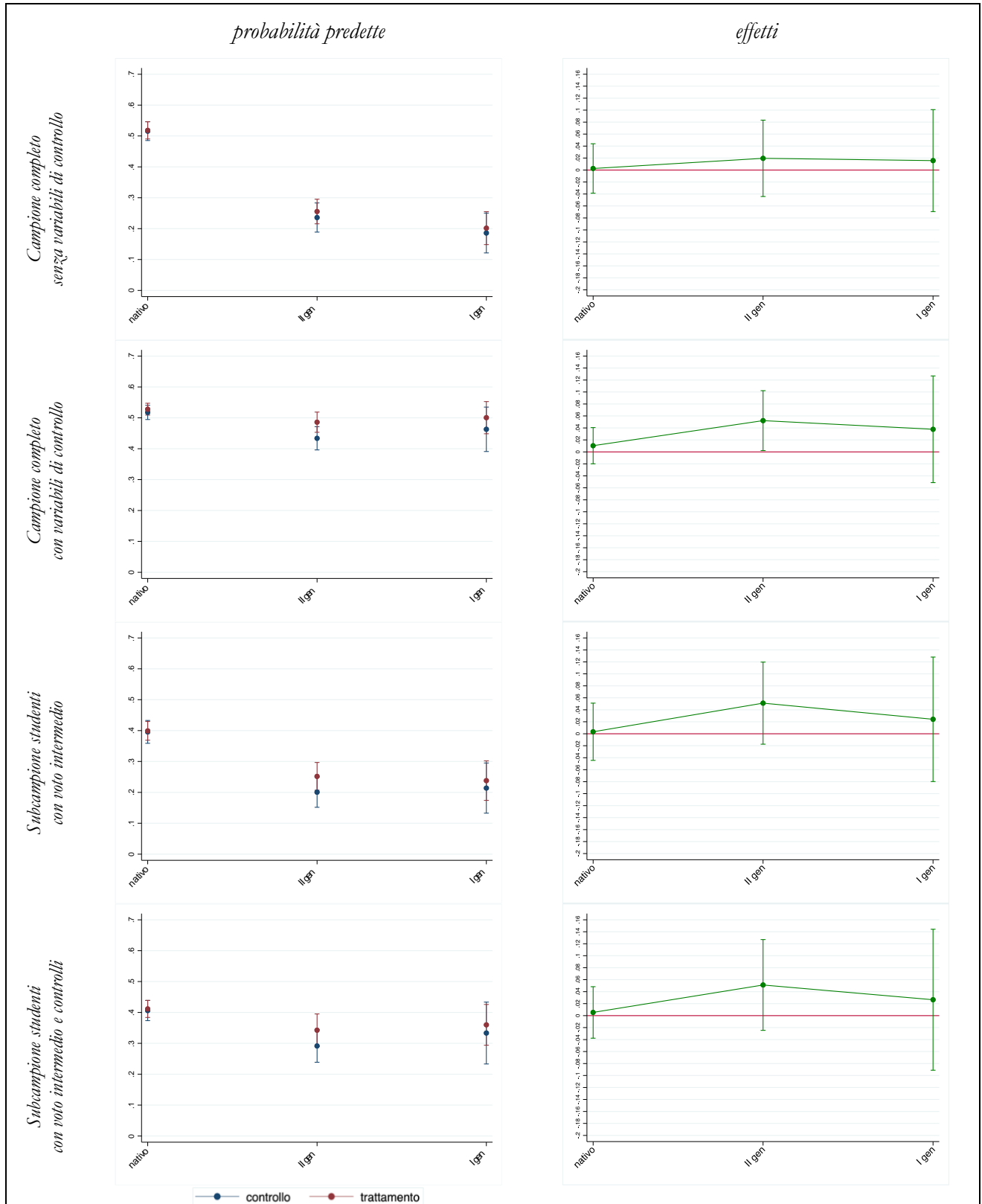
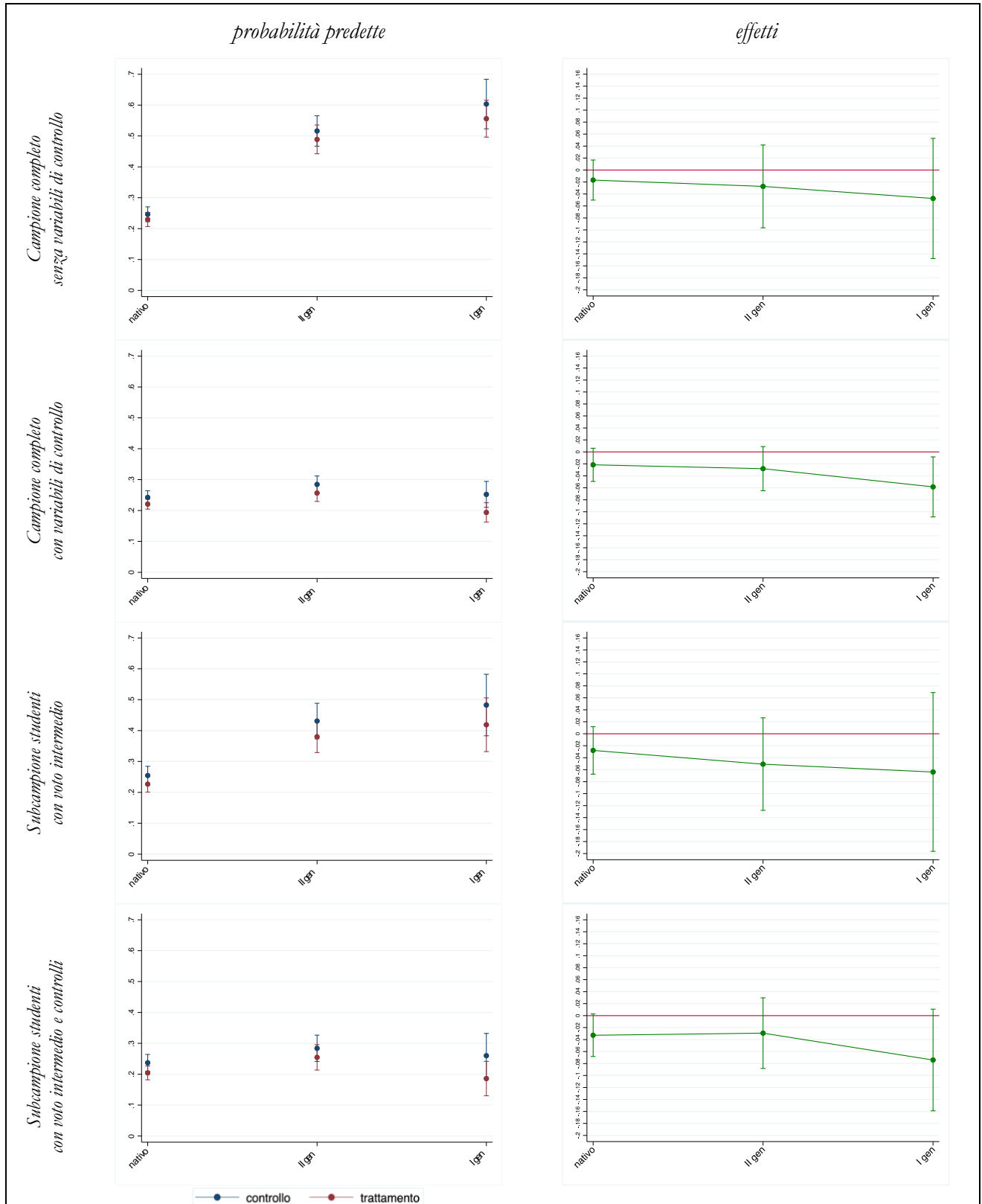


Figura 6.30 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991)



6.2.4. *Gli effetti di OaS in base al genere*

Le differenze di genere non erano chiaramente visibili nella simulazione dei consigli orientativi a livello di macropercorso, se non come una leggera tendenza consigliare maggiormente il liceo alle studentesse, (cfr. cap. 5 par. 5.1), mentre risultavano più marcate guardando alla segregazione dentro gli indirizzi. Infatti, il liceo scientifico era consigliato in misura maggiore agli studenti, mentre quello classico non trovava una distorsione basata sul genere. Ritroviamo anche nel mondo reale il bias rilevato con i consigli simulati. Gli indirizzi più prestigiosi, vengono consigliati in misura leggermente maggiore agli studenti rispetto alle compagne, probabilmente dato l'effetto di segregazione dell'indirizzo scientifico (Fig. 6.31). Vediamo poi che, seppur in modo poco significativo, i docenti trattati tendono a neutralizzare questo modesto bias di genere, orientando meno gli studenti maschi verso questi indirizzi.

Guardando al macro-percorso liceale, gli effetti del genere si fanno più marcati, ritrovando la distorsione dei consigli simulati ove i licei tendevano ad essere femminilizzati (Fig. 6.32). L'effetto del trattamento, anche se non risulta significativo e con intervalli di confidenza molto ampi, qui sembra però ribaltarsi rispetto alle nostre attese, consigliando maggiormente il liceo alle studentesse e in misura minore agli studenti, aumentando di fatto il bias.

Specularmente, si rileva un effetto significativo del trattamento, con una riduzione nel gruppo di trattamento dei consigli orientanti verso il track professionale per le studentesse (Fig. 6.33).

Figura 6.31 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.917; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.969)

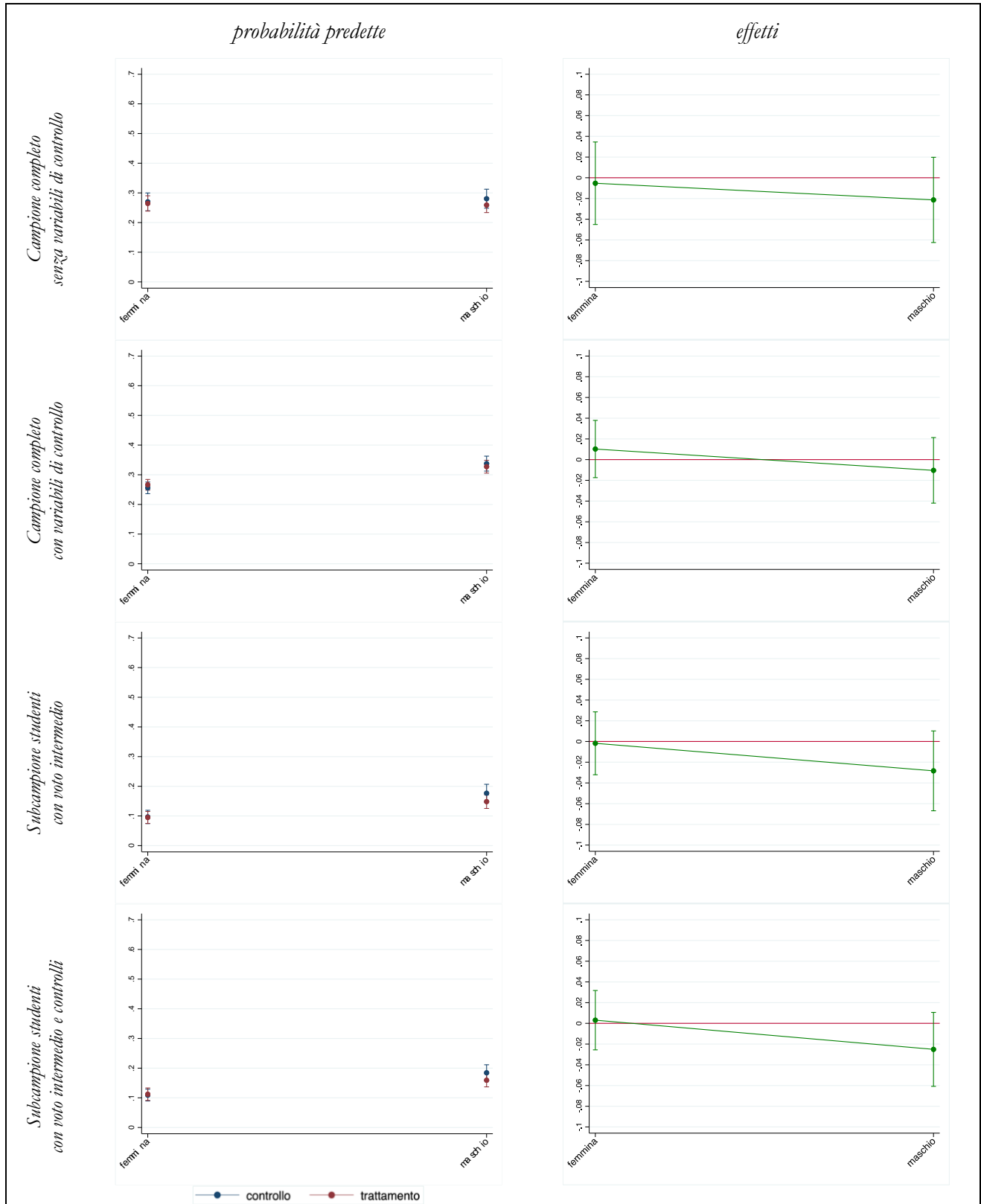


Figura 6.32 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991)

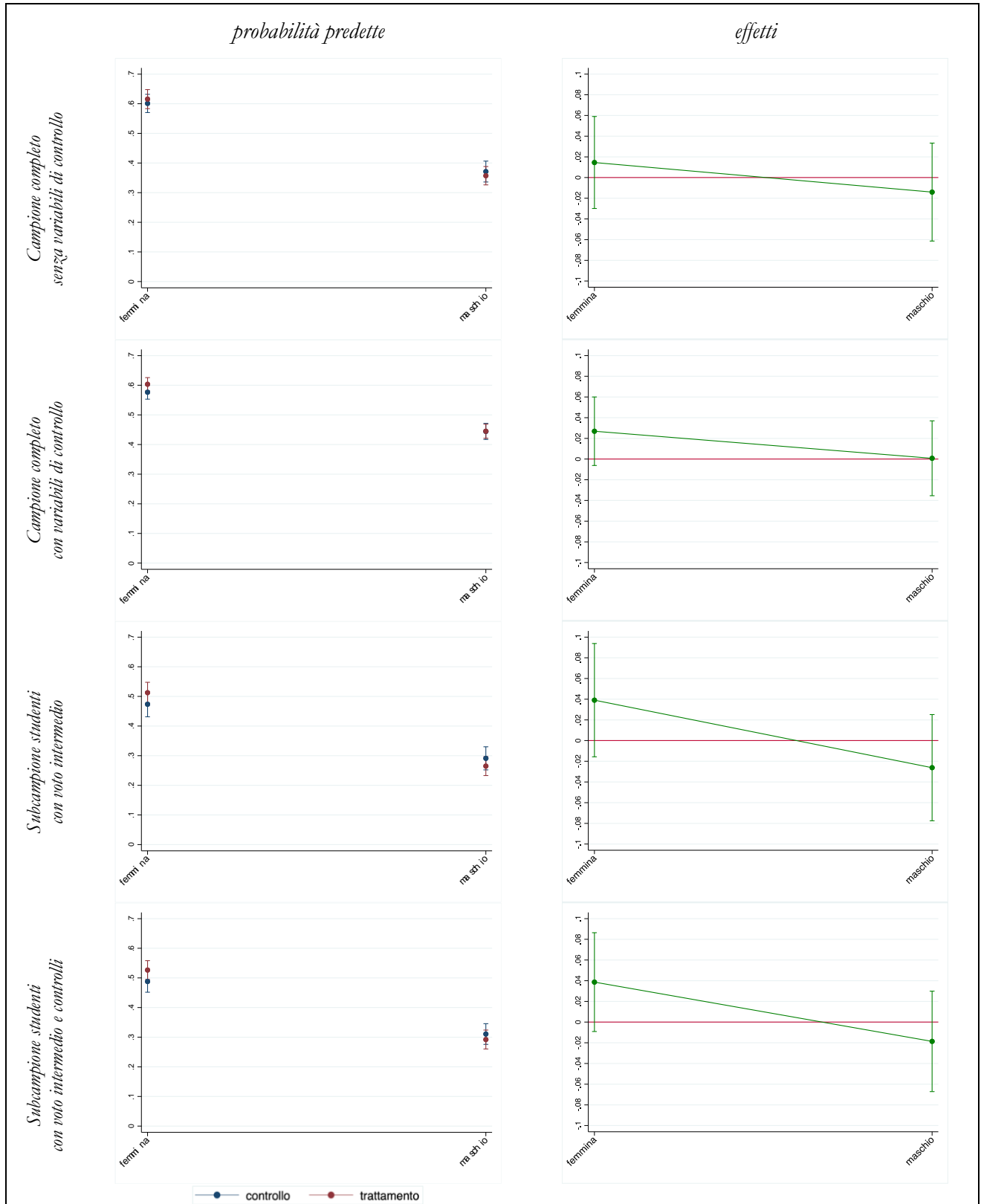
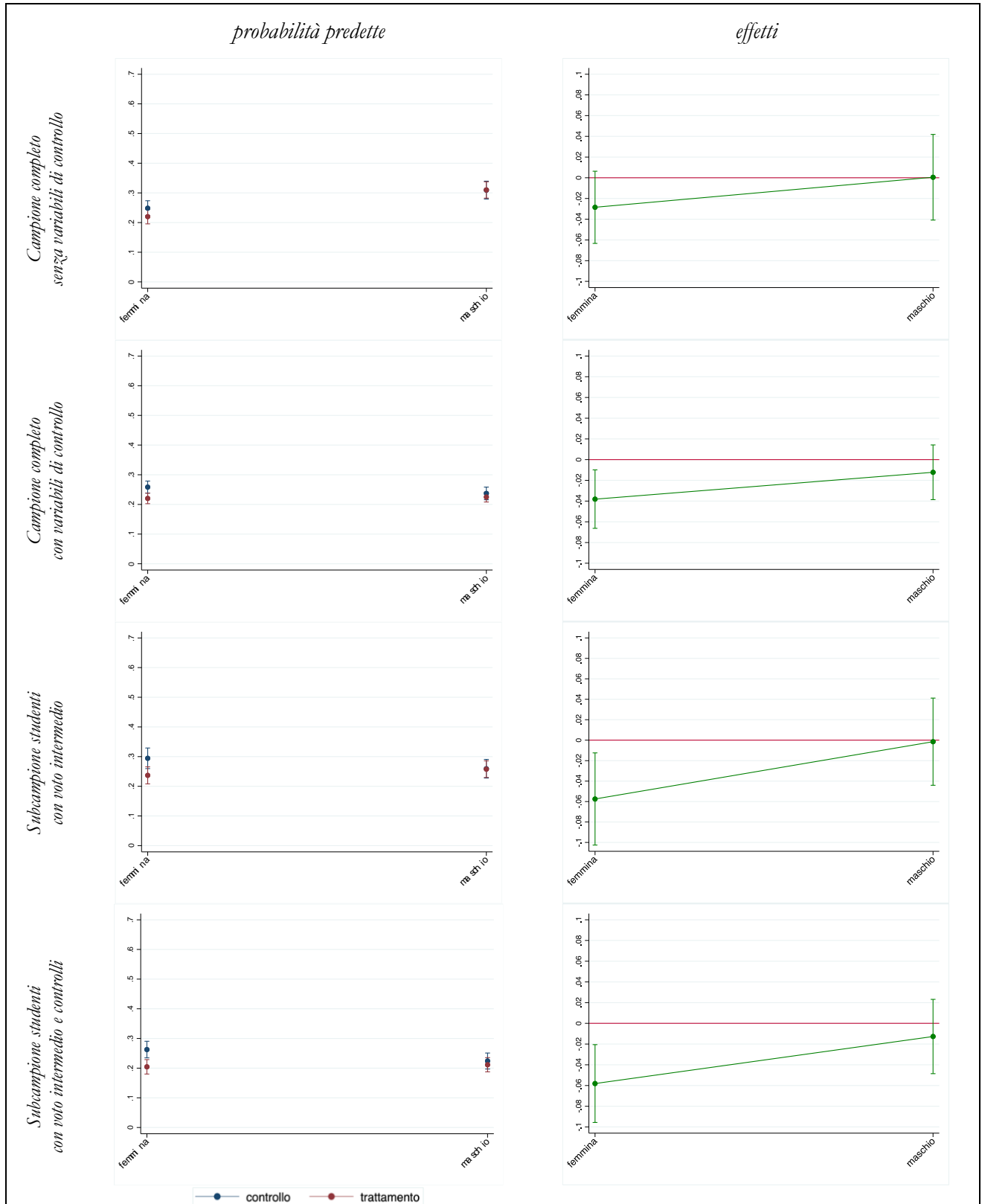


Figura 6.33 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampiono senza variabili di controllo=9.364; n subcampiono con variabili di controllo =7.991)



Per quanto riguarda il genere dello studente, abbiamo visto anche la presenza chiara di una segregazione in specifici indirizzi, riassumibile con la presenza più consistente di studentesse in percorsi di tipo umanistico-culturale o di sanitario e assistenziale, contro la stessa presenza maggioritaria degli studenti in indirizzi di stampo più tecnico-scientifico. Muovendoci dalla segregazione rilevata anche da Argentin (2021), attraverso la quota di studentesse presenti nelle classi prime degli istituti di scuola superiore, si sono costruiti due indicatori che raggruppano indirizzi femminilizzati con una presenza maggioritaria di studentesse, e indirizzi maschilizzati più frequentemente popolati da studenti⁸⁹. Vediamo di seguito la probabilità predetta dal modello di essere orientati verso indirizzi femminilizzati e maschilizzati a seconda del genere dello studente per capire se i consigli vengono formulati più o meno in controtendenza, contrastando quindi gli stereotipi di genere.

Su questa dimensione, come mostrano le figure seguenti, l'intervento non sembra aver prodotto alcun effetto di contrasto alla segregazione di genere (Fig. 6.34 e 6.35).

⁸⁹ Fra i femminilizzati sono stati inseriti gli indirizzi con una quota di studentesse per classe superiore al 66% (Argentin, 2021), ovvero scienze umane, linguistico, classico e artistico per il percorso liceale; sistema moda e turismo per gli istituti tecnici; sanitario, industria e artigianato per gli istituti professionali; abbigliamento e cura della persona per i corsi IeFP. Fra gli indirizzi maschilizzati, con una soglia di studentesse sotto al 33%, abbiamo scientifico tecnologico o sportivo per il canale liceale; agrario, ambiente e territorio, trasporti e logistica, informatica e telecomunicazione, elettronica ed elettrotecnica e meccanica e mecatronica per gli istituti tecnici; agricolo e primario oppure manutenzione e assistenza tecnica per gli istituti professionali; agricolo, manutenzione e assistenza, elettrico ed elettronico, meccanico e altri operatori per i corsi di IeFP. Gli altri indirizzi non menzionati sono stati indicizzati come neutri rispetto al genere, in quanto presentano una quota di studentesse fra il 33 e il 66 per cento.

Figura 6.34 Probabilità di ricevere un consiglio verso un percorso femminilizzato per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=15.248; n modello con variabili di controllo=13.672; n subcampione senza variabili di controllo=8.144; n subcampione con variabili di controllo =7.087)

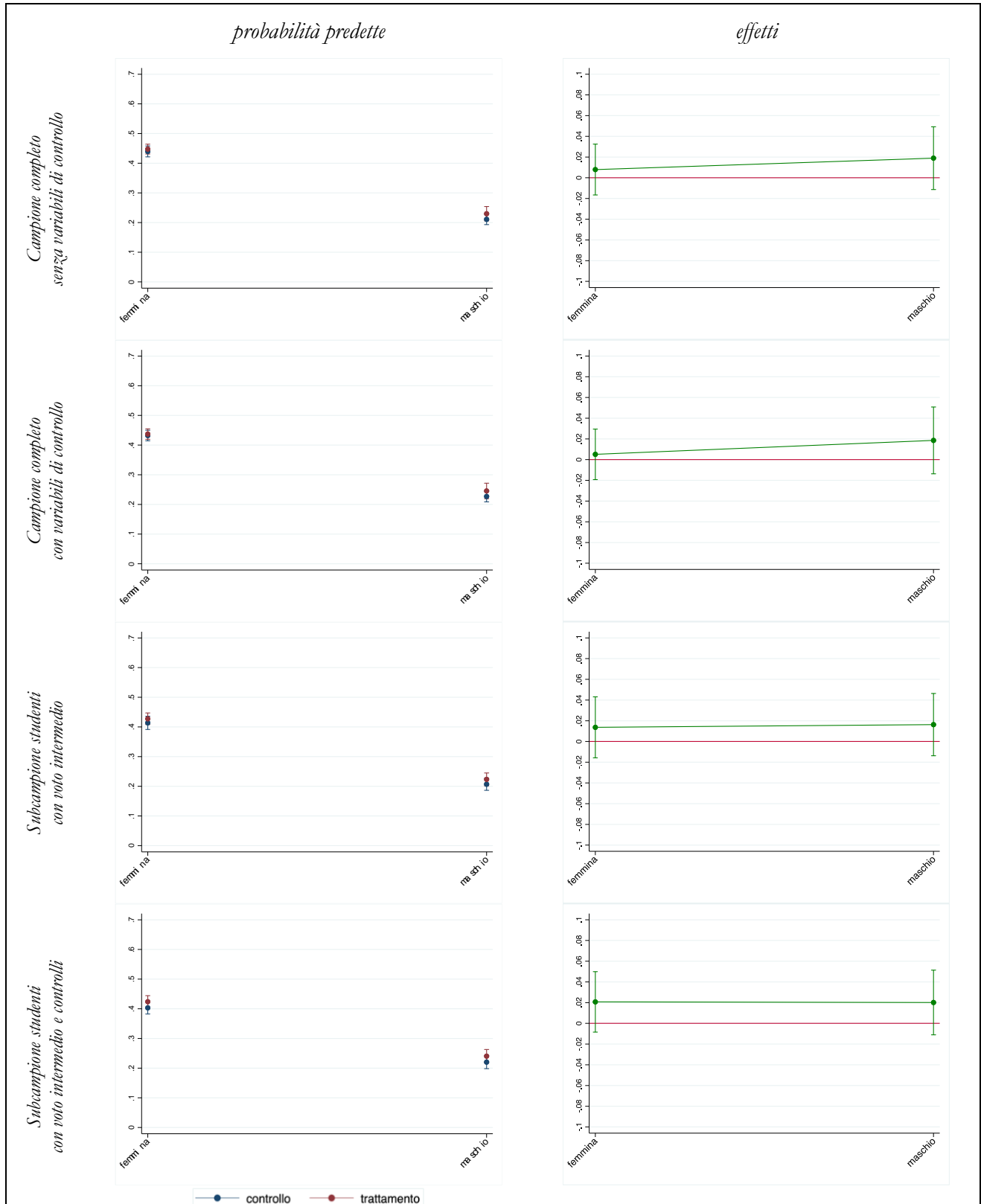
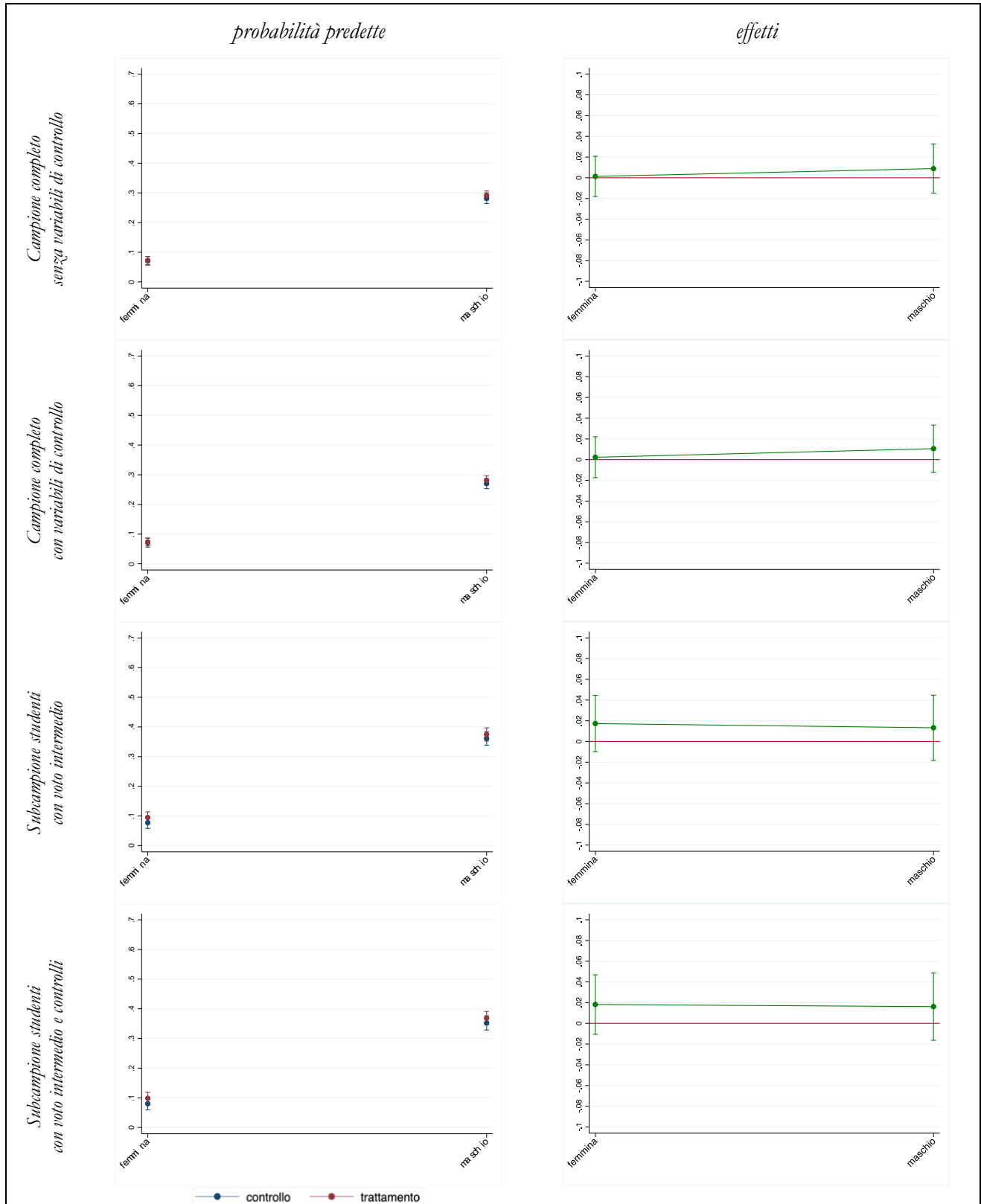


Figura 6.35 Probabilità di ricevere un consiglio verso un percorso maschilizzato per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=15.248; n modello con variabili di controllo=13.672; n subcampiono senza variabili di controllo=8.144; n subcampiono con variabili di controllo =7.087)



Osservazioni conclusive

Questa tesi di dottorato si è concentrata sul consiglio orientativo. Tale meccanismo di funzionamento del sistema scolastico ci è parso degno di nota per almeno tre ragioni. In primo luogo, perché si tratta dell'unica politica implementata a livello nazionale per sostenere studenti e famiglie di fronte alla cruciale scelta della scuola secondaria di secondo grado, una decisione con importanti ricadute in termini di riproduzione delle disuguaglianze. In secondo luogo, perché è andata cumulandosi nel tempo evidenza empirica a sostegno dell'ipotesi che il consiglio orientativo sia distorto in base alle caratteristiche ascritte degli studenti e che si possa quindi configurare come una fonte di effetti terziari nella riproduzione delle disuguaglianze, più che di loro attivo contrasto. In terzo luogo, proprio le carenze metodologiche dei precedenti studi sul consiglio orientativo rendevano stimolante occuparsene, metodologicamente per provare a superare la loro natura osservazionale, fonte di inferenze causali deboli, e, da un punto di vista delle implicazioni di policy, per muovere passi avanti nella direzione del disegno di azioni orientative a contrasto delle disuguaglianze.

Questa tesi di dottorato ha quindi provato, in primo luogo, a indagare più a fondo il funzionamento del consiglio orientativo e a capire causalmente se vi siano davvero distorsioni degli insegnanti nella sua formulazione, in base alle caratteristiche ascritte degli studenti. Ci siamo poi chiesti se sensibilizzare gli insegnanti sui loro bias e sul loro ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze possa ridurre tali distorsioni e se la formazione degli insegnanti possa essere quindi fruttuosa. Per fronteggiare queste finalità conoscitive, si sono combinati strumenti classici della ricerca sociologica - come interviste in profondità, survey e analisi secondaria di dati amministrativi - a metodi più innovativi, come ad esempio il factorial survey experiment - al disegno e alla valutazione di un intervento light touch, mediante una sperimentazione controllata randomizzata.

Da un punto di vista cronologico, partendo da un'indagine qualitativa si sono indagate le pratiche orientative più comuni nelle scuole medie italiane. Gli attori istituzionali intervistati come testimoni privilegiati di queste pratiche ci hanno confermato un quadro di estrema eterogeneità, anche guardando al solo consiglio orientativo, soprattutto riguardo ai criteri considerati nella sua formulazione, su cui spesso non si trova accordo. La discrezionalità dei criteri si gioca poi maggiormente proprio su quei casi più "incerti" di studenti con un rendimento scolastico intermedio e quando, conseguentemente alle loro origini sociali, subentrano nelle considerazioni anche elementi anche extrascolastici circa l'appropriatezza della scelta. Abbiamo ritrovato conferma dell'evidenza mostrata negli studi precedenti di Checchi (2010), Bonizzoni e altri (2014), Romito (2016), Argentin e altri (2017), e Carlana e altri (2022). È risultato poi evidente come il radicamento del consiglio orientativo al contesto locale sia forte, rafforzando

l'eterogeneità di questo strumento, che viene erogato tenendo conto delle specifiche opportunità formative e lavorative del luogo in cui la scuola opera. Non abbiamo trovato una politica con caratteristiche condivise nemmeno guardando al formato con cui i consigli sono espressi e consegnati alle famiglie: anche rispetto a questi elementi formali, le nostre analisi qualitative e i dati della survey hanno messo in luce profonde differenze. Abbiamo poi rilevato che gli insegnanti stessi esprimono la consapevolezza di carenze riguardo alle loro competenze orientative specifiche e spesso anche in merito alle conoscenze sull'offerta formativa disponibile, rischiando che il consiglio si trasformi in un mero adempimento burocratico.

Sono emersi poi frequenti casi in cui mancano conoscenze adeguate sugli studenti da orientare, soprattutto in contesti scolastici dove sono più frequenti condizioni di precariato e turn over del personale docente.

In questo quadro già critico, si è rilevata poi, in accordo con gli studi precedenti (in particolare con Romito, 2016), una diffusa mancanza di attenzione degli insegnanti verso le disuguaglianze e di consapevolezza circa il loro ruolo di riproduttori delle stesse.

Che il consiglio sia distorto in base a caratteristiche ascritte degli studenti, come sostenuto da precedenti studi basati su correlazioni robuste (Checchi, 2010; Bonizzoni et al., 2014; Argentin et al., 2017; Argentin & Pavolini, 2020) è emerso anche con stime più vicine a causazione, dal factorial survey experiment, la seconda importante componente del nostro disegno di ricerca. Si è rilevata una evidente distorsione dei consigli orientativi, perlopiù in base alle origini sociali degli studenti e al genere. Abbiamo visto che ai diversi percorsi di scuola secondaria si orienta in accordo con le diverse estrazioni sociali degli studenti: infatti, al canale liceale vengono indirizzati il 20% in più gli studenti provenienti da famiglie borghesi rispetto a quelle operaie; specularmente avviene con i track tecnico o professionale, dove si segregano maggiormente studenti più svantaggiati socio-economicamente. Anche entrando nei diversi indirizzi di ciascun percorso di scuola superiore ritroviamo tale distorsione del consiglio. Nei licei considerati comunemente più prestigiosi, come liceo classico e scientifico, si orientano maggiormente i figli di borghesi (+15% circa) rispetto a quelli di classe operaia.

Anche la segregazione di genere emerge nei consigli simulati, dove le studentesse vengono indirizzate meno verso indirizzi scientifici e tecnologici, confermando quanto emerso in Carlana (2019), e maggiormente verso percorsi liceali di tipo umanistico rispetto ai compagni, anche a fronte di un interesse esplicitato verso le materie scientifiche. Il bias di genere è ancor più evidente negli indirizzi tecnici dove le studentesse hanno una probabilità predette dal modello inferiore di 20 punti percentuali rispetto agli studenti di essere orientate verso un istituto tecnico puramente tecnologico, come ad esempio l'elettrotecnico o l'informatico.

Guardando all'orientamento nei quattro principali percorsi di scuola secondaria, ci si aspettava che anche il background migratorio degli studenti potesse avere un qualche tipo di influenza, viste le evidenze pregresse (Contini & Azzolini, 2016; Aktaş et al., 2022), ma questa caratteristica sembra non distorcere di per sé il consiglio, se non peggiorando la distorsione in presenza di condizioni di svantaggio del background socioeconomico. Tale evidenza conferma, anche se indirettamente, che: i. gran parte dei gap fra studenti nativi e con background migratorio sono spiegati dalle loro origini sociali; ii. dunque, il ruolo degli effetti primari è prevalente nello spiegare il gap nativi/immigrati rispetto agli effetti secondari.

Esplorando i criteri presi in considerazione dagli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi, trova riscontro l'idea che le distorsioni osservate siano basate su aspettative stereotipiche sui percorsi più appropriati per diversi gruppi di studenti. La riflessione degli insegnanti incorpora infatti più frequentemente considerazioni in merito alla possibilità di supporto culturale ed economico quando ad essere orientati sono gli studenti provenienti da famiglie borghesi. Si ritrovano le stesse considerazioni quando si considerano per gli studenti di estrazione borghese le possibilità degli studenti di prosecuzione degli studi post diploma e la preparazione agli studi universitari data dal percorso di studi, come anche per le aspettative dei genitori. Al contrario, lo sbocco lavorativo è maggiormente considerato nelle formulazioni di consigli a studenti di classe operaia.

Il progetto di ricerca ha quindi sviluppato, valutato e realizzato una formazione light touch, volta proprio a contrastare gli effetti terziari del consiglio orientativo imputabili alla mancanza di consapevolezza degli insegnanti su come si formano e riproducono le disuguaglianze e al loro ruolo in questi processi.

La formazione consisteva di video informativi sul tema delle disuguaglianze nei sistemi scolastici caratterizzati da *tracking* e nel sistema italiano, e su altri video – anche formativi – sul ruolo della scelta post-licenza media e del consiglio orientativo nella riproduzione delle disuguaglianze, con consigli pratici su come rendere questo strumento efficace nel ridurle. Si accostava infatti ai video formativi la lettura di un libretto con suggerimenti su (i.) come incrementare la propria conoscenza dell'offerta formativa e utilizzarla nei consigli agli studenti e alle famiglie, (ii.) e come identificare le situazioni di studenti a cui prestare maggiore attenzione nel formulare i consigli orientativi, al fine di (iii.) evitare consigli che possano contribuire a riprodurre le disuguaglianze in campo educativo.

L'efficacia di tale formazione nel ridurre i bias del consiglio orientativo è stata valutata mediante una sperimentazione controllata, rendendo così possibile capire causalmente se l'accresciuta consapevolezza degli insegnanti si possa tradurre in riduzione degli effetti terziari. Si tratta di una questione evidentemente rilevante sia dal punto di vista teorico, perché permette di capire cosa stia alla base degli effetti terziari stessi, sia in prospettiva di politiche da mettere in campo per ridurli. Guardando agli effetti dell'intervento di formazione *OaS*, stimati tramite factorial survey experiment post-intervento sugli insegnanti delle

scuole di trattamento messi a confronto con quelli delle scuole di controllo, abbiamo visto trovano una riduzione significativa del bias relativo alle origini sociali. L'orientamento degli studenti di classi più svantaggiate verso il canale liceale è aumentato, riducendo la distorsione di ben 6 punti percentuali; contestualmente si sono ridotti i consigli verso gli istituti tecnici per questo tipo di studenti e soprattutto verso i professionali, dove il bias sembra essersi quasi neutralizzato del tutto. Tale effetto di riduzione del bias lo abbiamo ritrovato, seppur più contenuto e incerto, anche nel mondo reale guardando ai dati amministrativi sui consigli orientativi dati agli studenti delle scuole del campione. Gli studenti con rendimento medio con genitori più istruiti o della classe sociale di servizio hanno ricevuto meno spesso consigli verso i licei classici e scientifici nelle scuole trattate rispetto a quelli di controllo, al netto della performance scolastica e delle altre caratteristiche ascritte. Contestualmente, si è notata anche una riduzione significativa dei consigli verso il track professionale per gli studenti provenienti da famiglie meno istruite o di classe sociale operaia.

Troviamo effetti significativi anche nel ridurre il bias relativo al background migratorio degli studenti con una minore segregazione degli studenti di I generazione negli istituti tecnici, dove vengono indirizzati meno orientandoli maggiormente al liceo. Guardando ai micro-indirizzi l'effetto è ancor più evidente: gli insegnanti trattati consigliano il liceo classico con circa la stessa probabilità a uno studente nativo o di I generazione; stessa tendenza la ritroviamo per l'istituto tecnico meccanico. Si rileva anche una leggera riduzione del bias per alcuni indirizzi professionali dove gli insegnanti trattati formulano consigli meno segreganti per gli studenti con background migratorio (per il sanitario) o per i soli studenti di seconda generazione (per il commerciale).

Rispetto al genere, gli effetti stimati sui consigli simulati post-intervento nel ridurre la segregazione di genere sono consistenti guardando all'orientamento dentro gli indirizzi: l'importante distorsione rilevata negli indirizzi tecnici viene ampiamente ridotta, anche se non neutralizzata, dal trattamento con una intensità fino a circa -8 punti percentuali per l'indirizzo elettronico, ma similmente anche nel meccanico, informatico e chimico. Gli effetti sui consigli orientativi dati realmente agli studenti di classe terza delle scuole trattate mostrano anch'essi una riduzione, seppur sempre incerta e molto più contenuta.

Concludendo, abbiamo visto come a fronte di una distorsione del consiglio orientativo secondo le caratteristiche ascritte degli studenti, confermato da interviste qualitative, factorial survey experiment e dati amministrativi, un intervento light touch di tipo informativo e con il fine di rendere consapevoli gli insegnanti coinvolti nel processo ha probabilmente generato una riduzione dei loro pregiudizi sia nel contesto di simulazione di consiglio sia nel modo reale, pur senza riuscire a neutralizzarli.

In particolare, gli effetti nel mondo reale risultano contenuti e statisticamente incerti, e tendono a concentrarsi sugli estremi della distribuzione della differenziazione dei percorsi scolastici, riguardando più i licei prestigiosi (classico e scientifico) e gli indirizzi professionali.

Possiamo però trarre alcune implicazioni per il futuro dal nostro studio, riprendendo e confermando quanto già riscontrato negli studi di Barone e altri (2017), di Alesina e altri (2018) o di Carlana (2019): anche interventi leggeri possono sortire effetti positivi nelle scelte degli studenti e nella riduzione dei bias degli insegnanti, spesso poco consapevoli del fatto che, nel loro operare, sono soggetti a stereotipi e pregiudizi che li portano, involontariamente, a generare effetti terziari. La consapevolezza degli insegnanti sembra una leva promettente per ridurre gli effetti terziari di riproduzione delle diseguaglianze educative e su questa pare importante che si concentrino sia future ricerche sia politiche di formazione dei docenti.

I risultati emersi in questo studio ci permettono affermare causalmente l'esistenza di un bias degli insegnanti nella formulazione di consigli orientativi per studenti con diverse origini sociali, genere e, anche se più modestamente e in interazione con le origini sociali, con diversi background migratori. Inoltre, un ulteriore contributo all'avanzamento della letteratura di riferimento è dato dall'impatto positivo riscontrato dall'intervento che, sebbene light touch, sembra ridurre la distorsione dei consigli orientativi, in modo più significativo nel contesto simulato, ma anche nel mondo reale.

Tale studio presenta alcuni limiti, che ora andremo a esplicitare. Innanzitutto, vi è una sovrapposizione di chi gestisce la fase di progettazione dell'intervento, la sua implementazione e valutazione, una condizione poco raccomandabile per il rischio di conflitti di interessi che può generarsi. Trattandosi di una tesi di dottorato, svolta pressoché interamente da una persona, questo limite non era superabile, quello che ho cercato di fare è stato rendere il più trasparente possibile l'intero processo.

La modalità di selezione dei partecipanti all'intervento genera limiti di validità esterna tipici delle sperimentazioni controllate, in quanto, se dapprima tutte le scuole secondarie di primo grado sono state invitate a partecipare, l'iscrizione è avvenuta per autoselezione delle scuole stesse e, al loro interno, degli insegnanti che manifestavano un interesse.

In terzo luogo, è possibile un fenomeno di desiderabilità sociale nelle risposte alla factorial survey ripetuta al follow up, in quanto i docenti trattati potevano essere ormai consapevoli delle tematiche e delle risposte più desiderabili al fine di evitare la distorsione secondo le caratteristiche ascritte degli studenti. Da notare però che, dato il tempo intercorso dalla fine della formazione *OaS* (inizio dicembre 2021) all'inizio delle rilevazioni di follow up (fine maggio 2022), significherebbe in ogni caso un duraturo effetto delle nozioni acquisite. In aggiunta a ciò, si aggiunge il limite strutturale dato dalle vignette che componevano il *factorial survey*: queste, essendo state progettate per essere il più sintetiche possibile, in modo da essere inserite nel questionario pre-intervento, presentano il limite di non aver dato informazioni puntuali, esplodendo

maggiormente la descrizione dello studente, cosa che avrebbe permesso maggior realismo e la possibilità di studiare più a fondo quanto considerato dai docenti.

Brevemente, in chiusura di questa tesi, si toccano i prossimi sviluppi del progetto *OaS*. Una prima estensione analitica sarà quella di analizzare anche gli esiti di iscrizione alla scuola superiore da parte degli studenti, al fine di verificare se vi sono differenze fra le scuole di controllo e di trattamento. Si vuole inoltre analizzare quanto il consiglio orientativo viene disatteso, replicando quanto già emerso in Argentin e colleghi (2017a), continuando a seguire l'andamento della carriera con gli esiti al primo anno (a.s. 2022/2023) e al secondo (a.s. 2023/2024). Vi è la volontà, inoltre, di ripetere lo studio randomizzato controllato su un campione rappresentativo di scuole, così da eliminare almeno in parte bias e limiti visti finora. Infine, aggiornando e progettando in maniera più estesa le vignette somministrate ai docenti, potremmo pensare a descrizioni di studenti più dettagliate per approfondire il bias che affligge la formulazione dei consigli orientativi.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati, G., Argentin, G., Azzolini, D., Ballarino, G., & Vergolini, L. (2022). Experimental Research in Education: An Appraisal of the Italian Experience. *Swiss Journal of Sociology*, 48(1), 21–46.
- Abbiati, G., Argentin, G., & Gerosa, T. (2017). Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case. *Politica economica*, 1/2017.
- Agostini, C., Bonomi, E., & Nocentini, M. G. (2022). *Contrastare le disuguaglianze educative: Partecipazione studentesca e orientamento scolastico* (Percorsi di secondo welfare).
- Aktaş, K., Argentin, G., Barbetta, G. P., Colombo, L. V. A., & Barbieri, G. (2022). High School Choices by Immigrant Students in Italy: Evidence from Administrative Data. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 22(3), 527–572.
- Alesina, A., Carlana, M., Ferrara, E. L., & Pinotti, P. (2018). Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools. *NBER Working Paper*, 25333, 47.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231–250.
- Althusser, L. (2014). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Autoproduzioni.
- Archer, M. S. (2013). *Social Origins of Educational Systems*. Routledge.
- Argentin, G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. Il Mulino.
- Argentin, G., Barbieri, G., & Barone, C. (2017a). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: Un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1/2017.
- Argentin, G., Barbieri, G., Falzetti, P., Pavolini, E., & Ricci, R. (2017b). I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: Tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche. *Politiche Sociali*, 1/2017.
- Argentin, G., & Pavolini, E. (2019). *The challenge of investigating inequalities in education: The difficult match between theoretical mechanisms and empirical data?* IV Seminario INVALSI “I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca e la didattica, Roma.
- Argentin, G., & Pavolini, E. (2020). How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research. *Politiche Sociali*, 1/2020.

- Argentin, G., & Triventi, M. (2015). The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 157–185.
- Asso, P. F., Azzolina, L., & Pavolini, E. (A cura di). (2015). *L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud*. Donzelli Editore.
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 82–96.
- Azzolini, D. (2014). Come vanno a scuola i figli degli immigrati? Gli apprendimenti nella scuola primaria italiana. In A. Colombo, *Stranieri in Italia. Figli, lavoro, vita quotidiana* (pp. 73–104). Il Mulino.
- Azzolini, D., Mantovani, D., & Santagati, M. (2019). Italy. Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 695–745). Springer International Publishing.
- Azzolini, D., & Ressa, A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? *Quaderni di Sociologia*, 67, 9–27. h
- Azzolini, D., Schnell, P., & Palmer, J. R. B. (2012). Educational Achievement Gaps between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries: Italy and Spain in Comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46–77.
- Azzolini, D., & Vergolini, L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola democratica*, 2, 0–0.
- Bagnasco, A., Barbagli, M., & Cavalli, A. (2012). *Corso di sociologia*. Il Mulino.
- Ballarino, G., & Bernardi, F. (2020). Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea. *Scuola democratica*, 1/2020.
- Ballarino, G., Bison, I., & Schadee, 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*. Il Mulino.
- Ballarino, G., & Panichella, N. (2015). The educational integration of second generation southern Italian migrants to the north. *Demographic Research*, 33, 1105–1136.

- Ballarino, G., & Panichella, N. (2021). *Sociologia dell'istruzione*. Il Mulino.
- Ballarino, G., Pavolini, E., & Piolatto, M. (2018). *La segregazione scolastica in Italia ed i suoi effetti*. I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca, Bari.
- Barbagli, M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Il Mulino.
- Barbagli, M., & Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino.
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. *Economics of Education Review*, 30(6), 1430–1444.
- Barbieri, G., & Sestito, P. (2017). *La Giostra Degli Insegnanti: Precariato E Turnover Nell'Ultimo Biennio (The Teachers' Merry-Go-Round: Job Insecurity and Staff Turnover Over the Last 2 Years)* (SSRN Scholarly Paper Fasc. 2964885).
- Barone, C. (2005a). È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale? *Polis*, 2/2005.
- Barone, C. (2005b). La teoria della scelta razionale e la ricerca empirica. Il caso delle disuguaglianze educative. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3/2005.
- Barone, C., Abbiati, G., & Azzolini, D. (2014). Quanto conviene studiare? Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione universitaria. *Quaderni di sociologia*, 64, 11–40.
- Barone, C., Assirelli, G., Abbiati, G., Argentin, G., & Luca, D. (2017). Social origins, relative risk aversion and track choice: A field experiment on the role of information biases. *Acta Sociologica*, 60(4).
- Barone, C., Luijckx, R., & Schizzerotto, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: Il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 1/2010.
- Barone, C., Triventi, M., & Assirelli, G. (2018). Explaining Social Inequalities in Access to University: A Test of Rational Choice Mechanisms in Italy. *European Sociological Review*, 34, 554–569.
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103985.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24.

- Becker, R. (2022). Explaining educational differentials' revisited: An evaluation of rigorous theoretical foundations and empirical findings. In K. Gërkhani, N. D. de Graaf, & W. Raub, *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (pp. 356–371). Edward Elgar Publishing.
- Bedard, K., & Dhuey, E. (2006b). The Persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects*. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(4), 1437–1472.
- 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 della Fondazione Giovanni Agnelli*.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2014). Saggio introduttivo: Sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi. Una comparazione in termini di equità. *Scuola democratica*, 2/2014.
- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2), 159–174.
- Bernstein, B. B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language* (2003^a ed.). Psychology Press.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi* (2^o edizione). Carocci.
- Biemmi, I., & Leonelli, S. (2020). Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative. In *Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American Occupational Structure*. John Wiley & Sons, Inc.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014a). L'orientamento nella scuola media: Una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore? *Educazione Interculturale*, 2.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (2014b). Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 702–720.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Hachette Littérature.
- Boudon, R. (1979). *Istruzione e mobilità*. Zanichelli.
- Boudon, R. (1981). *Effetti perversi dell'azione sociale*. Feltrinelli.
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In R. Boudon, C.-H. Cuin, & A. Massot, *L'axiomatique de l'inégalité des chances* (L'harmattan).

- Boudon, R. (2002). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? *Sociologie et sociétés*, 34(1), 9–34.
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29, 1–21.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Raffaello Cortina.
- Bourdieu, P. (2009). *Ragioni pratiche*. Il Mulino.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2006). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Guaraldi.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. SEUIL.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books.
- Bratti, M., Checchi, D., & Filippin, A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Il Mulino.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Breen, R., Lujckx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Brint, S. G. (2017). *Schools and societies* (Third edition). Stanford University Press.
- Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781–861.
- Carlana, M. (2019). Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), 1163–1224.
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Implicit Stereotypes in Teachers' Track Recommendations. *AEA Papers and Proceedings*, 112, 409–414.
- Checchi, D. (2004). Da dove vengono le competenze scolastiche? *Stato e mercato*, 72 (3), 413–453.
- Checchi, D. (2010a). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica*, XXVI(3), 359–388.

- Checchi, D. (2010b). Orientamento verso la scuola superiore: Cosa conta davvero. *RicercaAzione*, 2(2), 215–236.
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2007). *Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks* (SSRN Scholarly Paper Fasc. 999373).
- Collins, R. (2000). Comparative and Historical Patterns of Education. In M. T. Hallinan (A c. Di), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 213–239). Springer US.
- Collins, R. (2006). *Teorie sociologiche*. Il Mulino.
- Colombo, M. (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Vita e Pensiero.
- Contini, D., & Azzolini, D. (2016). Performance and decisions: Immigrant–native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1), 98–114.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. IV. L'analisi dei dati*. Il Mulino.
- Crawford, C., Dearden, L., & Meghir, C. (2010). When you are born matters: The impact of date of birth on educational outcomes in England. *IFS Working Papers*, Articolo W10/06.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Il Mulino.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2015). *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*. CUEC.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, 58(2), 219. Social Science Premium Collection.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2018). Le fiere dell'orientamento. La scelta come dramma sociale e come mercato. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2/2018.
- Dumais, S. A. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34(2), 83–107.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- Duru-Bellat, M. (1996). Social Inequalities in French Secondary Schools: From Figures to Theories. *British Journal of Sociology of Education*, 17(3), 341–350.
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA Tells Us. *European Educational Research Journal*, 4(3), 181–194.

- Erikson, R., & Jonsson, J. (A. c. Di). (1996). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Esser, H. (2016). The model of ability tracking – Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi, *Models of Secondary Education and Social Inequality* (pp. 25–42). Edward Elgar Publishing.
- European Commission, & Directorate-General for Education, Y., Sport and Culture. (2022). *Education and training monitor 2022: Italy*. Publications Office of the European Union.
- Farmer, M. K. (1992). On the Need to Make a Better Job of Justifying Rational Choice Theory. *Rationality and Society*, 4(4), 411–420.
- Fele, G., & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino.
- Gambetta, D. (1990). *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*. Il Mulino.
- Gasperoni, G. (1997). *Il rendimento scolastico*. Il Mulino.
- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2016). *Impact Evaluation in Practice, Second Edition*. World Bank.
- Gërzhani, K., Graaf, N. D. de, & Raub, W. (2022). *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology*. Edward Elgar Publishing.
- Geven, S. (2022). *Tracking procedures and criteria and the SES bias in teacher track recommendations*. OSF Preprints.
- Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study. *Amsterdam: Universiteit van Amsterdam*.
- Geven, S., Wiborg, Ø. N., Fish, R. E., & van de Werfhorst, H. G. (2021). How teachers form educational expectations for students: A comparative factorial survey experiment in three institutional contexts. *Social Science Research*, 100, 102599.
- Ghisleni, M., & Moscati, R. (2001). *Che cos'è la socializzazione*. Carrocci.
- 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*. ScriptaWeb.
- Giancola, O. (2010). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del «caso» italiano*. Aracne.

- Giancola, O. (2019). Che voto mi dai? Le dinamiche che costruiscono i risultati scolastici. *AIS Journal of Sociology*, 13, 133–149.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (A c. Di). (2020). *Sociologia delle disuguaglianze: Teorie, metodi, ambiti*. Carocci editore.
- Gilgen, S. (2020). *Discrimination at School? When Stereotypes Affect Track Recommendations*. OSF Preprints.
- Gilgen, S., & Stocker, M. (2022). Discrimination at the Crossroads? Evidence from a Factorial Survey Experiment on Teacher's Tracking Decisions. *Swiss Journal of Sociology*, 48(1), 77–105.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 47(3), 481–505.
- Goldthorpe, J. H. (2007). *On Sociology*. Stanford University Press.
- Graue, M. E., & DiPerna, J. (2000). Redshirting and Early Retention: Who Gets the «Gift of Time» and What Are Its Outcomes? *American Educational Research Journal*, 37(2), 509–534.
- Guerrini, V. (2017). La dimensione orientante nell'insegnamento. Una competenza chiave per la scuola del XXI secolo. *Formazione & Insegnamento*, XV(2), 165–174.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291–304.
- Heath, A. F., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235.
- Holland, P. W. (1986). Statistics and Causal Inference. *Journal of the American Statistical Association*, 81(396), 945–960.
- Jackson, M. (2013). *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford University Press.
- Jæger, M. M. (2022). Cultural capital and educational inequality: An assessment of the state of the art. In K. Gërkhani, N. D. de Graaf, & W. Raub, *Handbook of Sociological Science: Contributions to Rigorous Sociology* (pp. 121–134). Edward Elgar Publishing.
- Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079–1115.
- Keller, S., & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification*. *Social Forces*, 43(1), 58–70.

- Kerckhoff, A. C. (1999). *Generating Social Stratification: Toward A New Research Agenda*. Routledge.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3–18.
- Krolak-Schwerdt, S., Hörstermann, T., Glock, S., & Böhmer, I. (2018). Teachers' assessments of students' achievements: The ecological validity of studies using case vignettes. *Journal of Experimental Education*, 86(4), 515–529.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *PEDAGOGIA OGGI*, 1, 115–137.
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. Teachers College Press.
- Manzella, E., Argentin, G., & Barbetta, G. P. (2021). *Orientare alla Scelta* [AEA RCT Registry]. American Economic Association.
- Manzo, G. (2004). Verso una teoria delle disuguaglianze di opportunità educative. *Studi di sociologia*, 52(1), 79–113.
- Marostica, F. (2009). Orientamento: Risorse normative (e non solo). *Rivista dell'istruzione*, 4, 79–86.
- Marostica, F. (2010). L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Rivista dell'istruzione*, 2, 79–88.
- Marostica, F. (2019). Le competenze orientative. *Scuola7*, 154–157.
- Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche. Metodi e casi*. Il Mulino.
- Martini, A., & Trivellato, B. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche* (Marsilio). FrancoAngeli Editore.
- Marx, K. (1844). *Economic & Philosophic Manuscripts of 1844*.
- Mo Costabella, L., Martini, A., & Sisti, M. (2006). *Valutare gli effetti delle politiche pubbliche: Metodi e applicazioni al caso italiano*.
- Morgan, S. (2005). *On the Edge of Commitment: Educational Attainment and Race in the United States*. Stanford University Press.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In W. Müller & Y.

- Shavit, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Clarendon Press.
- Panichella, N., & Triventi, M. (2014). Social Inequalities in the Choice of Secondary School: Long-term trends during educational expansion and reforms in Italy. *European Societies*, 16(5), 666–693.
- Parsons, T. (1953). *A Revised Analytical Approach to the Theory of Social Stratification*. Harvard University Press.
- Parsons, T., Bales, R. F., & Shils, E. (1953). *Working Papers in the Theory of Action*. Free Press.
- Parsons, T., & Shils, E. (1951). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pisati, M. (2002). La partecipazione al sistema scolastico. In A. Schizzerotto, *Vite ineguali*. Il Mulino.
- Pombeni, M. L. (2007). La consulenza di orientamento. In A. Grimaldi & M. L. Pombeni, *Valori*, 7–19.
- Pombeni, M. L. (2011). La consulenza nell'orientamento: Approcci metodologici e buone pratiche. *Professionalità*, 65, 25–32.
- Ponzo, M., & Scoppa, V. (2014). The long-lasting effects of school entry age: Evidence from Italian students. *Journal of Policy Modeling*, 36(3), 578–599.
- Ranci, C. (2019). *Separati a scuola. La segregazione scolastica a Milano. 1*.
- Regonini, G. (1989). Lo studio delle politiche pubbliche. In A. Panebianco, *L'analisi della politica: Tradizioni di ricerca, modelli, teorie*. Il mulino.
- Ress, A., & Azzolini, D. (2014). *Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset*.
- Ribolzi, L. (1979). Sviluppi E Prospettive Di Sociologia Dell'educazione. *Studi di Sociologia*, 17(4), 347–367.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. INVALSIopen.
- Romito, M. (2014). Provenienze sociali e orientamento scolastico. L'accompagnamento alla scelta della scuola superiore. *ET*, 481–504.
- Romito, M. (2015). Violenza simbolica e selezione scolastica. In A. De Feo & M. Pitzalis, *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*. CUEC.
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Guerini Scientifica.

- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158–178.
- Rossi, P. H., & Nock, S. L. (A c. Di). (1982). *Measuring Social Judgments: The Factorial Survey Approach*. SAGE.
- Santagati, M., & Colussi, E. (2020). Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale. Fondazione ISMU.
- Santagati, M. (2019). *Autobiografie di una generazione Su.Per*. Vita e Pensiero.
- Sartori, F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Il Mulino.
- Schizzerotto, A. (1997). Scuola in «Enciclopedia delle scienze sociali». In *Enciclopedia delle scienze sociali* (Istituto della Enciclopedia italiana, pp. 697–710).
- Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Il Mulino.
- Schneider, T. (2014). Michelle Jackson (ed.): Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment. *European Sociological Review*, 30(3), 410–412.
- Scott, J., & Marshall, G. (2009). Goldthorpe class scheme. In *A Dictionary of Sociology*. Oxford University Press.
- 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. Social Science Premium Collection.
- Shavit, Y., & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Social inequality series*. Westview Press, 5500 Central Avenue, Boulder, CO 80301-2847.
- Simmel, G. (1985). *La moda e altri saggi di cultura filosofica*. Longanesi.
- Sørensen, A. B. (1970). Organizational differentiation of students and educational opportunity. *Sociology of Education*, 43(4), 355–376.
- Spring, J. H. (1976). *The Sorting Machine: National Educational Policy Since 1945*. Longman.
- Stocké, V. (2007). Explaining educational decision 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.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, 144–166.

- Terrin, É., & Triventi, M. (2022). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93, 003465432211008.
- Trivellato, B., & Triventi, M. (2015). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Carrocci.
- Trivellato, U. (s.d.). *La valutazione degli effetti di politiche pubbliche: Paradigma e pratiche*.
- Triventi, M. (2014). Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano. *Scuola democratica*, 2/2014.
- Triventi, M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765–795.
- Triventi, M., Panichella, N., Ballarino, G., Barone, C., & Bernardi, F. (2016). Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, 39–52.
- Vergolini, L., & Vlach, E. (2017). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73(2), 245–259.
- Wallander, L. (2009). 25 years of factorial surveys in sociology: A review. *Social Science Research*, 38(3), 505–520.
- Weber, Max. (1961). *Economia e società*. Edizioni di Comunità.
- What Works Clearinghouse. (2014). *Procedures and Standards Handbook Version 3.0*. U.S. Department of Education. Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Zanga, G. (2021). *Gender segregation in secondary education: the role of teachers' school guidance*. 2nd International Conference of the journal “Scuola Democratica”, Bologna.

Indice delle figure

Figura 1.1 Il triangolo OED	21
Figura 1.2 L'impianto teorico sui processi di scelta educativa	23
Figura 1.3 Albero decisionale del processo di scelta di fronte ad un punto di svolta del percorso educativo.	30
Figura 1.4 Il processo di riproduzione sociale attraverso il capitale culturale nel sistema educativo.....	36
Figura 1.5 Il ruolo degli effetti primari, secondari e terziari nelle diseguaglianze in istruzione	40
Figura 2.1 Il sistema di istruzione italiano	47
Figura 2.2 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Liceo	48
Figura 2.3 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituto tecnico	49
Figura 2.4 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituto professionale ..	50
Figura 2.5 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).....	51
Figura 3.1 Processo di ricerca del progetto Orientare alla Scelta	74
Figura 3.2 Esempio di vignetta somministrata ai rispondenti del Questionario pre-intervento.....	85
Figura 3.3 Formulazione della domanda circa i criteri considerati nella formulazione del consiglio orientativo intervento	86
Figura 3.4 Formulazione della scala di autovalutazione della conoscenza dell'offerta formativa e della scala di autoefficacia orientativa.....	87
Figura 3.5 Diagramma di flusso CONSORT 2010	94
Figura 3.6 Relazione tra attrition totale e differenziale, a livello di insegnanti e a livello scuole (%)	101
Figura 4.1 Distribuzione percentuale per tipo di informazione formulata nel consiglio orientativo dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609).....	109
Figura 4.2 Distribuzione percentuale per composizione del consiglio informativo in ordine decrescente dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609).....	110
Figura 4.3 Distribuzione percentuale della frequenza del colloquio in sede di consiglio orientativo dichiarato dai referenti del progetto OaS (% ; n=196).....	111
Figura 4.4 Distribuzione percentuale della frequenza del colloquio in sede di consiglio orientativo dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609).....	111

Figura 4.5 Distribuzione percentuale della frequenza di supporto ai genitori per l'iscrizione alla scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (% ; n=2.609).....	112
Figura 4.6 Box plot autovalutazione della conoscenza riguardo ai percorsi di scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (scala da 0 a 10; n=2.609)	113
Figura 4.7 Box plot autovalutazione della conoscenza riguardo ai percorsi di scuola superiore dichiarato dai docenti del progetto OaS (scala da 0 a 10; n=2609)	114
Figura 4.8 Frequenza del colloquio con i genitori precedente alla formulazione dei consigli dichiarato dai referenti del progetto OaS (%; n=196).....	118
Figura 5.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	128
Figura 5.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	129
Figura 5.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine e background migratorio dello studente simulati nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	129
Figura 5.4 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	130
Figura 5.5 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	130
Figura 5.6 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere e interesse disciplinare dello studente simulati nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.609)	131
Figura 5.7 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)	132
Figura 5.8 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)	133

Figura 5.9 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)	134
Figura 5.10 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)	135
Figura 5.11 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)	136
Figura 5.12 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526).....	136
Figura 5.13 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570).....	137
Figura 5.14 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549).....	138
Figura 5.15 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526).....	139
Figura 5.16 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570)	140
Figura 5.17 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549)	141
Figura 5.18 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526)	142
Figura 5.19 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi liceali per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.570).....	143

Figura 5.20 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi tecnici per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.549).....	144
Figura 5.21 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per genere e interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.526).....	145
Figura 5.22 Distribuzione di frequenza percentuale del punteggio medio dato ad ogni criterio considerato dagli insegnanti nella formulazione dei consigli orientativi (% , box plot; n=2.487).....	147
Figura 5.23 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)	148
Figura 5.24 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)	150
Figura 5.25 Probabilità di considerare alcuni criteri nella formulazione del consiglio orientativo per background migratorio dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)	151
Figura 5.26 Probabilità di considerare i diversi criteri nella formulazione del consiglio orientativo per genere dello studente simulato nella vignetta (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.487)	152
Figura 5.27 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e genere o classe d'età dell'insegnante (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358).....	153
Figura 5.28 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e area geografica (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358).....	154
Figura 5.29 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta e tipo di diploma conseguito (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358).....	155
Figura 5.30 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta e area geografica o autoefficacia orientativa (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358).....	155

Figura 5.31 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta e area geografica (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)	156
Figura 5.32 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta e area geografica dell'insegnante (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.358)	156
Figura 6.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	158
Figura 6.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	159
Figura 6.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	160
Figura 6.4 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	161
Figura 6.5 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	162
Figura 6.6 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	162
Figura 6.7 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	163
Figura 6.8 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	164

Figura 6.9 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi indirizzi professionali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	165
Figura 6.10 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	166
Figura 6.11 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	166
Figura 6.12 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	167
Figura 6.13 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per genere dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	168
Figura 6.14 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi professionali per background migratorio dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).	168
Figura 6.15 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (classico, scientifico e scienze umane) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).	169
Figura 6.16 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali (linguistico, artistico, musicale) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	170
Figura 6.17 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (meccanico, elettronico, informatico, chimico) per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	171
Figura 6.18 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi tecnici (ragioneria, turismo, grafica, altro tecnico) per genere dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione	

(%, probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)	171
Figura 6.19 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi professionali per genere dello studente dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%, probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617).....	172
Figura 6.20 Punteggio nell'indice additivo di conoscenza dell'offerta formativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%, probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)	173
Figura 6.21 Punteggio nell'indice additivo di autoefficacia orientativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%, probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)	173
Figura 6.22 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%, probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.191; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)	176
Figura 6.23 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%, probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.201; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)	177
Figura 6.24 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per titolo di studio familiare dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%, probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=16.558; n modello con variabili di controllo=16.201; n subcampione senza variabili di controllo=8.460; n subcampione con variabili di controllo =8.281)	178
Figura 6.25 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%, probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.919; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)	181
Figura 6.26 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%, probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n	

modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673) 182

Figura 6.27 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673) 183

Figura 6.28 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.917; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.969) 185

Figura 6.29 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991) 186

Figura 6.30 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per background migratorio dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991) 187

Figura 6.31 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.917; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.969)..... 189

Figura 6.32 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991) 190

Figura 6.33 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% ,

probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=18.200; n modello con variabili di controllo=15.927; n subcampione senza variabili di controllo=9.364; n subcampione con variabili di controllo =7.991) 191

Figura 6.34 Probabilità di ricevere un consiglio verso un percorso femminilizzato per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=15.248; n modello con variabili di controllo=13.672; n subcampione senza variabili di controllo=8.144; n subcampione con variabili di controllo =7.087) 193

Figura 6.35 Probabilità di ricevere un consiglio verso un percorso maschilizzato per genere dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (% , probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=15.248; n modello con variabili di controllo=13.672; n subcampione senza variabili di controllo=8.144; n subcampione con variabili di controllo =7.087) 194

Indice delle tabelle

Tabella 3.1 Interrogativi e metodi di ricerca	73
Tabella 3.2 Caratteristiche di ciascun insegnante del campione qualitativo (n=28)	76
Tabella 3.3 Fattori e valori che compongono le vignette della factorial survey.....	85
Tabella 3.4 Blocchi di randomizzazione	95
Tabella 3.5 Distribuzione percentuale delle caratteristiche di base degli insegnanti per caratteristiche dello studente ipotetico presentato nella vignetta del factorial survey experiment (% , n=2.609).....	97
Tabella 3.6 Composizione del campione “pre e post intervento” per periodo di compilazione del factorial survey (frequenze assolute).....	98
Tabella 3.7 Distribuzione percentuale delle caratteristiche di base degli insegnanti per gruppo di randomizzazione (%)	100
Tabella 3.8 Equivalenza caratteristiche di base degli studenti fra gruppi di randomizzazione (% bivariate e confronto mediate regressioni)	102
Tabella 3.9 Distribuzione percentuale della misura di conformità all’assegnazione del gruppo di randomizzazione dei docenti del campione di scuole aderenti al progetto OaS (% , n=1.803)	103
Tabella 3.10 Distribuzione percentuale delle scuole, classi e studenti con almeno un docente complier e con trattamento intensivo per gruppo di randomizzazione; e indicazione del numero medio di insegnanti trattati per studente nella classe per gruppo di randomizzazione	104

Appendice

A. Traccia semistrutturata di intervista in profondità a testimoni privilegiati

TRACCIA D'INTERVISTA

Come prima cosa, le chiederei dell'orientamento nella sua scuola...

I. INTRODUZIONE ALL'ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO

1. *Quali attività orientative in uscita sono svolte nella sua scuola?*
 - 1.1. Salone orientamento
 - 1.2. Psicologo
 - 1.3. Addetto all'orientamento
 - 1.4. _____
2. *Come sono strutturate?*
3. *A partire da quale classe hanno inizio le attività di orientamento? E in quale periodo?*
4. *Quali sono i punti di forza dell'orientamento del suo istituto?*
5. *Quali i punti di debolezza dell'orientamento del suo istituto?*
6. *Come reagiscono gli studenti alle attività orientative proposte?*
 - 6.1. risultano interessati
 - 6.2. le accolgono positivamente
 - 6.3. danno dei feedback
7. *E le famiglie?*
 - 7.1. risultano interessati
 - 7.2. le accolgono positivamente
 - 7.3. danno dei feedback
8. *E i colleghi?*
 - 8.1. risultano interessati
 - 8.2. le accolgono positivamente
 - 8.3. danno dei feedback

II. CONSIGLIO ORIENTATIVO

DEFINIZIONE su cosa interessa: come consiglio orientativo intendiamo il documento stilato dai Consigli di Classe delle classi terze nel mese di dicembre che indica i percorsi e gli indirizzi scolastici più adatti a ogni singolo studente e che viene consegnato alle famiglie in vista delle iscrizioni alla scuola secondaria di II grado. Questa è la definizione formale, ci interessa sapere nel concreto come viene realizzato e formulato nelle scuole.

Formulazione del consiglio orientativo:

9. *Concretamente nelle scuole quando si inizia a preparare il consiglio?*

10. *In che modo viene formulato?*

- 10.1. Ruolo Consiglio di classe
- 10.2. Ruolo insegnante coordinatore
- 10.3. Ruolo altri insegnanti
- 10.4. Ruolo Collegio docenti
 1. Tensioni/discordanze
- 10.5. Criteri condivisi nell' istituto/comune/provincia – fonte di criteri/modalità

11. *Criteri per la formulazione:*

- 11.1. Performance pregressa studente

Quale performance guardate per formulare il consiglio?
- 11.2. Attitudine verso lo studio/Doti degli studenti

Quali sono le attitudini e le doti degli studenti che vengono prese in considerazione?
- 11.3. Opinione/preferenze dello studente:

Considerate anche gli interessi personali degli studenti per proporre il consiglio orientativo?
- 11.4. Altre caratteristiche dello studente:

Tenete in considerazione le caratteristiche degli studenti nella formulazione del consiglio?
Per esempio...

 - Genere
 - Background familiare: economico/culturale
 - Background migratorio studente/famiglia
- 11.5. Opinione/preferenze della famiglia

Come vengono raccolte le preferenze delle famiglie?
Cercate di evitare conflitti e negoziazioni con le famiglie? Come?
- 11.6. Possibilità di supporto economico/culturale della famiglia

Nella formulazione ha un ruolo anche la possibilità economica e culturale delle famiglie?
Quanto incide?
Ci sono studenti per i quali incide particolarmente?
- 11.7. Richieste dalle scuole di destinazione

Considerate anche le richieste delle scuole di destinazione?

11.8. Come raccogliete informazioni in merito alle scuole di destinazione?

Attraverso quali fonti?

- Esperienza di quando erano studenti
- Esperienza di figli/ex studenti
- Esperienza di colleghi insegnanti ...

12. In che modo viene comunicato:

12.1. Come viene trasmesso alla famiglia?

1. email
2. lettera consegnata agli studenti
3. incontro con i genitori ...

12.2. Quanto è dettagliato il consiglio consegnato alle famiglie?

1. uno/più consigli
2. solo percorso/percorso e indirizzo

12.3. Cercate uno spazio di confronto con le famiglie? Come?

1. scritto/faccia a faccia...
2. volontario/obbligatorio

12.4. Come vi rapportate con famiglie recalcitranti/molto fiduciose/ecc?

Scenari di consiglio

13. Scenari di orientamento/casi emblematici:

13.1. Come fate a capire quale è il percorso perfetto per uno studente che eccelle in tutte le materie?

13.2. E per uno appena sufficiente in tutte?

13.3. Come agite quando gli studenti non hanno nessuna idea di quale percorso scegliere e nemmeno le performance orientano chiaramente?

13.4. Capita che gli studenti siano indecisi tra diversi percorsi o indirizzi per i quali sono parimenti portati? Come vi comportate nel caso?

13.5. Capita che gli studenti o le famiglie puntino al ribasso rispetto alle loro possibilità? Come vi comportate nel caso?

13.6. Capita che gli studenti o le famiglie puntino al rialzo rispetto alle loro possibilità? Come vi comportate nel caso?

13.7. Secondo la sua esperienza sono più diffusi consigli orientativi rischiosi, ovvero al rialzo rispetto alle possibilità dello studente, oppure consigli protettivi, e quindi al ribasso rispetto alle capacità? Perché? Quali sono le conseguenze?

13.8. Capita che gli studenti pensino a indirizzi che non sembrano appropriati per loro? Come vi comportate nel caso?

- 13.9. Capita che uno studente voglia iscriversi a una scuola in cui non c'è un ambiente adatto a lui? Come vi comportate?
- 13.10. Capita che le studentesse pensino a indirizzi altamente maschili? Come vi comportate nel caso?
- 13.11. Capita che gli studenti maschi pensino a indirizzi altamente femminili? Come vi comportate nel caso?
- 13.12. Capita che non ci sia accordo tra insegnanti nel consiglio di classe su quale consiglio dare? Come vi comportate nel caso?
- 13.13. Capita che la famiglia faccia richieste di un consiglio specifico? Come vi comportate nel caso?
- 13.14. Capita che la famiglia faccia richieste di un consiglio specifico con cui non siete d'accordo? Come vi comportate nel caso?

14. Approfondimento ulteriore genere

- 14.1. Secondo la sua esperienza personale pensa che generalmente maschi e femmine siano portati per indirizzi diversi?
- 14.2. Avete diverse strategie per indirizzare studenti diversi? Per esempio maschi e femmine
- 14.3. Ci sono particolari scuole che pensate sia opportuno non consigliare ai maschi o alle femmine?
- 14.4. Quali sono le ragioni per cui le è capitato più spesso di sconsigliare un liceo a uno studente maschio che voleva farlo?
- 14.5. Quali sono le ragioni per cui le è capitato più spesso di sconsigliare un liceo a una studentessa femmina che voleva farlo?

III. CRITICITÀ E PROSPETTIVE

15. La preoccupa il fatto che le ragazze si orientino solo su percorsi femminili e viceversa?

- 15.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 15.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 15.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?

16. La preoccupa il fatto che nella scelta della scuola gli studenti da famiglie con background più basso privilegino scelte non liceali, anche quando i loro risultati sono buoni, e reproducano così disuguaglianze sociali?

- 16.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 16.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 16.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?
17. *La preoccupa il fatto che nella scelta della scuola gli studenti con background migratorio prediligano istituti professionali, anche quando i loro risultati sono buoni, e riproducano così disuguaglianze sociali?*
- 17.1. Lei pensa che il suo consiglio possa cambiare questo stato di cose? Pensa sia giusto agire attivamente su questo punto? Ha strumenti per farlo? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 17.2. Le sembra una preoccupazione diffusa tra i colleghi? C'è qualche esperienza emblematica che vuole raccontare?
- 17.3. Ci sono particolari iniziative in merito nella sua scuola? È a conoscenza di progetti di altre realtà? Ha idee su cosa proporre?
18. *Infine, se pensassimo a fare formazione per gli insegnanti che devono formulare consigli orientativi, secondo lei quali sono le conoscenze e competenze su cui dovremmo insistere? Cosa manca?*
19. *Conosce qualche collega che potrebbe essere particolarmente importante da intervistare su queste tematiche? Richiesta contatto*
20. *Desidera essere coinvolto in futuri approfondimenti sul tema ed eventuali iniziative di formazione?*

B. Tabelle di approfondimento

6.2.5. B.1. Impatto dell'intervento OaS sul consiglio simulato

Tab. B.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>liceo</i>	operaia	29,4	1,7	32,7	1,6	24,8	1,7	38,6	1,5
	cmi	31,2	1,8	37,6	1,5	32,1	1,7	43,8	1,5
	borghese	48,2	1,7	53,9	1,6	51,1	1,7	53,9	1,6
<i>tecnico</i>	operaia	48,4	1,6	47,1	1,4	52,2	1,7	47,8	1,4
	cmi	52,6	1,7	48,3	1,3	50,7	1,7	45,3	1,4
	borghese	42,5	1,6	39,1	1,4	39,5	1,6	37,5	1,4
<i>professionale</i>	operaia	22,2	1,4	20,2	1,1	23,0	1,4	13,6	1,1
	cmi	16,1	1,5	14,1	1,1	17,2	1,5	10,9	1,1
	borghese	9,3	1,4	7,0	1,1	9,4	1,4	8,6	1,1

Tab. B.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>liceo</i>	nativo	38,9	1,8	43,5	1,6	39,2	1,7	47,2	1,6
	II gen	37,6	1,6	41,8	1,6	37,0	1,8	44,2	1,5
	I gen	32,8	1,8	39,2	1,5	32,3	1,7	45,1	1,6
<i>tecnico</i>	nativo	47,8	1,7	42,8	1,4	46,4	1,6	43,6	1,4
	II gen	46,6	1,6	44,6	1,4	48,0	1,7	44,7	1,4
	I gen	49,0	1,7	46,9	1,3	47,9	1,6	42,3	1,4
<i>professionale</i>	nativo	13,2	1,5	13,7	1,2	14,4	1,4	9,2	1,1
	II gen	15,8	1,4	13,6	1,2	15,0	1,5	11,1	1,1
	I gen	18,2	1,5	13,9	1,1	19,8	1,4	12,6	1,1

Tab. B.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>liceo</i>	maschio	37,3	1,4	40,5	1,3	35,6	1,4	43,8	1,3
	femmina	35,4	1,5	42,3	1,3	36,8	1,4	47,1	1,3
<i>tecnico</i>	maschio	48,0	1,3	46,0	1,1	47,1	1,3	44,6	1,1
	femmina	47,5	1,4	43,8	1,1	47,6	1,4	42,5	1,1
<i>professionale</i>	maschio	14,7	1,1	13,5	0,9	17,3	1,2	11,6	0,9
	femmina	17,0	1,2	13,9	0,9	15,6	1,2	10,4	0,9

Tab. B.4 Probabilità di ricevere un consiglio verso i diversi macro-percorsi per interesse disciplinare dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>liceo</i>	umanistico	43,0	1,7	49,6	1,7	43,9	1,7	53,6	1,6
	uguale	29,3	1,7	38,2	1,5	30,6	1,8	39,9	1,5
	scientifico	36,7	1,8	37,3	1,5	33,6	1,7	44,1	1,6
<i>tecnico</i>	umanistico	41,7	1,6	38,5	1,5	39,6	1,6	35,5	1,4
	uguale	55,5	1,6	49,6	1,3	53,6	1,7	49,3	1,3
	scientifico	46,4	1,7	45,6	1,4	49,4	1,7	44,6	1,4
<i>professionale</i>	umanistico	15,4	1,4	11,8	1,2	16,5	1,4	10,9	1,2
	uguale	15,2	1,4	12,1	1,1	15,8	1,5	10,7	1,1
	scientifico	16,9	1,5	17,1	1,1	17,0	1,4	11,3	1,1

Tab. B.5 Probabilità di ricevere un consiglio verso alcuni indirizzi liceali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%; probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>artistico</i>	operaia	14,9	1,4	16,8	1,5	14,1	1,4	18,2	1,4
	cmi	16,3	1,5	19,2	1,4	17,6	1,4	19,4	1,4
	borghese	15,9	1,4	17,7	1,4	17,3	1,4	20,1	1,4
<i>classico</i>	operaia	19,7	1,8	22,4	1,7	15,3	1,8	28,1	1,7
	cmi	20,8	1,8	27,7	1,6	21,3	1,8	32,0	1,7
	borghese	35,9	1,7	37,1	1,7	33,2	1,7	41,6	1,7
<i>linguistico</i>	operaia	26,1	1,8	29,3	1,7	24,9	1,8	33,0	1,6
	cmi	28,1	1,8	35,0	1,6	28,1	1,8	33,7	1,6
	borghese	35,7	1,8	41,0	1,7	38,4	1,8	41,0	1,7
<i>musicale</i>	operaia	12,1	1,3	13,3	1,3	11,1	1,3	15,8	1,3
	cmi	13,9	1,4	15,5	1,3	12,9	1,3	16,5	1,3
	borghese	15,3	1,3	16,8	1,3	16,3	1,3	16,7	1,3
<i>scientifico</i>	operaia	42,6	1,9	42,8	1,8	34,7	1,9	51,4	1,7
	cmi	42,4	2,0	47,4	1,7	40,7	1,9	52,5	1,7
	borghese	55,5	1,9	59,1	1,8	54,3	1,9	63,1	1,8
<i>scienze umane</i>	operaia	48,2	1,9	48,7	1,7	40,6	1,9	53,6	1,6
	cmi	50,3	1,9	55,7	1,6	51,2	1,9	54,3	1,7
	borghese	52,8	1,8	54,6	1,7	54,4	1,9	57,0	1,7

Tab. B.6 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi tecnici per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%; probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>meccanico</i>	operaia	35,1	1,8	35,6	1,7	34,7	1,8	40,6	1,6
	cmi	34,9	1,8	32,2	1,6	33,8	1,8	35,9	1,6
	borghese	30,7	1,8	31,9	1,7	30,2	1,8	37,3	1,7
<i>elettronico</i>	operaia	34,9	1,8	33,9	1,7	33,9	1,8	40,4	1,6
	cmi	34,5	1,8	32,6	1,6	33,6	1,8	35,4	1,6
	borghese	30,1	1,8	31,0	1,6	28,1	1,8	36,1	1,6
<i>informatico</i>	operaia	43,9	1,8	45,5	1,6	44,0	1,8	49,7	1,6
	cmi	48,0	1,8	43,6	1,5	45,3	1,8	45,0	1,6
	borghese	42,3	1,8	42,2	1,6	39,0	1,8	46,4	1,6
<i>ragioneria</i>	operaia	43,9	1,8	42,8	1,7	44,0	1,8	48,0	1,6
	cmi	48,0	1,8	49,9	1,6	45,3	1,8	49,6	1,6
	borghese	42,3	1,8	40,7	1,7	39,0	1,8	47,6	1,6
<i>turismo</i>	operaia	46,5	1,8	43,1	1,7	49,6	1,8	48,6	1,7
	cmi	47,6	1,9	48,4	1,6	45,9	1,9	45,5	1,7
	borghese	38,4	1,8	38,4	1,7	42,4	1,8	40,3	1,7
<i>chimico</i>	operaia	45,3	1,8	42,4	1,7	43,4	1,8	48,4	1,6
	cmi	44,7	1,8	41,7	1,6	43,6	1,8	46,5	1,6
	borghese	44,0	1,8	42,9	1,6	41,9	1,8	47,4	1,6
<i>grafica</i>	operaia	40,7	1,9	39,8	1,7	42,6	1,9	44,1	1,7
	cmi	42,7	1,9	41,6	1,6	40,6	1,9	40,4	1,7
	borghese	36,4	1,9	34,5	1,7	33,2	1,9	38,7	1,7
<i>altro tecnico</i>	operaia	37,4	1,9	34,9	1,8	36,7	1,9	39,0	1,7
	cmi	39,7	2,0	35,0	1,7	35,0	1,9	35,2	1,7
	borghese	31,5	1,9	27,3	1,7	27,8	1,9	31,9	1,7

Tab. B.7 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi professionali per classe sociale di origine dello studente simulata nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>manutenzione</i>	operaia	18,5	1,5	18,9	1,3	22,2	1,5	18,0	1,3
	cmi	17,5	1,5	16,2	1,3	18,8	1,5	16,1	1,3
	borghese	12,9	1,5	11,3	1,3	11,5	1,5	13,2	1,3
<i>enogastronomia</i>	operaia	24,1	1,6	23,5	1,4	25,3	1,6	21,1	1,4
	cmi	19,4	1,7	20,9	1,4	23,0	1,6	17,3	1,4
	borghese	15,7	1,6	13,5	1,4	13,5	1,6	14,0	1,4
<i>sanitario</i>	operaia	28,6	1,7	26,5	1,5	27,1	1,7	24,5	1,5
	cmi	22,3	1,7	22,0	1,4	25,7	1,7	19,2	1,5
	borghese	20,0	1,7	18,5	1,5	17,1	1,7	16,9	1,5
<i>agricoltura</i>	operaia	20,6	1,5	19,1	1,3	19,0	1,5	18,9	1,3
	cmi	18,2	1,5	18,0	1,3	19,2	1,5	16,6	1,3
	borghese	12,8	1,5	11,5	1,3	11,9	1,5	13,1	1,3
<i>commerciale</i>	operaia	29,3	1,8	30,1	1,6	29,7	1,8	27,1	1,6
	cmi	30,0	1,8	28,3	1,5	31,2	1,8	23,3	1,6
	borghese	19,4	1,7	16,1	1,6	15,8	1,8	17,5	1,6
<i>altro professionale</i>	operaia	21,7	1,6	21,3	1,4	24,3	1,6	19,6	1,4
	cmi	19,9	1,7	17,5	1,3	19,3	1,6	15,6	1,4
	borghese	14,4	1,6	12,6	1,4	12,2	1,6	12,5	1,4

Tab. B.8 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi liceali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>		<i>controllo</i>		<i>trattamento</i>	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>artistico</i>	nativo	16,6	1,5	18,5	1,5	16,8	1,4	20,3	1,5
	II gen	15,0	1,4	17,4	1,5	16,6	1,5	18,9	1,4
	I gen	15,6	1,5	17,9	1,3	15,7	1,4	18,6	1,4
<i>classico</i>	nativo	28,6	1,8	31,4	1,7	24,0	1,7	36,1	1,7
	II gen	24,4	1,7	29,3	1,7	25,6	1,8	32,1	1,6
	I gen	24,1	1,8	26,8	1,6	20,7	1,7	33,8	1,7
<i>linguistico</i>	nativo	27,8	1,8	33,6	1,7	28,6	1,8	35,3	1,7
	II gen	29,2	1,7	35,3	1,7	30,6	1,9	34,4	1,6
	I gen	33,2	1,8	36,4	1,6	32,6	1,7	38,0	1,7
<i>musicale</i>	nativo	15,5	1,4	15,3	1,3	14,6	1,3	16,7	1,3
	II gen	13,0	1,3	15,9	1,4	13,7	1,4	15,9	1,3
	I gen	12,9	1,4	14,5	1,2	12,1	1,3	16,5	1,3
<i>scientifico</i>	nativo	48,2	2,0	50,5	1,8	44,5	1,9	55,6	1,8
	II gen	46,8	1,8	49,9	1,8	43,5	2,0	54,7	1,7
	I gen	45,8	2,0	49,2	1,6	42,2	1,9	56,7	1,8
<i>scienze umane</i>	nativo	52,6	1,9	52,9	1,7	49,2	1,9	55,6	1,7
	II gen	49,4	1,8	53,7	1,7	50,0	2,0	54,1	1,6
	I gen	49,6	1,9	52,8	1,6	47,3	1,8	55,3	1,7

Tab. B.9 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi tecnici per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>meccanico</i>	nativo	33,8	1,8	30,9	1,7	33,4	1,8	38,3	1,7
	II gen	34,3	1,7	33,6	1,7	32,6	1,9	38,3	1,6
	I gen	32,4	1,8	34,8	1,6	32,6	1,7	37,0	1,7
<i>elettronico</i>	nativo	33,8	1,8	31,2	1,7	33,4	1,8	36,9	1,7
	II gen	34,3	1,7	33,4	1,7	32,6	1,9	38,7	1,6
	I gen	32,4	1,8	32,8	1,5	32,6	1,7	36,2	1,6
<i>informatico</i>	nativo	44,7	1,9	42,0	1,6	43,1	1,8	46,0	1,6
	II gen	44,5	1,7	44,5	1,7	41,7	1,9	49,0	1,5
	I gen	44,7	1,8	44,5	1,5	43,3	1,8	46,0	1,6
<i>ragioneria</i>	nativo	48,5	1,9	45,2	1,7	48,6	1,8	48,0	1,7
	II gen	45,3	1,7	45,9	1,7	44,7	1,9	50,9	1,6
	I gen	47,4	1,9	42,6	1,5	46,0	1,8	46,5	1,7
<i>turismo</i>	nativo	44,3	1,9	40,2	1,7	43,6	1,8	42,0	1,7
	II gen	40,6	1,8	44,9	1,8	44,8	1,9	47,2	1,6
	I gen	47,5	1,9	44,9	1,6	49,5	1,8	45,1	1,7
<i>chimico</i>	nativo	46,9	1,8	41,3	1,7	43,2	1,8	48,0	1,7
	II gen	43,5	1,7	42,4	1,7	42,8	1,9	47,7	1,6
	I gen	43,7	1,8	43,1	1,5	43,0	1,8	46,6	1,6
<i>grafica</i>	nativo	43,0	1,9	38,0	1,7	39,7	1,9	40,8	1,7
	II gen	36,6	1,8	41,0	1,7	37,0	2,0	43,1	1,6
	I gen	40,3	1,9	37,3	1,6	39,5	1,8	39,4	1,7
<i>altro tecnico</i>	nativo	38,2	2,0	32,0	1,8	34,8	1,9	33,4	1,8
	II gen	34,0	1,8	34,7	1,8	33,3	2,0	37,5	1,7
	I gen	36,3	2,0	30,8	1,6	31,4	1,9	35,3	1,7

Tab. B.10 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi professionali per background migratorio dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%; probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>manutenzione</i>	nativo	15,1	1,5	14,2	1,3	16,1	1,5	15,0	1,3
	II gen	15,8	1,4	17,6	1,4	17,9	1,6	16,2	1,3
	I gen	17,9	1,5	14,7	1,2	18,4	1,5	16,1	1,3
<i>enogastronomia</i>	nativo	17,9	1,7	16,6	1,4	17,7	1,6	16,1	1,4
	II gen	18,5	1,5	21,0	1,5	21,7	1,7	18,3	1,4
	I gen	23,0	1,7	20,1	1,3	22,2	1,6	17,9	1,4
<i>sanitario</i>	nativo	22,9	1,7	19,3	1,5	21,9	1,7	19,9	1,5
	II gen	22,4	1,6	24,3	1,5	24,3	1,8	20,0	1,4
	I gen	25,8	1,7	23,3	1,4	23,7	1,6	20,7	1,5
<i>agricoltura</i>	nativo	16,4	1,5	14,8	1,3	16,8	1,5	15,6	1,3
	II gen	15,2	1,4	17,9	1,3	16,5	1,6	16,7	1,3
	I gen	20,1	1,5	16,1	1,2	16,8	1,5	16,3	1,3
<i>commerciale</i>	nativo	25,3	1,8	23,1	1,6	25,2	1,7	22,0	1,6
	II gen	24,6	1,7	28,3	1,6	25,1	1,9	23,2	1,5
	I gen	28,6	1,8	23,4	1,5	26,1	1,7	22,7	1,6
<i>altro professionale</i>	nativo	18,5	1,7	15,6	1,4	17,6	1,6	14,8	1,4
	II gen	17,8	1,5	19,3	1,4	19,4	1,7	16,8	1,4
	I gen	19,8	1,7	16,5	1,3	18,7	1,6	16,0	1,4

Tab. B.11 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi liceali per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (%; probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>artistico</i>	maschio	14,7	1,1	16,2	1,2	16,0	1,2	18,0	1,2
	femmina	16,8	1,2	19,7	1,2	16,6	1,2	20,6	1,2
<i>classico</i>	maschio	26,2	1,4	28,2	1,4	22,9	1,4	33,2	1,4
	femmina	24,9	1,5	30,0	1,4	23,8	1,4	34,7	1,4
<i>linguistico</i>	maschio	30,3	1,4	32,7	1,3	29,7	1,5	34,8	1,3
	femmina	29,7	1,5	37,6	1,3	31,5	1,5	37,1	1,4
<i>musicale</i>	maschio	13,5	1,1	14,0	1,1	14,4	1,1	15,6	1,1
	femmina	14,1	1,1	16,4	1,1	12,4	1,1	17,1	1,1
<i>scientifico</i>	maschio	50,0	1,5	51,6	1,4	43,9	1,6	55,9	1,4
	femmina	43,5	1,6	48,0	1,4	42,7	1,6	55,4	1,4
<i>scienze umane</i>	maschio	48,3	1,5	49,8	1,3	47,8	1,5	51,6	1,3
	femmina	52,9	1,6	56,4	1,4	49,9	1,5	58,5	1,4

Tab. B.12 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi tecnici per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>meccanico</i>	maschio	41,9	1,4	42,7	1,3	40,4	1,5	44,2	1,3
	femmina	24,5	1,5	23,5	1,3	24,7	1,5	31,5	1,4
<i>elettronico</i>	maschio	42,0	1,4	42,4	1,3	39,1	1,4	43,1	1,3
	femmina	23,4	1,5	22,4	1,3	23,9	1,5	31,4	1,3
<i>informatico</i>	maschio	50,9	1,4	49,4	1,3	46,6	1,5	51,1	1,3
	femmina	37,9	1,5	38,0	1,3	38,4	1,5	42,9	1,3
<i>ragioneria</i>	maschio	49,8	1,4	46,0	1,3	46,4	1,5	49,9	1,3
	femmina	43,9	1,5	43,1	1,3	46,4	1,5	47,0	1,3
<i>turismo</i>	maschio	43,1	1,5	41,4	1,4	45,2	1,5	44,8	1,4
	femmina	45,1	1,6	45,4	1,4	46,7	1,5	44,9	1,4
<i>chimico</i>	maschio	47,1	1,4	45,1	1,3	45,3	1,5	48,3	1,3
	femmina	42,0	1,5	39,5	1,3	40,5	1,5	46,5	1,3
<i>grafica</i>	maschio	40,8	1,5	38,6	1,4	39,5	1,5	41,9	1,4
	femmina	39,0	1,6	38,8	1,4	37,9	1,5	40,2	1,4
<i>altro tecnico</i>	maschio	37,5	1,5	33,5	1,4	34,6	1,6	36,6	1,4
	femmina	34,6	1,6	31,4	1,4	31,5	1,6	34,2	1,4

Tab. B.13 Probabilità di ricevere un consiglio verso indirizzi professionali per genere dello studente simulato nella vignetta per gruppo di randomizzazione (% , probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n trattati=735; n controlli=617)

		PRE				POST			
		controllo		trattamento		controllo		trattamento	
		prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.	prob.pred.	std.err.
<i>manutenzione</i>	maschio	20,1	1,2	19,4	1,1	21,9	1,2	18,7	1,1
	femmina	12,2	1,3	11,4	1,1	12,6	1,2	12,8	1,1
<i>enogastronomia</i>	maschio	19,0	1,3	19,1	1,1	21,6	1,3	17,6	1,1
	femmina	20,6	1,4	19,5	1,2	19,4	1,3	17,3	1,2
<i>sanitario</i>	maschio	20,7	1,3	21,2	1,2	22,1	1,4	19,6	1,2
	femmina	26,8	1,4	23,5	1,2	24,6	1,4	20,8	1,2
<i>agricoltura</i>	maschio	17,9	1,2	17,8	1,1	18,3	1,2	17,8	1,1
	femmina	16,5	1,3	14,7	1,1	14,9	1,2	14,6	1,1
<i>commerciale</i>	maschio	26,4	1,4	24,3	1,3	24,6	1,4	23,4	1,3
	femmina	25,8	1,5	25,4	1,3	26,3	1,5	21,8	1,3
<i>altro professionale</i>	maschio	18,7	1,3	18,0	1,1	19,5	1,3	16,3	1,1
	femmina	18,6	1,4	16,2	1,1	17,5	1,3	15,4	1,1

Tab. B.14 Punteggio nell'indice additivo di conoscenza dell'offerta formativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)

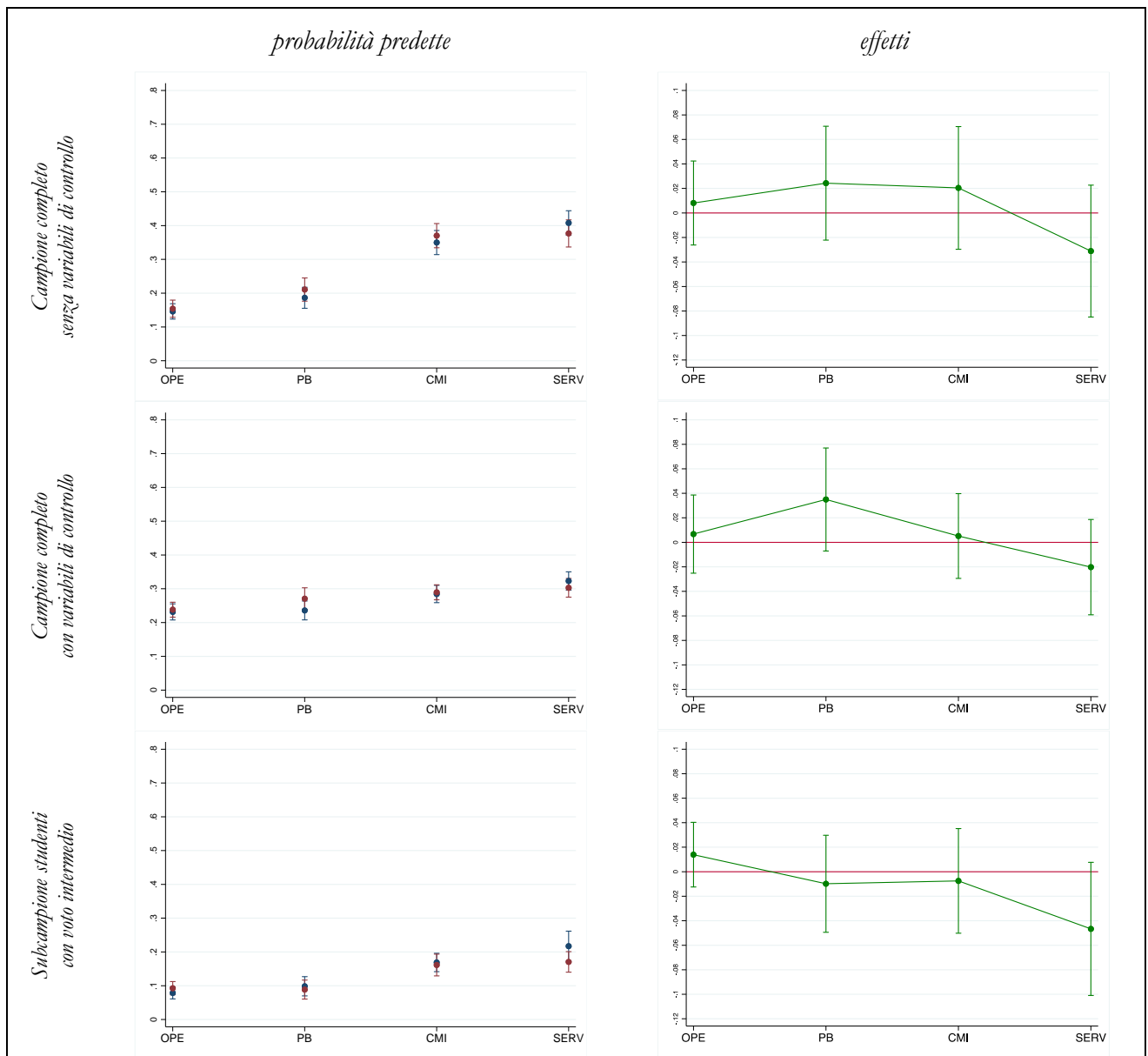
		prob.pred.	std.err.
pre-intervento	<i>controllo</i>	49,8	0,8
	<i>trattamento</i>	48,6	0,7
follow-up	<i>controllo</i>	51,6	0,8
	<i>trattamento</i>	57,2	0,7

Tab. B.15 Punteggio nell'indice additivo di autoefficacia orientativa dato dagli insegnanti pre-intervento e al follow-up per gruppo di randomizzazione e (%), probabilità predette da modelli OLS e relativi intervalli di confidenza al 95%; n=2.697)

		prob.pred.	std.err.
pre-intervento	<i>controllo</i>	57,8	0,5
	<i>trattamento</i>	58,5	0,5
follow-up	<i>controllo</i>	58,7	0,5
	<i>trattamento</i>	63,2	0,5

6.2.6. B.2. *Impatto dell'intervento OaS sul consiglio orientativo nel mondo reale: gli effetti in base alla classe sociale di origine*

Fig. B.1 Probabilità di ricevere un consiglio verso i licei alti per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.919; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)



*Subcampione studenti
con voto intermedio e controlli*

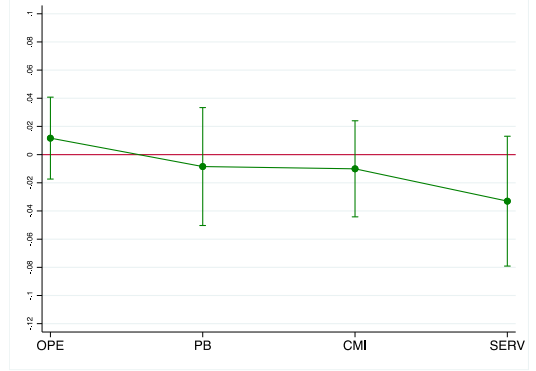
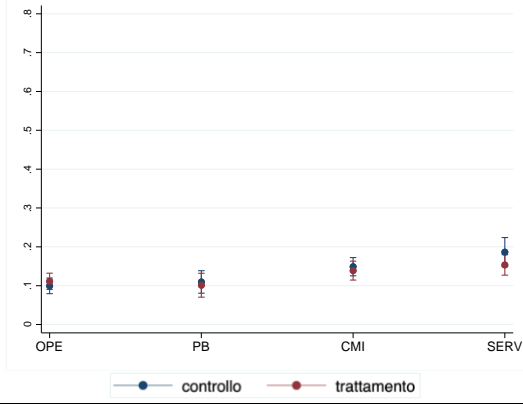


Fig. B.2 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso liceale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)

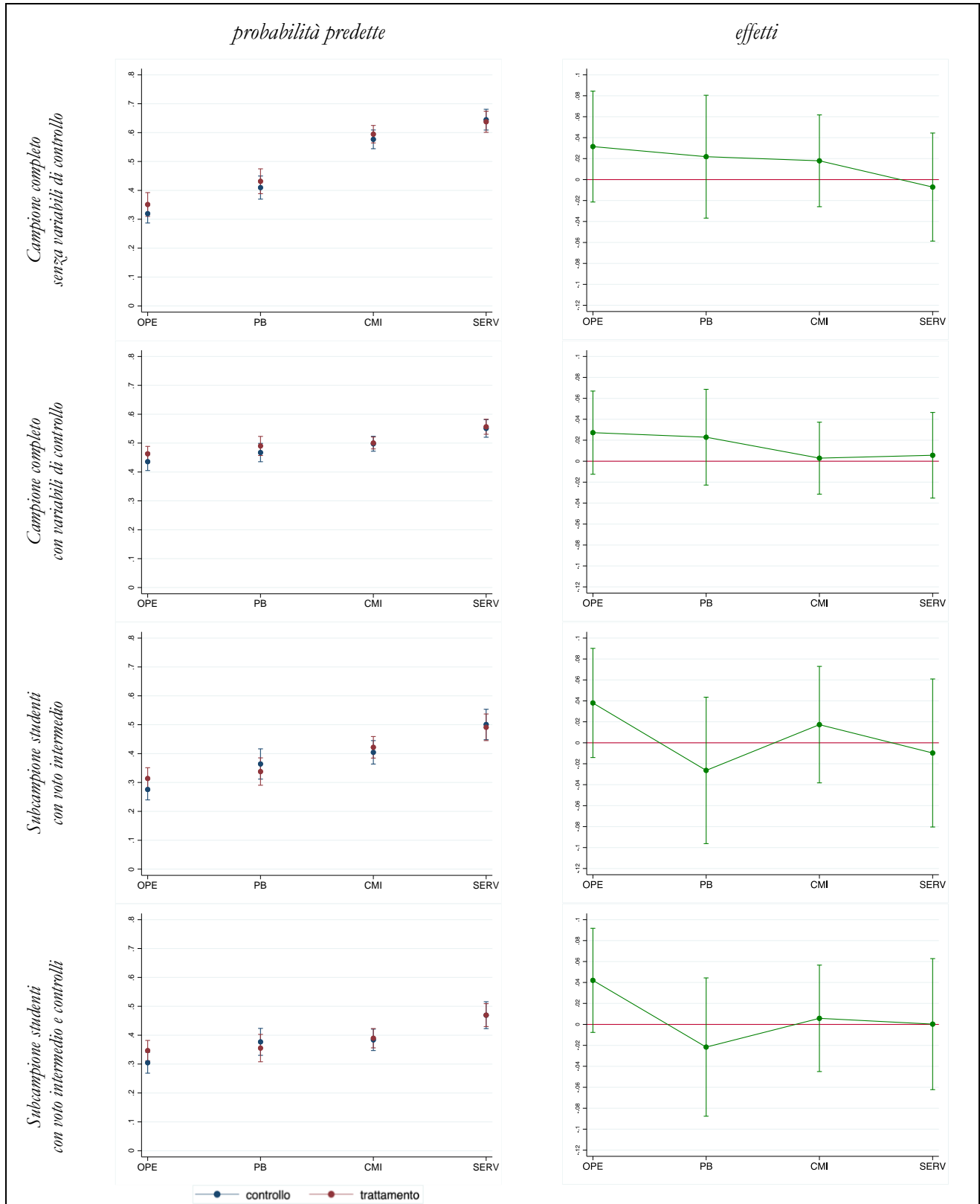
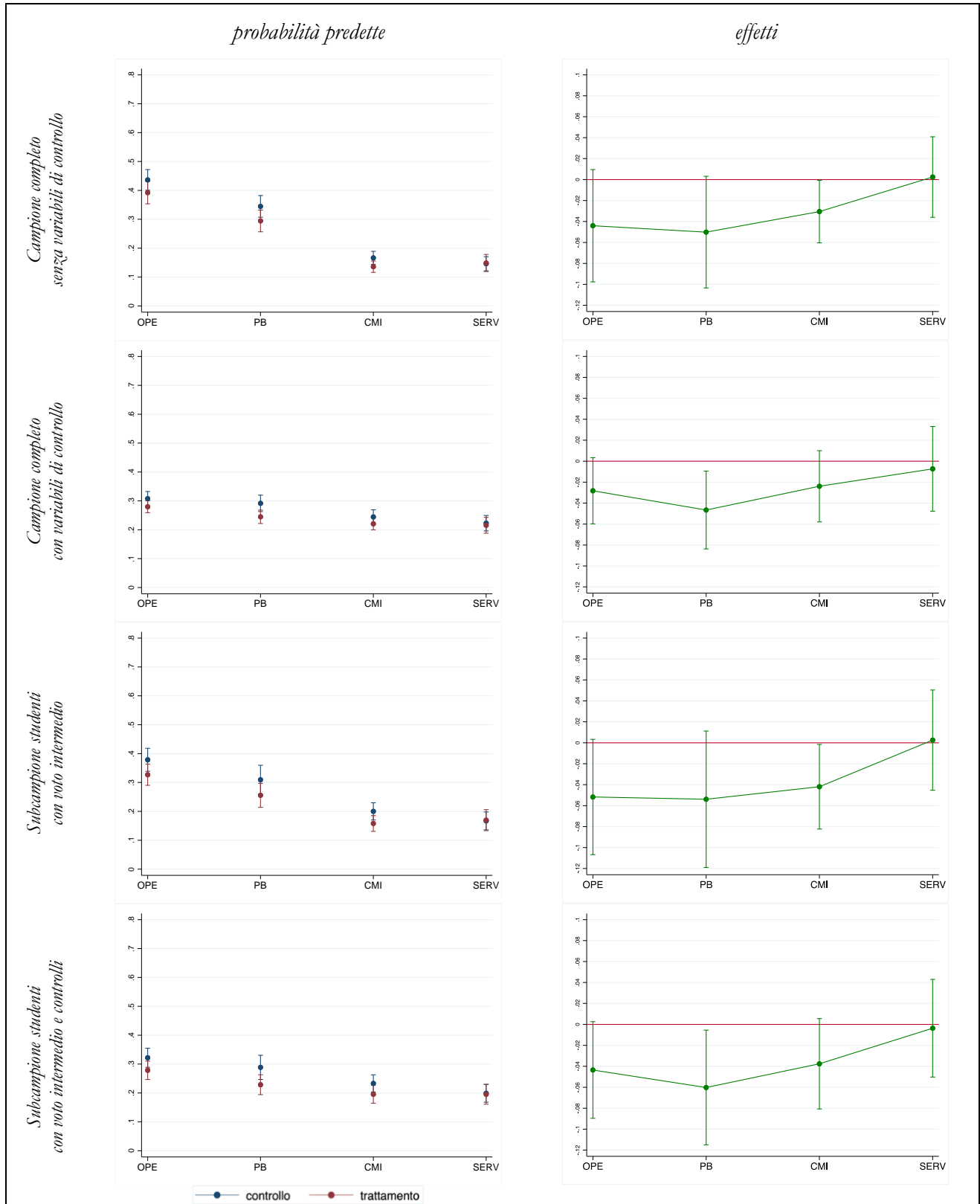


Fig. B.3 Probabilità di ricevere un consiglio verso il percorso professionale per classe sociale di origine dello studente per gruppo di randomizzazione e differenza con gruppo di controllo espressa in effetto del trattamento (%), probabilità predette da modelli logit; n modello senza variabili di controllo=17.295; n modello con variabili di controllo=16.929; n subcampione senza variabili di controllo=8.856; n subcampione con variabili di controllo =8.673)



C. Libretto sui consigli pratici “*Orientare alla Scelta*”

ORIENTARE ALLA SCELTA

*sistemi di istruzione, opportunità educative e
il ruolo dell'orientamento*



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



ORIENTARE
ALLA
SCELTA

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit

Istruzioni per l'uso del libretto

Introduzione

Se sei arrivata/o a sfogliare queste pagine, dovresti aver già visto i video degli esperti e anche i video di introduzione a questo libretto.

Se nei primi video abbiamo cercato soprattutto di stimolare la tua riflessione sul consiglio orientativo, nelle prossime pagine – come nel secondo insieme di video - proveremo a fornirti consigli pratici su cosa fare per provare a rendere più efficace e più equo il tuo orientamento alla scelta scolastica. Prima di procedere a leggere i consigli, dedica qualche minuto a questa pagina, che ti spiega alcuni punti fondamentali di questa nostra iniziativa formativa.

Cosa contiene il libretto?

Il libretto contiene consigli e suggerimenti pratici sull'orientamento di studentesse e studenti alla scelta degli studi dopo il primo ciclo di istruzione.

Abbiamo cercato di raggruppare i consigli pratici nei tre ambiti, che hai incontrato nei video:

- come scoprire punti di forza e debolezza nella conoscenza – tua e degli altri attori - sulle diverse alternative e cosa fare per saperne di più in modo mirato;
- come identificare le situazioni e gli studenti a cui prestare maggiore attenzione nel formulare i consigli orientativi, quelli su cui la tua influenza sarà maggiore;
- come evitare che i consigli orientativi possano contribuire a riprodurre le disuguaglianze in campo educativo.

Chi ha scritto il libretto e come?

Abbiamo raccolto materiale dalla letteratura del settore sul tema dell'orientamento, abbiamo coinvolto molti tuoi colleghi insegnanti in interviste in profondità per capire quali erano i problemi principali e le loro pratiche promettenti e abbiamo avuto un ampio confronto tra esperti, di diverse discipline e con diversi ambiti di approfondimento. Alcuni li hai già conosciuti nei video presenti in piattaforma.

La scrittura di questo libretto è stata un lavoro a moltissime mani, che ha mescolato sapere esperienziale, sapere esperto, risultati consolidati di ricerca e piste promettenti da sviluppare in futuro. Ora quel che ti si chiede è di leggerlo, commentarlo e di contribuire attivamente alla scrittura della prossima versione del libretto, con tue integrazioni.

Come dovrei utilizzarlo?

Ti suggeriamo di leggere il libretto sezione per sezione e di prenderti del tempo, soprattutto nei passaggi che ti saranno più antipatici. Perché non sei d'accordo con alcune delle cose scritte? Davvero è impossibile metterle in pratica? E come si potrebbero cambiare per renderle utilizzabili nella scuola? Il tuo contributo alla nuova versione del libretto è davvero importante!

Prova a segnarti i consigli per te meno ovvi e da te praticati meno spesso e prova a metterli in pratica nei futuri momenti di orientamento degli studenti, quelli che sono oggi nelle classi terze.

Tieni nota di come è andata la tua esperienza di messa in pratica dei consigli. Infatti, ti chiederemo presto in un breve questionario online pensato ad hoc di raccontarci la tua esperienza e di dirci come migliorare i consigli del libretto che hai provato (ti manderemo un link a formazione finita).

Se invece leggerai il libretto e potrai dirti con certezza: "Sono tutte cose su cui ho già riflettuto e tutti consigli che già metto in pratica nella mia routine di orientamento", allora ti chiediamo di proporci suggerimenti nuovi. Sicuramente hai anche nuove idee che vale la pena condividere con noi!

Il libretto migliorerà davvero i miei consigli orientativi?

Abbiamo diverse ragioni per credere di sì, avendo raccolto informazioni e indicazioni prima sparse in molte fonti e avendole sistematizzate con criterio. Già in passato, lo stesso approccio di costruzione di una formazione leggera ha portato a un intervento efficace, anche se basata solo su un libretto e dei video! Ci sono poi altri studi che hanno mostrato l'importanza di agire sulla consapevolezza degli insegnanti circa il loro ruolo e i loro potenziali bias, favorendone la riflessività.

Comunque, ti farà piacere sapere che ci poniamo la tua stessa domanda e la prendiamo molto sul serio. Proprio per questo stiamo valutando in modo rigoroso gli effetti di questa formazione a cui stai partecipando e ti raccomandiamo di metterla in pratica da subito, già dalle classi terze del 2021/22. E proprio per meglio valutare questa formazione ti coinvolgeremo anche in futuri questionari!

I temi affrontati

Una premessa	6
1. Come migliorare la conoscenza, tua e altrui, sull'offerta formativa	7
1.1 <i>Valutare la propria conoscenza</i>	7
1.2 <i>Da dove iniziare per rinforzare le proprie informazioni</i>	9
1.3 <i>Non puoi sapere tutto: ampliare la tua conoscenza in modo mirato</i>	12
1.4 <i>E come migliorare la conoscenza di studenti e famiglie?</i>	13
2. Come focalizzare lo sforzo per i consigli orientativi, massimizzando la tua influenza	18
2.1 <i>Come identificare i casi su cui focalizzarsi</i>	19
2.2 <i>Consigli di metodo, ancora più importanti per i casi incerti</i>	20
3. Come evitare l'involontaria riproduzione delle diseguaglianze.....	23
3.1 <i>A cosa fare attenzione per non riprodurre le diseguaglianze</i>	23
3.2 <i>Autovaluta il tuo rischio di riprodurre le diseguaglianze</i>	24
3.3 <i>Il peso del background familiare: socioeconomico, culturale e migratorio</i>	26
3.4 <i>Il peso del genere.....</i>	28
3.5 <i>Un esercizio controfattuale per interrogarsi sui casi a maggior rischio</i>	29
Per chiudere.....	31
Alcuni riferimenti per approfondire.....	34

Una premessa

Il consiglio orientativo non è solamente un adempimento amministrativo.

Per i “meno informati” sul sistema educativo o per i “più incerti” sulle opzioni della scelta, il consiglio orientativo ha conseguenze più importanti di quel che si crede.

Il consiglio orientativo è apparentemente solo uno scambio di informazioni tra scuola e famiglie, anche piuttosto asciutto. In realtà, nel consiglio orientativo tu stesso, in quanto docente, diventi una vera e propria fonte di informazione e soprattutto un parere autorevole, in particolare per i “meno convinti e decisi” sulla scelta da compiere. Qualcuno, che ha un’istruzione superiore e una conoscenza spesso approfondita dello studente o studentessa, esprime un parere che si assume sia documentato, meditato e quindi meritevole di grande attenzione. Ciò vale soprattutto per alcuni studenti e genitori, per i quali la tua voce suonerà molto forte.

Si tratta quindi di un momento cruciale in cui gli insegnanti sono molto influenti e dove si può fare la differenza tra una scelta e un’altra!

1. Come migliorare la conoscenza, tua e altrui, sull'offerta formativa

Le fonti di informazione sulle opzioni relative alla scelta scolastica sono a più livelli e presentano gradi di accessibilità molto diversi.

Ciò è vero sia per genitori e studenti sia per gli insegnanti. Proprio i tuoi colleghi ci hanno spesso riferito di non avere sufficienti informazioni sul sistema scolastico, soprattutto a seguito delle recenti riforme che hanno ristrutturato notevolmente l'ossatura di percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

1. 1.1 Valutare la propria conoscenza

Iniziamo dalla valutazione della tua conoscenza sull'offerta formativa della scuola secondaria di secondo grado.

Per fare una diagnosi dei tuoi punti di forza e debolezza nella conoscenza della scuola secondaria di secondo grado e dei diversi percorsi e indirizzi che la caratterizzano, parti porgendoti alcune domande, che ti aiuteranno a capire se necessiti di un aggiornamento delle informazioni a tua disposizione.

Prova a chiederti:

- A quando risale l'ultima volta che ho cercato informazioni sulle opportunità formative nella mia zona?
- Quanto la mia conoscenza dell'offerta dopo l'esame conclusivo del primo ciclo è basata su com'era il sistema scolastico quando l'ho frequentato io?
- Quanto conosco i diversi tipi di istituti di scuola superiore? Conosco le differenze tra istituti tecnici, professionali e i corsi di istruzione e formazione professionale (IeFP)?

- Quanto conosco i diversi indirizzi che caratterizzano le varie tipologie di istituti della scuola secondaria di secondo grado? Ad esempio, ho presente, per i diversi indirizzi, quali materie e per quante ore si studiano? Ad esempio, in un istituto tecnico ad indirizzo “Turismo”? Oppure, so distinguere l’offerta di un indirizzo “Informatica e telecomunicazioni” di un istituto tecnico, dall’offerta di un liceo scientifico con opzione scienze applicate?
- So in cosa un percorso di Istruzione e Formazione professionale è diverso da un Istituto professionale?

Focalizzandoti poi sul territorio dove si trova la tua scuola, prova a chiederti:

- Quali tipi di istituti ci sono nelle vicinanze?
- Quali specifici indirizzi sono disponibili in questi istituti?
- Con quali peculiarità e personalizzazioni date dall’autonomia scolastica?
- Conoscono inoltre diversi livelli di qualità degli istituti scolastici con indirizzi simili?
- So quali istituti, a parità di indirizzo, sono più esigenti e richiedono agli studenti maggiore impegno?

Più in generale, prova a chiederti:

- Su quali informazioni baso i consigli orientativi che formulo per i miei studenti?
- Sono informazioni sufficientemente aggiornate?
- Sono informazioni affidabili e consolidate o si basano su esperienze aneddotiche di un pugno di studenti?
- Mi affido troppo alle conoscenze di colleghi, che forse hanno le mie stesse informazioni o meno?
- So riconoscere chi ha informazioni valide da cui attingere? Conosco esperti o colleghi esperti a cui rivolgermi?

E so riconoscere fonti di informazioni valide da cui attingere?

2. 1.2 Da dove iniziare per rinforzare le proprie informazioni

È necessario rinforzare le tue conoscenze, base indispensabile per destreggiarti nell'orientamento e per fare in modo che il momento della formulazione del consiglio orientativo sia davvero informativo, soprattutto per gli studenti e i genitori che non possono contare su altre fonti di informazione.

Non si può pensare ovviamente di diventare in poco tempo esperti di tutti i diversi indirizzi e istituti scolastici. Procedi un passo alla volta, consolidando in prima battuta la conoscenza degli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado.

Consulta i siti informativi online per ottenere maggiori informazioni, ad esempio:

- Sito web *“Miur – Scuola secondaria di secondo grado”*:
www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado
- Sito web *“Orientarsi”*: www.orientamentoistruzione.it
- Booklet *“La scuola secondaria superiore. Profili e quadri orari”*:
www.orientamentoistruzione.it/_file/documenti/QUADRI_ORARI/MIUR-%20Scuola%20Secondaria-superiore.pdf

Se non conosci con certezza quali istituti sono presenti nel territorio vicino alla tua scuola, puoi consultare alcuni strumenti online che possono aiutarti a raccogliere informazioni personalizzate in base alle tue esigenze e a quelle dei tuoi studenti:

- Sito web *“Scuola in Chiaro”*: cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/
- Sito web *“Eduscopio”*: eduscopio.it

Puoi trovare i riferimenti a questi siti e strumenti informativi, con il loro link diretto, nella pagina *“Documentazione”* della piattaforma.

Di seguito trovi degli schemi (vedi Fig. 1-4) che ti illustreranno, per ogni canale di scuola secondaria di secondo grado (Istituti tecnici, Licei, Istituti professionali e IeFP), i diversi indirizzi e, eventualmente, anche le diverse articolazioni e opzioni.

Fig. 1 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituti tecnici

ISTITUTI TECNICI

SETTORE	INDIRIZZO	ARTICOLAZIONE	OPZIONE
Economico	Amministrazione, Finanza e Marketing	Relazioni internazionali per il marketing	
		Sistemi informativi aziendali	
	Turismo		
Tecnologico	Meccanica, Meccatronica ed Energia	Meccanica e meccatronica	Tecnologie cartarie Tecnologie dell'occhiale Tecnologie delle materie plastiche
		Energia	
	Trasporti e Logistica	Costruzione del mezzo	Aeronautiche Navali
		Conduzione del mezzo	Mezzo aereo Mezzo navale
			Apparati e impianti marittimi
		Logistica	•
	Elettronica ed Elettrotecnica	Elettronica	•
		Elettrotecnica	•
		Automazione	•
	Grafica e Comunicazione		• Tecnologie cartarie
	Informatica e Telecomunicazioni	Informatica	•
		Telecomunicazione	•
	Chimica, Materiali e Biotecnologie	• Chimica e materiali	Tecnologie del cuoio
		• Biotecnologie ambientali	
		• Biotecnologie sanitarie	
	Sistema Moda	• Tessile, abbigliamento e moda	
		• Calzature e moda	
	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria	• Produzione e trasformazioni	•
		• Gestione dell'ambiente e del territorio	•
		• Viticoltura ed enologia	• Enotecnico
Costruzioni, Ambiente e Territorio	• Costruzioni, Ambiente e Territorio	• Tecnologie del legno nelle costruzioni	
	Geotecnico	•	

Fonte: nostra rielaborazione dai siti web Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Fig. 2 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Licei

LICEI

Artistico	Architettura e ambiente
	Arti figurative
	Audiovisivo e multimediale
	Design
	Grafica
	Scenografia
Classico	
Linguistico	
Musicale e coreutico	Sezione Musicale
	Sezione Coreutica
Scientifico	Opzione Scienze applicate
	Sezione ad indirizzo Sportivo
Scienze umane	Opzione Economico-sociale

Fonte: nostra rielaborazione dai siti web Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Fig. 3 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: Istituti professionali

ISTITUTI PROFESSIONALI

SETTORE	INDIRIZZO	ARTICOLAZIONE	OPZIONE
Industria e artigianato	Manutenzione e assistenza tecnica		Apparati, impianti e servizi tecnici industriali e civili
			Manutenzione dei mezzi di trasporto
	Produzioni industriali e artigianali	<i>Industria</i>	Arredi e forniture d'interni
		<i>Artigianato</i>	Produzione audiovisive Produzioni artigianali del territorio Produzioni tessili-sartoriali
	Pesca commerciale e produzioni ittiche		
Servizi	Servizi commerciali		Promozione commerciale e pubblicitaria
	Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	<i>Enogastronomia</i>	Prodotti dolciari artigianali e industriali
		<i>Servizi di sala e di vendita</i>	
		<i>Accoglienza turistica</i>	
	Servizi culturali e dello spettacolo		
	Servizi socio-sanitari	<i>Servizi per la sanità e l'assistenza sociale</i>	
		<i>Arti Ausiliarie delle professioni sanitarie</i>	Odontotecnico Ottico
Gestione delle acque e risanamento ambientale			

Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale	Gestione risorse forestali e montane
	Valorizzazione e commercializzazione dei prodotti agricoli del territorio

Fonte: nostra rielaborazione dai siti web Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

Fig. 4 Conoscere percorsi e indirizzi della scuola secondaria di secondo grado: corsi di IeFP

ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE (IeFP)

Agricoltura e ambiente	Agricoltura	Allevamenti
		Coltivazioni
		Salvaguardia dell'ambiente
	Trasformazione agroalimentare	Panificazione e pasticceri
		Lattiero casearia
		Vitivinicoltura
	Operatore del mare e delle acque interne	Acquacoltore
		Pescatore
		Marinai di coperta

Industria e artigianato	Abbigliamento, tessile, design e moda
	Legno, mobile e arredamento
	Lavorazioni industriali e artigianali artistiche
	Grafico, comunicazione, informatica
	Meccanica
	Elettrica, elettronica
	Meccatronica
	Costruzioni ed Edilizia
	Termoidraulica
	Riparazione veicoli a motore
Produzioni chimiche	

Servizi	Servizi turistico-alberghiero	Alberghiero, Ristorazione
		Animazione turistico sportiva
		Accoglienza e promozione
	Servizi alla persona	Cosmetica, Acconciatura, estetica
		Sanitario e Socio-assistenziale
	Servizi commerciali e alle imprese	Trasporti e logistica
Servizi di vendita		
Amministrativo e commerciale, Segretariale		

Fonte: nostra rielaborazione dai siti web Miur (www.miur.gov.it) e Orientarsi (www.orientamentoistruzione.it)

3. 1.3 Non puoi sapere tutto: ampliare la tua conoscenza in modo mirato

Per iniziare ad ampliare la tua conoscenza sull'offerta delle scuole secondarie di secondo grado e le tue informazioni puoi partire da quel che conosci meno, ma è più urgente sapere per i tuoi studenti.

- In particolare, metti a fuoco gli indirizzi che al contempo:
 - sai con certezza che interessano molti tuoi studenti, quindi è urgente che tu li conosca;
 - sono sicuramente presenti nel tuo territorio;
 - conosci meno, perché sono più lontani da quello dei tuoi studi o perché hai meno informazioni di prima mano su come si sono trovati i tuoi ex studenti che li hanno frequentati.

- Individuati gli indirizzi che hanno queste tre caratteristiche, dedica il tempo necessario per leggerti con calma materiali su questi tipi di istituti o sui siti degli istituti della zona della tua scuola. Partire dai quadri orari, è la miglior mossa per capire cosa si studia in ciascuna scuola.

- A questo punto, confrontati con i tuoi colleghi e chiedi cosa pensano riguardo ai diversi istituti e indirizzi, così da avere un quadro di insieme, sentendo più voci e colmando già i buchi informativi principali.

4. 1.4 E come migliorare la conoscenza di studenti e famiglie?

Finora hai valutato e rinforzato la tua conoscenza e le tue informazioni, ma spesso sono anche le famiglie che non conoscono davvero l'offerta formativa. Non è affatto detto che studenti e genitori si documentino e che lo facciano attraverso le fonti giuste. Anche per i genitori è più facile avere informazioni su scuole che hanno già frequentato in passato o che sono frequentate da qualcuno che conoscono bene. Alcune famiglie, come quelle con minori disponibilità economiche, oppure quelle con origine migratorie o con minori strumenti culturali hanno una scarsa conoscenza non solo delle diverse opzioni, ma anche del sistema scolastico stesso e del suo funzionamento.

- Ricordare a studenti e famiglie, nonostante possano sembrare informazioni banali, che tutti i diversi percorsi di studio della scuola secondaria di secondo grado:
 - sono finalizzati al raggiungimento di un titolo di studio riconosciuto e spendibile sia a livello nazionale, sia a livello europeo;

- hanno pari dignità culturale, educativa e formativa, e che è necessario andare oltre la tradizionale visione gerarchica dell'offerta formativa, in quanto conta maggiormente la differenziazione tra indirizzi, rispetto a quella tra tipologia di istituto;
 - sono tutti canali validi per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione e formativo;
 - permettono di ottenere il diploma di scuola superiore e accedere all'istruzione terziaria, con l'eccezione dei corsi di leFP, per i quali è poi necessario transitare da un istituto scolastico.
- Condividi con studenti e genitori i canali informativi che utilizzi, in modo che possano aiutare e guidare anche loro verso la scelta. Puoi:
- condividere siti e strumenti informativi, come quelli che ti abbiamo indicato;
 - raccogliere i loro dubbi e timori, ai quali rispondere dopo esserti documentata/o;
 - metterli in contatto con fonti che possono essere utili ad ottenere informazioni, ad esempio un ex studente che frequenta o ha fatto con successo un certo tipo di istituto, oppure un collega del secondo ciclo che insegna in quella specifica scuola, ecc.
- Non limitarti a dare una sola opzione nel consiglio orientativo, ma metti a disposizione informazioni e i relativi canali di raccolta, cosicché si possa arrivare a indicazioni personalizzate.
- Cerca di non suggerire una specifica opzione scolastica, ma tendi a consigliare perlopiù le aree di interesse e professionali che potrebbero essere le più adatte allo studente per la prosecuzione degli studi. Informa inoltre lo studente e la famiglia rispetto ai possibili percorsi attivi sul territorio e coerenti con il consiglio dato.

5.

1.4.1 Il sostegno allo studio

Un'altra lacuna informativa delle famiglie riguarda spesso le possibilità di sostegno economico per il percorso formativo dei propri figli.

Le famiglie non sono a conoscenza delle opportunità di ottenere borse di studio, sia per continuare gli studi nella scuola secondaria di secondo grado, sia poi a livello universitario. Inoltre, le famiglie

tendono a sovrastimare l'investimento economico necessario per alcuni tipi di scelta scolastica, soprattutto se sembra implicare il proseguimento agli studi universitari e quindi un impegno a più lungo termine. Spesso perché non sono conoscenza del fatto che il pagamento della retta universitaria è progressivo, oppure che già per la scuola superiori ci sono diverse borse di studio in base al reddito, ecc.

- Aiuta studenti e famiglie a rinforzare le informazioni a loro disposizione sulla sostenibilità degli studi, partendo da una valutazione delle tue conoscenze a riguardo:
 - Sapresti indicare a genitori e studenti bandi e opportunità per ottenere borse di studio finalizzate alla prosecuzione degli studi dopo l'esame conclusivo del primo ciclo?
 - Conosci chi opera nel tuo territorio per promuovere il diritto allo studio?
 - Sai quali bandi e risorse sono disponibili?

- Aggiorna le tue conoscenze partendo da una ricerca online in Google con il nome del tuo comune seguito da "borse di studio scuola secondaria di secondo grado", ad esempio "Bassano del Grappa borse di studio scuola secondaria di secondo grado". Troverai così le diverse opportunità di sostegno economico disponibili nella tua zona.

- Dai informazioni realistiche sulla sostenibilità degli studi a studenti e famiglie, così che non sovrastimino i costi e l'investimento che dovrebbero sostenere (anche a lungo termine). In questo modo li aiuterai a fare una scelta meno influenzata dal fattore economico o dal fatto che compiere un determinato percorso potrebbe rendere utile un successivo percorso universitario.

- Proprio perché esistono numerose asimmetrie informative, ascolta i fabbisogni informativi delle famiglie e le loro paure, così da aiutarli a trovare informazioni più realistiche sulla scelta e sulla sostenibilità degli studi, sminando stereotipi che possono condizionarli.

6. *1.4.2 Conoscere gli studenti*

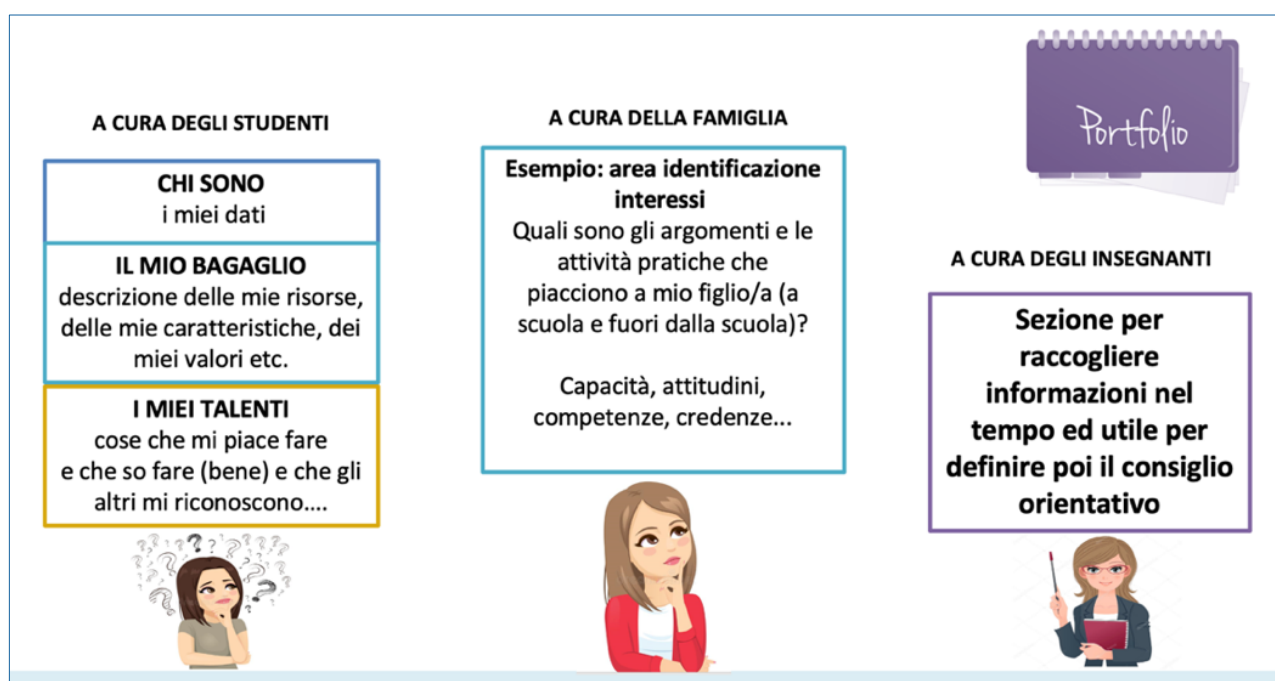
Non sempre le famiglie sono davvero al corrente di ciò a cui i propri figli aspirano, oppure dei loro limiti e delle loro capacità. La stessa piena comprensione dei voti dati al/lla figlio/a manca: un 7 può

significare molte cose in base all'andamento complessivo della classe. È importante informare lo studente e la famiglia di questi aspetti in vista della scelta che dovranno compiere.

- ❑ Confrontati con genitori e studenti, in modo da co-costruire con loro percorsi di raccolta delle informazioni necessarie per giungere a una scelta.
- ❑ Dedica un colloquio o più per fare con loro un quadro della situazione in cui lo studente si trova, quindi delle sue competenze.
- ❑ Prova a dare informazioni molto dettagliate sulle competenze possedute o facilmente sviluppabili dallo studente, mettendole a confronto con quelle che saranno richieste dai diversi percorsi.
- ❑ Puoi utilizzare gli strumenti presentati da Greta Mazzetti nel suo video, sviluppandoli e adattandoli alle tue esigenze. Te li ricordiamo.
 - **Il questionario:** con l'obiettivo di tracciare un profilo dello studente, puoi somministrare online o in classe agli studenti, che indaghi caratteristiche, punti di forza e di debolezza, risorse personali, gestione della vita scolastica (es. metodo di studio, rapporto con i compagni, organizzazione dello studio, ecc.), competenze tecniche e trasversali, capacità di pianificare gli obiettivi, ecc. Puoi pensare di somministrare una versione simile ai genitori, così da rilevare il loro punto di vista ed avere due fotografie, con diversa prospettiva, dello studente, da confrontare fra loro o con la tua. Trovi online molti questionari che puoi usare come pretesti per aprire canali di comunicazione con i genitori.
 - **Il Portfolio:** un documento costruito in condivisione da studenti, famiglia e insegnanti, che raccoglie le informazioni necessarie per formulare il consiglio orientativo durante gli anni della scuola secondaria di primo grado. Prevede diverse sezioni che portano alla autovalutazione e alla consapevolezza delle proprie caratteristiche, ovvero interessi, passioni, hobby, competenze e attitudini, potenzialità e talenti, credenze e valori, risorse o limiti. Puoi anche usare questo strumento qui e ora, facendo un bilancio al momento attuale per ciascuno studente.
 - **La Scheda di lavoro:** elaborata dallo studente o dalla studentessa a casa con la famiglia, stimolando un momento di confronto in vista della scelta. Un'attività di condivisione con la

famiglia per riflettere insieme sulla scelta e identificare i punti di convergenza o meno. Puoi pensare a un momento di confronto con la famiglia su questo esercizio ancor prima di formulare il consiglio, così da creare uno spazio di co-costruzione e condivisione più strutturata delle idee, delle aspettative, delle preoccupazioni, delle ansie dei genitori e dei ragazzi, e che mira a favorire il dialogo tra scuola e famiglie.

Fig. 5 Alcuni strumenti per la co-costruzione del consiglio orientativo: Il Portfolio



Fonte: elaborazione dal contributo video di Greta Mazzetti

2. Come focalizzare lo sforzo per i consigli orientativi, massimizzando la tua influenza

Nel formulare i consigli orientativi, troverai diversi vincoli:

- i tanti studenti;
- i limiti di tempo;
- le conoscenze limitate sui tanti percorsi e istituti;
- formati prestabiliti in cui esprimere la tua raccomandazione;
- richieste specifiche, esplicitate o meno, da parte delle famiglie degli studenti;
- ecc.

Tenere conto di tutto richiede un grande sforzo e applicare a tutti gli studenti lo stesso ammontare di tempo può rendere la formulazione dei consigli soverchiante o, al contrario, portarti a essere più sbrigativo/a.

Per allocare al meglio il tempo e le energie a tua disposizione per formulare consigli orientativi, considera innanzitutto che:

1. ci sono consigli semplici da formulare e ai quali serve dedicare poco tempo; ci sono invece consigli più spinosi, che richiedono molto più sforzo per raccogliere, rielaborare e condividere con studenti e genitori le relative informazioni;
2. ci sono studenti e genitori per i quali il consiglio è importante sul piano informativo e influente sulla decisione; per altri invece non è così, ad esempio perché una scelta è già stata irreversibilmente presa.

Viste le risorse limitate e i vincoli di tempo, è importante concentrare lo sforzo di costruzione del consiglio orientativo sugli studenti e sulle situazioni per i quali il tuo consiglio ha maggiore valore aggiunto, perché decisivo e influente. Serve quindi identificare i casi su cui focalizzarsi. Come identificarli?

7. 2.1 Come identificare i casi su cui focalizzarsi

Abbiamo provato a raccogliere, dall'esperienza sul campo degli esperti e di tuoi colleghi insegnanti, casi di studenti o situazioni in cui si è più impegnativo formulare un consiglio orientativo.

Usa questa check list che, seppur incompleta, è una base di partenza per identificare a monte i casi per i quali l'orientamento sarà sia più impegnativo sia più rilevante. Hai una prima guida per capire dove concentrare maggiormente l'attenzione quando formulerai i consigli.

Fra le situazioni più impegnative per formulare i consigli ci sono:

- studenti nell'area grigia di rendimento, con voti intermedi in quasi tutte le materie, senza nessuna marcata eccellenza o debolezza;
- studenti che non hanno o non hanno espresso preferenze forti su cosa scegliere dopo la scuola media;
- studenti i cui genitori hanno minori strumenti per raccogliere e gestire informazioni, ad esempio perché meno istruiti o perché arrivati in Italia da pochi anni;
- studenti che pensi potrebbero cambiare davvero molto nei prossimi anni scolastici, quindi poco prevedibili alla luce delle informazioni che hai oggi;
- studenti con preferenze diverse da quelle dei loro genitori, a volte anche non esplicitate alla famiglia, ad esempio per timore di deluderli o di non essere ascoltati;
- studenti o famiglie con preferenze poco realistiche e ad altissimo rischio di insuccesso, dove lo sforzo di dissuasione è opportuno;
- studenti di cui sai poco, per cui è davvero difficile capire cosa suggerire, magari perché neoarrivati in terza o perché molto timidi. Il caso peggiore, in tal senso, è quello di un'intera classe terza che ti è stata assegnata per il primo anno;
- studenti i cui genitori sono di solito poco raggiungibili dalle tue comunicazioni e che potrebbero non considerare con sufficiente attenzione il consiglio orientativo.

- Studenti con bisogni educativi speciali (cosiddetti “BES”), ad esempio con disturbi dell’apprendimento o con disabilità cognitiva e/o motoria, che richiedono un confronto più ampio con i genitori e con specialisti che li supportano.

In questa check list che hai appena letto abbiamo quindi elencato alcune delle situazioni in cui la tua discrezionalità e la tua influenza possono giocare un peso maggiore; sicuramente ne potrai aggiungere altre (e suggerirle nei feedback alla formazione!). Concentra maggior sforzo orientativo in questi casi più incerti e più discrezionali, dove il tuo consiglio sarà più influente per le famiglie, anche solo per il suo contenuto informativo.

8. 2.2 Consigli di metodo, ancora più importanti per i casi incerti

Come procedere per costruire i consigli orientativi al meglio? Come agire sui casi dove esprimere un consiglio è più difficile? Ti forniamo alcuni consigli di metodo nei punti che seguono.

- Dedica già in partenza molto più tempo a questi consigli impegnativi: cerca quindi di individuare il prima possibile gli studenti per cui la formulazione del consiglio sarà più articolata e richiederà a te più tempo ed energie.
- In questi casi, diventa ancora più importante che la formulazione del consiglio sia un momento “collegiale”, quindi:
 - Prima del consiglio di classe dedicato, preparati la lista degli studenti con consigli difficili da formulare, quelli su cui la tua attenzione dovrà essere massima. Se puoi condividi la tua lista in anticipo con i colleghi, o almeno con il coordinatore di classe.
 - Durante la discussione del consiglio, fai in modo che si tenga conto di più opinioni possibili, assicurandoti che tutti i colleghi esprimano le loro idee liberamente, senza essere condizionati dalle opinioni espresse in precedenza; è fondamentale che si valutino in modo approfondito i diversi punti di vista.

- Il confronto deve essere maggiore per i casi dubbi per fare emergere sfaccettature differenti di ogni studente, che aiutino a fare luce proprio nelle situazioni più dubbie, arrivando a una decisione ponderata proprio perché mediata dai diversi punti di vista.

9. 2.2.1 Un punto importante, su cui ragionare: considerare ancora di più passioni e interessi degli studenti

Le domande che seguono sono importanti sempre nel formulare un consiglio, ma sono ancora più importanti per i casi di studenti per cui è più difficile formulare un consiglio orientativo:

- Conosci gli hobby dei tuoi studenti?
- Conosci i suoi interessi e le sue passioni?
- Conosci quali sono i loro dubbi, timori e aspettative nei confronti della scelta da compiere?

La passione può essere una valida e solida base per costruire il proprio futuro.

- Considera quindi ampiamente le passioni e gli interessi dello studente, ancor di più nei casi incerti, raccogliendo informazioni anche sulle attività extrascolastiche che preferisce svolgere nel tempo libero.
- Puoi indagare questi aspetti ricorrendo a questionari, a colloqui individuali anche informali nelle pause oppure ad altri pretesti per saperne di più sullo studente.
- È importante co-costruire il consiglio, parlando e confrontandosi soprattutto con i genitori di questi studenti. Utilizza gli strumenti per co-costruire il consiglio, valutando quali usare per ogni specifico caso.
- Fai domande ai genitori, se utile anche esplicitando genuinamente le tue incertezze sul da farsi, così da arrivare a un consiglio che possa essere utile per il futuro dello studente e la sua soddisfazione e così da formularlo assieme ai genitori.

10. 2.2.2 Situazioni difficili, dove serve andare oltre il solito consiglio orientativo

Nei casi più incerti, una difficoltà aggiuntiva è data dal fatto che il consiglio spesso è per sua natura una indicazione sintetica e univoca. Non ti è vietato andare oltre il solito consiglio orientativo standard, adattando lo strumento alla complessità dei casi che hai di fronte!

In particolare, questi sono i suggerimenti che abbiamo trovato e raccolto per queste situazioni.

- è utile in questi casi pensare al consiglio non solo come a una indicazione monodirezionale verso un singolo percorso di studi. Aiuta lo studente e i genitori a soppesare le diverse opportunità formative con i relativi pro e contro, nella consapevolezza che possono esistere diversi percorsi formativi che potrebbero corrispondere alle attitudini dello studente caratterizzato da elevata incertezza.
- Cerca di segnalare allo studente e alla famiglia le diverse possibilità in linea con l'interesse e l'attitudine dello studente per ogni tipologia di istituto (liceo, tecnico, professionale e leFP) così che possano poi scegliere il percorso che ritengono più adeguato entro i diversi indirizzi scolastici.
- Non farti limitare dalla formalità: anche se ti trovi davanti all'impossibilità di dare più di un consiglio – ad esempio perché i moduli sono preimpostati in quel modo, gli spazi nel registro elettronico predefiniti, ecc. – trova la tua via per dare un consiglio più articolato nei casi difficili. Accompany ad esempio il consiglio a un colloquio, oppure a un'articolata comunicazione scritta in cui segnali gli elementi di incertezza che permeano il consiglio e le diverse opzioni disponibili, al di là di quanto previsto nel formulario. In questo modo, i genitori saranno maggiormente consapevoli anche del processo che ha portato alla formulazione di quel consiglio. Se è troppo difficile organizzare colloqui, puoi sempre scrivere una comunicazione ai genitori: sarà sicuramente apprezzata se esplicherai il fatto che la preoccupazione che ti guida è trovare assieme a loro il miglior percorso per lo studente.

3. Come evitare l'involontaria riproduzione delle diseguaglianze

Focalizzeremo ora l'attenzione sulle diseguaglianze in campo educativo e su come evitare di riprodurle involontariamente nella formulazione dei consigli orientativi. Anzi, cercheremo di aiutarti a usare proprio lo strumento del consiglio orientativo per cercare attivamente di ridurre le diseguaglianze educative, accrescendo la consapevolezza di studenti e genitori sui meccanismi automatici che a volte guidano le loro decisioni dopo l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Come abbiamo visto, la scelta della scuola secondaria di secondo grado è il momento dove si esprimono con maggior forza gli effetti secondari. Questa scelta ha spesso conseguenze di lungo periodo, negli studi e nel lavoro futuro degli individui. Essendo la scelta della scuola secondaria di secondo grado un momento chiave per le diseguaglianze educative di origine sociale, di genere e background migratorio, il consiglio orientativo, con le giuste attenzioni, può proprio contribuire a ridurre meccanismi riproduttivi degli svantaggi sociali.

11. 3.1 A cosa fare attenzione per non riprodurre le diseguaglianze

Cosa fare concretamente? Alcuni consigli sono raccolti in questo elenco, altri – che meritano attenzione dedicata - sono nelle sezioni seguenti del libretto.

- Presta maggiore attenzione nel formulare e soprattutto nel comunicare i consigli agli studenti che appartengono a famiglie e a gruppi sociali svantaggiati, in quanto sono coloro che tendono ad essere meno capaci di informarsi e più orientati ad assumere decisioni in linea con il consiglio dato dagli insegnanti.

- Soprattutto quando ti rivolgi a studenti di famiglie di bassa estrazione sociale o con background migratorio, corri il rischio di riprodurre le distorsioni maggiori, spesso a causa di consigli e scelte troppo protettive ed eccessivamente prudenti, basate su maternage o paternalismo volte a minimizzare i rischi di insuccesso. Ad esempio, si tende a scoraggiare per

questi studenti l'iscrizione a percorsi di studio più lunghi e sfidanti, oppure consigliando meno di iscriversi a un liceo, ecc., anche quanto i risultati scolastici sono buoni.

- Attenzione soprattutto quando ricorri nella formulazione del consiglio a considerazioni di sostenibilità socioeconomica e culturale, di appropriatezza rispetto al background migratorio o di corrispondenza tra scelta e genere: il rischio è di riprodurre involontariamente diseguaglianze, senza dare eque opportunità di accesso ai diversi percorsi a tutti gli studenti e tutte le studentesse.
- Separa nettamente in diversi momenti, i differenti motivi e fattori che portano a formulare un consiglio: inizialmente basa il tuo parere solo su interessi, competenze e attitudini dello studente; solo dopo aver identificato in questo modo il consiglio, aggiungi considerazioni sul background familiare o migratorio, oppure sul genere.
- Se ti accorgi che queste considerazioni aggiuntive cambiano il tuo consiglio, esplicitalo con i genitori aprendo un confronto e identificando assieme a loro le possibili soluzioni. Ad esempio “Vostro figlio secondo me potrebbe riuscire in questo liceo, che gli richiederà maggiore impegno e che potrebbe richiedervi di pagargli ripetizioni nel corso degli studi. Inoltre, questa scelta porterà probabilmente a futuri studi universitari. Si tratta però di capire assieme quanto e se questa scelta sia sostenibile per la Vostra famiglia”.

12. 3.2 Autovaluta il tuo rischio di riprodurre le diseguaglianze

Proprio perché spesso le diseguaglianze vengono riprodotte inconsapevolmente, ti proponiamo anche alcune domande esemplificative a cui rispondere per auto-valutare su questa dimensione le tue pratiche orientative:

- Quanto spesso ti è capitato di esitare nel consigliare un liceo molto impegnativo (ad es. un classico o uno scientifico) a una studentessa perché era immigrata?

- Quanto spesso, nel consigliare un percorso scolastico, hai incorporato nella decisione considerazioni su quanto la famiglia avesse le risorse economiche necessarie per supportare a lungo termine gli studi del figlio o della figlia?
- Quanto spesso ti è capitato di esitare nel suggerire a una studentessa un percorso di studi frequentato in larga misura da maschi (o viceversa)?
- Quanto spesso, per evitare conflitti, hai assecondato genitori di alta estrazione culturale molto ambiziosi per il figlio, dando un consiglio liceale – da loro richiesto più o meno esplicitamente - anche se non era quella la raccomandazione che avresti preferito formulare?
- Quante volte hai provato a far capire, in queste circostanze, che la formazione tecnico professionale può essere un percorso di qualità e può portare alla realizzazione personale, anche con buoni vantaggi occupazionali?
- Oppure, il caso contrario, quanto spesso hai spiegato a genitori che vedevano in una formazione professionalizzante in pochi anni che il loro figlio o la loro figlia, con un investimento più lungo, avrebbe potuto ottenere una migliore istruzione e condizioni lavorative e di vita futura migliori?
- Quante volte, nel dubbio, hai preferito tutelare uno studente dal rischio di una futura bocciatura alle superiori con un consiglio molto cauto, anche a rischio di non mettere a pieno frutto il suo potenziale?

Nelle tue pratiche passate, riesci a identificare casi di studenti in cui per tua scelta o per scelta dei tuoi colleghi si sono presentate queste situazioni? Se sì, è utile rifletterci, perché le disuguaglianze trovano il loro corso soprattutto attraverso questi meccanismi sottili.

Vediamo ora più in dettaglio le caratteristiche ascritte degli studenti che giocano un ruolo importante nella formulazione del consiglio orientativo e nelle scelte scolastiche dopo l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione: il loro background familiare e il genere.

Non è facile formulare consigli che vanno in direzioni inattese per le famiglie e per gli studenti e nemmeno è sempre utile farlo. Spesso un consiglio non gradito viene semplicemente disatteso. Ma

nella co-costruzione con genitori e studenti di scelte scolastiche di rottura con le attese stanno i germogli del mutamento sociale verso percorsi educativi meno diseguali e verso individui futuri più liberi dagli schemi e dalle costrizioni del passato. L'equità passa dalla rottura con automatismi che riproducono diseguaglianze.

13. 3.3 Il peso del background familiare: socioeconomico, culturale e migratorio

Spesso il rischio è quello di farsi influenzare dal background economico e culturale della famiglia degli studenti, frequentemente intrecciato all'esistenza di percorsi migratori dei genitori.

Nel dare consigli a studenti provenienti da questi contesti familiari si ha in mente soprattutto il timore che possano fallire, perché non adeguatamente supportati negli studi dai genitori o perché privi delle risorse economiche per proseguire negli indirizzi più impegnativi della scuola secondaria di secondo grado.

- Fai attenzione a non pesare eccessivamente il rischio di fallimento di una scelta più azzardata per uno studente di estrazione più bassa. Potresti tralasciare potenziali benefici, come l'apertura a stimoli diversi e l'accesso un mondo sociale e culturale altro da quello in cui vive, che diversamente potrebbe non esperire mai.
- Essere troppo protettivi e assegnare ad alcuni studenti scuole per loro di sicuro successo rischia di non sviluppare appieno le loro potenzialità. Tieni conto anche delle opportunità perse nel tuo giudizio, non solo dei rischi di fallimento.
- A volte sovrastimiamo il rischio di bocciatura, perché siamo legati a quel che erano le scuole superiori in passato. Ricordiamo che la partecipazione alla scuola superiore è molto cresciuta e che anche i licei hanno accresciuto molto la loro quota di iscritti.
- Altre volte ci si sofferma troppo sui deficit e sulle carenze degli studenti e poco sulle loro risorse e sulle potenzialità, che emergono anche con la crescita. È difficile capire come uno studente potrà evolvere, ma è inevitabile farlo, quando si formula un consiglio volto al futuro.

- ❑ Incorporando implicitamente nel consiglio orientativo considerazioni sulla sostenibilità economica di scelte di studio più lunghe e impegnative, potresti deprimere eventuali scelte di investimento in istruzione più coraggiose da parte delle famiglie con risorse più limitate. Esplicita con i genitori le tue considerazioni di natura economica, perché, soprattutto se implicite, possono erroneamente pensare che il consiglio sia basato esclusivamente sulle performance e potenzialità di riuscita del proprio figlio, dunque influenzare negativamente scelte di investimento.
- ❑ Se hai dubbi sull'impegno economico che una scelta può comportare, condividi i tuoi timori con i genitori e indica quali percorsi di studio, anche se prolungati, potrebbe intraprendere il/la loro figlio/a, indicando contestualmente possibili fonti di supporto e di agevolazione economica. Ad esempio: "Jasmine potrebbe frequentare con un buon rendimento sia in un istituto tecnico a indirizzo informatico sia anche in un liceo delle scienze applicate. Mi sono però chiesto/a, se per voi genitori, sia sostenibile un investimento di studi più lungo con un più probabile proseguimento verso gli studi universitari, come potrebbe implicare la scelta di un liceo come questo. Conoscete le reali possibilità di ottenere borse di studio che possono dare supporto economico per il percorso di Jasmine? Se volete, posso indicarvi come e dove informarvi su queste possibilità?".
- ❑ Presta particolare attenzione in caso di studenti con genitori stranieri, in quanto conoscono meno il nostro sistema scolastico e su di loro il tuo consiglio ha un peso anche puramente informativo notevole e molto maggiore che per gli altri studenti.
- ❑ Attenzione anche a non assecondare le aspettative educative della famiglia, soprattutto quelle di più alta estrazione, che mirano per i propri figli a scuole liceali e a volte le impongono agli stessi studenti, non riconoscendo che anche la formazione tecnico professionali può portare a vantaggi occupazionali e che potrebbe essere più vicina alle competenze dei figli.
- ❑ Un rischio opposto è quello di genitori meno istruiti che non vedono i vantaggi per lo studio che potrebbero derivare da un percorso liceali adatto per i loro figli e sovrastimano i vantaggi occupazionale di una formazione professionale. Se ti sembra di essere di fronte ad una di queste due situazioni, potrebbe essere utile co-costruire il consiglio con la famiglia

coinvolgendo più colleghi quando interagisci con i genitori, insistendo sugli interessi e sulle capacità dello studente e mostrando i pro e i contro delle diverse alternative.

14. 3.4 Il peso del genere

Un ulteriore rischio che abbiamo visto è quello di contribuire con i consigli orientativi a riprodurre la segregazione di genere, che ha fortemente luogo proprio negli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado. La scelta dell'indirizzo della scuola superiore di ragazzi e ragazze incide già fortemente sulla loro futura scelta dei corsi di laurea e sulle loro occupazioni a venire, oltre a costituire una componente importante per spiegare il futuro differenziale salariale tra maschi e femmine nel mercato del lavoro.

Difficilmente gli insegnanti scoraggiano esplicitamente l'intenzione di iscrizione verso un indirizzo con una componente fortemente maschile per una studentessa, o viceversa verso un indirizzo altamente femminile per un ragazzo. Più frequentemente però, si tende a non consigliare un percorso di studi atipico per il genere dello studente o studentessa, anche quando i suoi interessi puntano in quella direzione.

Anche qui alcune azioni possono essere intraprese.

- Promuovi attivamente percorsi di studio che trovi adatti a uno studente o a una studentessa, anche se caratterizzati da una dominanza di genere opposta. Ad esempio, “Giulia ha un buon rendimento nelle discipline scientifiche e, come avrete notato anche voi, è molto attirata da tutto ciò che è elettronico. È molto incuriosita da come funzionano i sistemi e al compito di tecnologia aveva svolto proprio bene il suo circuito. Per questi motivi ho pensato che la scelta più giusta potesse essere un istituto tecnico ad indirizzo “Elettronica e Elettrotecnica”, più che un liceo scientifico. È vero che è l'indirizzo “Elettronica e Elettrotecnica” scelto in misura maggiore da studenti e difficilmente viene consigliato a una studentessa, ma in questo modo potrebbe già sperimentare materie più caratterizzanti, mentre non potrebbe farlo scegliendo l'opzione liceale”.

- Esplicita con gli studenti e le studentesse che la componente stereotipica è spesso determinante nelle loro decisioni. Quanto spesso hai detto alle studentesse della tua classe che è probabile che saranno pagate meno dei compagni maschi nei loro lavori futuri perché scelgono molto meno di loro studi nelle discipline di Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica, le cosiddette STEM?

15. 3.5 Un esercizio controfattuale per interrogarsi sui casi a maggior rischio

In situazioni e studenti per cui pensi sia maggiore il rischio di riprodurre diseguaglianze nel consiglio orientativo, ti proponiamo un esercizio controfattuale. Ti suggeriamo di immaginare un mondo ipotetico (controfattuale), diverso da quello fattuale esistente, nel quale modifichi solo una caratteristica dello studente preso in esame per capire se il tuo consiglio cambierebbe.

Focalizzati ogni volta su un caso specifico di uno studente o studentessa, per cui nutri il dubbio che il tuo consiglio possa essere non neutrale e chiediti:

- Alla luce dei suoi interesse e competenze, darei lo stesso consiglio a questa studentessa se fosse uno studente? Oppure, darei lo stesso consiglio a questo studente se fosse una studentessa?
- Darei lo stesso consiglio a questo studente con background migratorio se fosse di origine italiana?
- E darei lo stesso consiglio se i genitori avessero più ampie disponibilità economiche e di supporto culturale nello studio?

Analizza i risultati del tuo esercizio e valuta se condividerli con la famiglia, anche al momento della consegna del consiglio orientativo.

- Se ti accorgi che queste considerazioni aggiuntive cambiano il tuo consiglio, esplicitalo con i genitori aprendo un confronto e identificando le possibili soluzioni. Quindi, informa i genitori quale tipo di indirizzo e istituto hai pensato per lo studente prima di aver inserito considerazioni sulle caratteristiche di base dello studente; poi discuti insieme a loro come è

cambiato il tuo consiglio a fronte dell'esercizio svolto, così da individuare quanto e se la scelta possa essere sostenibile. Ad esempio:

- “Giacomo è molto bravo nelle materie artistiche e gli piace molto vestire bene e crearsi i propri outfit. È davvero un ragazzo creativo. Riuscirebbe molto bene in un liceo artistico, ma mi sono chiesto se non fosse meglio per lui un istituto tecnico con indirizzo “Sistema moda” o un istituto professionale a indirizzo “Produzioni industriali e artigianali” con opzione “Produzioni tessili-sartoriali”; in questo modo potrebbe già sperimentarsi nella creazione di modelli, proprio come gli piace fare. È vero che sono indirizzi maggiormente frequentati da studentesse, ma rispecchierebbero proprio la sua passione”.
 - “Serena smonta e rimonta tutto quello che le passa per le mani, è molto appassionata nel capire di cosa sono composti tutti gli oggetti di uso quotidiano. Come avrete visto anche voi nella vita di tutti i giorni, passa le giornate a smontare e rimontare il suo scooter e ha detto chiaramente più colte che non le dispiacerebbe imparare a farlo a livello professionale. Credo che il percorso che la realizzerebbe maggiormente sia una scuola professionale in meccanica. È vero che più spesso i maschi optano per questo percorso, ma credo sia proprio adatto a sviluppare questa sua passione”.
- Cerca di cogliere le situazioni in cui un consiglio inatteso può aprire spazi di co-costruzione di decisioni più consapevoli e meno stereotipe e spazi di riflessione nella scelta di studenti e genitori. Questo può aprire percorsi con potenziale innovativo rispetto al genere, come alle origini sociali e al background migratorio.

Per chiudere

Idealmente la missione dell'orientamento è quella di fare trovare agli studenti di oggi percorsi di studio e lavoro futuri che li rendano persone soddisfatte e competenti. Il consiglio orientativo, dunque, non ha affatto la funzione di distinguere tra bravi e meno bravi e nemmeno il solo fine di minimizzare i rischi di insuccesso scolastico.

A volte una scelta di insuccesso, con una nuova ripartenza più consapevole può anche essere anche un'occasione benefica per gli studenti, che li aiuterà a trovare la loro strada. Spesso è meglio rendersi conto di ciò che non fa per noi, quindi lasciare un percorso sbagliato, con molte consapevolezze in più su chi siamo e cosa non ci piace fare e non vogliamo fare.

Quel che serve nell'orientare è una visione prospettica rispetto alla collocazione sociale, culturale e lavorativa degli studenti di oggi, in vista di quando saranno adulti.

La scelta della scuola secondaria di secondo grado e il relativo consiglio orientativo hanno infatti un importante effetto sul tutto il percorso formativo e lavorativo futuro degli studenti di oggi, contribuiranno in modo decisivo a definire l'orizzonte culturale e sociale di uomini e donne adulte di domani. Del resto, l'istruzione non è solo funzionale al mercato del lavoro e all'occupazione che si andrà a svolgere, ma incide anche sulle prospettive di vita più ampie degli individui: influenza il loro livello di salute, le loro competenze civiche, la loro partecipazione sociale e politica, i loro consumi culturali, ecc.

Sta a te e ai tuoi colleghi con cui condivi il momento della formulazione del consiglio orientativo fare in modo che questa grossa responsabilità di riflessione sul futuro degli studenti non diventi solo un passaggio burocratico. Sta a voi cercare di condividere e trasmettere a studenti e famiglie non solo informazioni, ma anche una visione prospettica lunga sulla scelta che si va a compiere. Ricorda che è una scelta che si effettua molto presto nel sistema italiano e che si caratterizza per una reversibilità asimmetrica: sono rari i cambi di percorso da indirizzi professionali e tecnici verso i licei.

Cerca di condividere questa prospettiva con studenti e genitori e, nel processo di co-costruzione del consiglio, fai capire a genitori e studenti anche che le scelte dei singoli, pur nei vincoli esistenti, sono momenti in cui possiamo provare a contrastare le molte diseguaglianze sociali esistenti.

Anche per questo è buona l'idea di un percorso orientativo che inizi almeno dal primo anno della scuola media e che sia co-costruito in collaborazione con tutti gli attori in gioco: studenti, genitori, docenti che conoscono e conosceranno lo studente in questo periodo, altri adulti significativi (ad esempio i nonni). Prova a pensare a strumenti che registrino, tracciando il percorso personale dello studente e co-costruendo il percorso orientativo, utilizzando questo tipo di approccio che potrebbe permetterti di raccogliere informazioni, impressioni, aspirazioni, passioni e tanti altri elementi che facilitano la tua conoscenza dello studente e quindi la formulazione di un consiglio orientativo co-costruito e una scelta della scuola più consapevole da parte della famiglia e dello studente.

Non potrai avviare per gli studenti delle classi terze di quest'anno scolastico questa prospettiva, ma speriamo di averti messo voglia di pensarci ora per gli studenti che dovranno scegliere nei prossimi anni.

Intanto, per gli studenti verso cui formulerai consigli orientativi nei prossimi mesi e sui quali ti chiediamo di mettere in pratica la nostra formazione, ci sono alcuni strumenti che abbiamo provato a fornirti:

- alcuni siti e strumenti informativi a cui attingere online per saperne di più, in modo mirato rispetto alle tue esigenze;
- indicazioni per co-costruire il consiglio, confrontandoti il più possibile con i genitori;
- un tentativo di superamento della tradizionale gerarchia tra tipologie di istituti di scuola secondaria di secondo grado (licei, tecnici, professionali e formazione professionale), a favore di una maggiore attenzione agli indirizzi interni ai diversi canali;
- una check list per identificare i casi più incerti, in cui il tuo consiglio può fare la differenza e su come focalizzare la tua attenzione;
- infine, per noi ancora più importante, consapevolezza circa i rischi di riprodurre involontariamente le diseguaglianze di origine sociale, migratoria e di genere e relativi esercizi controfattuali con cui metterti alla prova e con cui provare a promuovere attivamente eguaglianza di opportunità.

Per favore, aiutaci a capire se questa formazione è utile ed efficace, in due modi:

- 1. Compilando i questionari che ti invieremo** (uno a breve e uno a fine anno scolastico), dove potrai proporre anche integrazioni a quanto hai ascoltato e letto;
- 2. Usando i consigli da subito, con gli studenti delle classi terze di questo anno scolastico**, così che possiamo capire se la formazione produca gli effetti sperati.

GRAZIE E BUONA SPERIMENTAZIONE DEI CONSIGLI!

Alcuni riferimenti per approfondire

Se sei interessato ad approfondire il tema delle diseguaglianze nei sistemi di istruzioni, puoi partire dal contributo di Barone C., nel testo “Le trappole della meritocrazia” (Il Mulino, 2012), che evidenzia i diversi filoni teorici sull’equità nei sistemi scolastici, i dilemmi sulla meritocrazia e le questioni relative all’uguaglianza nell’istruzione. Anche nel testo di E. Besozzi “Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi” (Carrocci, 2017), l’autrice analizza il concetto di equità e come questo possa coniugarsi nel contesto scolastico. Più di recente, L. Benadusi e O. Giancola, riflettono su questi temi pubblicando “Equità e merito nella scuola” (Franco Angeli, 2021), che integra riflessioni teoriche e analisi empiriche sul caso italiano. G. Ballarino e F. Bernardi, hanno pubblicato nel 2020 “Istruzione e stratificazione sociale nell’Italia contemporanea”, in “Scuola democratica” (pp. 157-17), un articolo che traccia un quadro di insieme delle diseguaglianze educative osservando il loro andamento nel tempo.

Se guardiamo alla letteratura internazionale possiamo trovare un’ampia descrizione degli effetti primari, secondari e terziari nel volume curato da M. Jackson (2013) “Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment”, contenente diversi spunti sui meccanismi alla base della riproduzione delle diseguaglianze e la stratificazione dei sistemi di istruzione. Sullo stesso tema troviamo una rassegna di studi empirici sui diversi meccanismi, all’opera in Italia pubblicato in “Politiche Sociali” (1/2020; pp. 149-176) da G. Argentin e E. Pavolini, “How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research”.

Fra gli studi e le indagini italiane, puoi poi fare riferimento alla ricerca di M. Romito, descritta nel suo volume, edito Guerini Scientifica (2016), “Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche”, incentrato proprio sul tema del consiglio orientativo e del suo ruolo nella riproduzione delle diseguaglianze, attraverso una prospettiva Bourdieusiana. Riguardo all’influenza delle caratteristiche degli studenti sul consiglio orientativo, troviamo nell’articolo “Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: Un’analisi basata sui dati dell’Anagrafe

Studenti”, pubblicato nella rivista “Politiche Sociali” (1/2017), il quale descrive i risultati dello studio svolto da G. Argentin, G. Barbieri e C. Barone.

Per approfondire le diseguaglianze legate al background migratorio, puoi innanzitutto collegarti al sito della Fondazione ISMU - settore educazione (www.ismu.org/chi-siamo/settore-educazione), dove troverai analisi continuamente aggiornate e moltissimi materiali destinati proprio a insegnanti, educatori e operatori scolastici. Ad esempio, nel Report ISMU 2/20 (che puoi scaricare qui https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/10/Rapporto-Alunni-con-background-migratorio-2_2020.pdf) a cura di M. Santagati e E. Colussi, “Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli”, troverai il capitolo 2 di G. Argentin e colleghi, “Le scelte scolastiche al termine del primo ciclo di istruzione. Un nodo cruciale per gli studenti di origine immigrata”. Un altro rapporto suggerito sul tema, sempre della Fondazione ISMU (FrancoAngeli, 2021) è “XXVI Rapporto sulle migrazioni 2020” (lo puoi scaricare qui http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/633).

Inoltre, D. Azzolini, S. Mantovani e M. Santagati, fanno una sistematizzazione delle diseguaglianze educative dovuto al background migratorio in “Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies, in The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education” (a cura di Stevens, P.a, S. P. & Dworkin, G. a, D. G.; Palgrave Macmillan, 2019, pp. 695-745). Utile anche leggere il testo di F. Farinelli “Il diritto all’istruzione dei figli dell’immigrazione”, pubblicato in M. Giovannetti e N. Zorzella “Ius Migrandi” (2019, Franco Angeli), dove l’autrice ripercorre le tappe delle politiche educative (lo puoi scaricare qui http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/553).

Suggeriamo infine anche due studi sugli studenti di origine immigrata e sulle loro potenzialità di intraprendere percorsi scolastici con successo. Il primo studio è raccolto in “Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata” di M. Santagati (2019, Vita e Pensiero; lo puoi scaricare qui <https://www.vitaepensiero.it/scheda-ebook/mariagrazia-santagati/autobiografie-di-una-generazione-super-9788834340509-369573.html>). A. Alesina e colleghi, nell’articolo “Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools” (2018, NBER Working Paper, 25333, 47), descrivono invece un esperimento sugli insegnanti, ai quali veniva rivelato il loro livello di pregiudizio verso gli studenti di origine immigrata (misurato tramite test), generando successivi cambiamenti nelle pratiche di valutazione scolastica.

Per quanto riguarda le dimensioni territoriali e l'importanza dei contesti, suggeriamo il testo "L'istruzione difficile. I divari nelle competenze fra Nord e Sud", curato da P. Asso, L. Azzolina e E. Pavolini (2015), edito Donzelli; inoltre puoi approfondire tramite le analisi dei rapporti INVALSI (<https://www.invalsiopen.it/risultati>).

Sul tema dell'istruzione e i diversi percorsi di studenti e studentesse, puoi trovare un vasto insieme di studi e di statistiche sul sito EIGE - European Institute for Gender Equality (<https://eige.europa.eu/topics/education>). Pensando a testi più divulgativi e più qualitativi, suggeriamo di partire da L. Lipperini "Ancora dalla parte delle bambine" (2007, Feltrinelli); oppure da due testi più specifici come "Gabbie di genere: Retaggi sessisti e scelte formative" di I. Biemi e S. Leonelli (2016, Rosenberg & Sellier); e il testo di A. Arace (2020, Franco Angeli), "Stereotipi e disuguaglianze di genere nell'istruzione scolastica".

Per approfondire il processo di orientamento puoi leggere "L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche." Di S. Soresi e L. Nota (2020, Il Mulino). Trovi i riferimenti che hai visto anche nel contributo video in D. Boerchi e A. Valtolina (2021, Junior), "Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica". Trovi alcune teorizzazioni in "Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative" di M. Marcarini M. (2012; Formazione, Lavoro, Persona, 5, 153-171); e nell'articolo di F. Settembrini "Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: Competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza" (2019, Rivista Trimestrale Di Scienza Dell'Amministrazione, 1, 1. Social Science Premium Collection).

Infine, per approfondire il processo di co-costruzione del consiglio orientativo, ti consigliamo il testo di I. Casadei (2015, La Meridiana Editore), "Educare al successo: aiutare i figli nella scelta della scuola superiore"; e i due testi di M. R. Mancinelli "Scegliere la scuola superiore. Guida completa di orientamento per studenti e genitori" (2017, Alpha Test Editore), e con M. L. Indelicato, "Quale scuola superiore? Guida completa di orientamento per studenti e genitori" (2014, Alpha Test Editore).

Hai visto anche tutti i video?

Ogni sezione di questo libretto è corredata da un video, che devi aver visto per completare la formazione e ricevere il certificato di avvenuta partecipazione.

Registrati con il tuo codice di accesso personale alla piattaforma

www.orientareallascelta.it

Hai dubbi, idee o suggerimenti?

Puoi contribuire alla prossima edizione del libretto e della formazione “Orientare alla Scelta” con i tuoi suggerimenti e consigli.

Lasciaci i tuoi feedback nelle sezioni apposite del questionario che ti verrà inviato a visione dei video completata o comunque nelle prossime settimane.

Altrimenti puoi scriverci una mail a

progetto.orientareallascelta@unicatt.it

GRAZIE!

Si ringraziano tutti gli insegnanti intervistati, i referenti e gli esperti che generosamente ci hanno dedicato il loro tempo e messo a disposizione la loro esperienza.





UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



**ORIENTARE
ALLA
SCELTA**

CRC

Centro di Ricerche
sulla Cooperazione e sul Nonprofit