



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Le strategie orientative nei percorsi di scelta scolastica degli studenti delle scuole secondarie di primo grado a Roma.

Facoltà di Scienze Politiche, Sociologia, Comunicazione

Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale

Dottorato di ricerca XXXIII° ciclo in Comunicazione, Ricerca Sociale e Marketing

Curriculum Metodologia della ricerca sociale

Dottorando: Giuliana Parente

Matricola 1190168

Tutor: Prof. Antonio Fasanella

Coordinatore: Prof. Antonio Fasanella

Prof. Fiorenzo Parziale

A.A. 2019-2020

Indice

Introduzione.....	5
CAPITOLO 1. La diseguaglianza e la scelta scolastica	11
1.0 Introduzione.....	11
1.1 Il processo di democratizzazione della scuola italiana	12
1.2 Le diseguaglianze educative e la scolarizzazione di massa	17
1.3 Le funzioni dell'istituzione scolastica tra socializzazione e selezione	20
1.4 Concetti chiave nello studio delle diseguaglianze scolastiche	22
1.5 Le principali teorie della diseguaglianza scolastica.....	31
1.5.1 Le teorie sociologiche della riproduzione	32
1.5.2 La teoria dei codici educativi.....	42
1.5.3 Le teorie della scelta razionale	44
1.6 Le forme della diseguaglianza scolastica.....	48
CAPITOLO 2. L'orientamento, scelta e diseguaglianza scolastica	54
2.0 Introduzione.....	54
2.1 L'orientamento tra strategie professionali e traiettorie scolastiche.....	54
2.2 L'orientamento nel quadro normativo internazionale, europeo e italiano	58
2.2.1 La normativa internazionale ed europea	58
2.2.2. La normativa italiana.....	62
2.3 Le concezioni dell'orientamento scolastico e professionale	66
2.4 Orientare e disperdersi: due facce della stessa medaglia?.....	69
2.4.1 La dispersione scolastica in Europa.....	69
2.4.2 La dispersione scolastica in Italia	72
2.5 Orientamento e diseguaglianze scolastiche	74
2.5.1 Orientamento e società contemporanea	74
2.5.2 Orientamento e diseguaglianze scolastiche	78
CAPITOLO 3. Il disegno di ricerca.....	87
3.0 Introduzione.....	87
3.1 Il disegno della ricerca	89
3.2 Ipotesi, obiettivi e domande di ricerca.....	90
3.3 La selezione delle scuole, degli studenti e degli insegnanti	92
3.4 La ricerca standard (e/o quantitativa).....	97
3.5 La ricerca non standard (e/o qualitativa).....	114
CAPITOLO 4. I risultati della ricerca standard	118
4.0 Introduzione.....	118
4.1 Le caratteristiche degli studenti degli istituti romani selezionati.....	119

4.2 La prestazione scolastica degli studenti degli istituti romani selezionati	126
4.3 L'analisi delle attività di orientamento e del consiglio orientativo	132
4.3.1 L'orientamento scolastico e il consiglio orientativo.....	133
4.3.2 Le attività di orientamento scolastico	145
4.3.3 I consigli extrascolastici	150
4.4 L'intenzione di scelta scolastica degli studenti degli istituti romani selezionati	153
4.4.1 Le caratteristiche degli studenti che hanno cambiato idea durante il loro percorso .	153
4.4.2 La scelta scolastica e la difficoltà percepita.....	159
4.4.3 L' analisi dell'intenzione di scelta	164
CAPITOLO 5. I risultati della ricerca non standard.....	179
5.0 Introduzione.....	179
5.1 Processi orientativi e habitus istituzionali.....	181
5.2 Gli insegnanti tra habitus individuale e origine sociale degli studenti	184
5.3 Considerazioni finali	201
Conclusioni.....	205
Bibliografia	212
ALLEGATO A	244
ALLEGATO B.....	258
ALLEGATO C	266
ALLEGATO D	267

Introduzione

Questa tesi assume significati singolari perché, da un lato, nasce dal vissuto e dall'esperienza scolastica personale di chi l'ha condotta, dall'altro, si inserisce in una più ampia riflessione sulla riproduzione della disegualianza che ha investito e animato il dibattito sociologico¹. In questo percorso di ricerca, l'autrice ha tentato di assumere le vesti del sociologo militante, così come indicato da Pierre Bourdieu (1980), con l'ambizione di ricostruire le origini dei principi classificatori delle forme di dominio che caratterizzano la società moderna e, in definitiva, della comprensione dei meccanismi che generano povertà e immobilità sociale. Durante la lettura di questo elaborato, dunque, occorre tenere conto delle lenti teoriche attraverso cui i dati sono stati prodotti e interpretati che rimandano ai teorici della riproduzione.

Il presente studio abbraccia la prospettiva bourdieusiana (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970) che enfatizza l'influenza della classe d'origine sulla riuscita scolastica e la durata della carriera e la contamina con le considerazioni di Bernstein (1975, 1977) e Boudon (1973, 1974), fino ad arrivare a utilizzare il concetto di dispositivo di governo di foucaultiana memoria (Foucault, 1975; Mac e Ghail, 1994; Romito, 2017). Sinteticamente, nel caso di Bernstein, si riprende la distinzione tra codici linguistici, ristretto ed elaborato, appartenenti il primo alla classe borghese e il secondo a quello popolare; mentre di Boudon non si esclude che le scelte scolastiche siano fatte commisurando vantaggi e costi, anche se –va specificato– questa tesi non pone al centro i condizionamenti economici derivanti dalla classe di appartenenza, ma si sofferma perlopiù su quelli culturali e simbolici.

Nello specifico, il presente lavoro si concentra sul ruolo che gioca l'istituzione scolastica nella riproduzione delle disegualienze educative attraverso il consiglio orientativo che gli insegnanti sono tenuti a dare al terzo anno della scuola secondaria di primo grado, prima dell'iscrizione alle scuole superiori. E si propone di studiare, accanto agli effetti primari e secondari derivanti dalla classe di appartenenza, l'effetto terziario e confermativo della scuola (Schneider, 2014; Esser, 2016; Argentin e Pavolini, 2020). Quest'ultimo, in particolare, rimanda alle più generali conseguenze delle pratiche scolastiche legate all'*habitus istituzionale* di ciascuna scuola (Ingram, 2008, 2011, 2016).

¹ Tale dichiarazione si inserisce nel più generale rapporto tra scienziato sociale e conoscenza del mondo di Pierre Bourdieu che critica l'idea di osservatore "oggettivo", in favore di un oggetto di conoscenza che è invece "costruito", oltre che dal metodo anche dall'esperienza soggettiva del ricercatore del mondo in cui vive. Allo scienziato sociale è richiesta, infatti, una buona dose di riflessività in grado di elaborare "categorie di pensiero impensate che delimitano il pensabile e predeterminano il pensato" (Bourdieu, 1988, trad. it. 1991, p. 10).

Per comprendere come il tema delle disuguaglianze educative sia estremamente attuale, occorre ricordare che l'istituzione scolastica, così come la conosciamo oggi, è il portato di numerose trasformazioni sociali, economiche e istituzionali. Nello specifico, il progressivo processo di apertura della partecipazione scolastica ha comportato un gran numero di iscritti, ma ha anche permesso l'accesso a fasce della popolazione che poco prima erano escluse dall'istruzione. Per far fronte all'elevato numero di iscritti, quindi, è stato necessario un cambiamento organizzativo e strutturale (numero di aule, aumento dei livelli scolastici e diversificazione degli indirizzi formativi), mentre l'ingresso di una porzione sempre più ampia di alunni, "non socializzati" ai modi e agli *habitus* scolastici perché provenienti dai ceti che fino ad allora non avevano accesso all'istruzione, ha inevitabilmente richiesto una trasformazione della didattica e della formazione degli insegnanti. La nuova popolazione, infatti, include soggetti provenienti da classi sociali svantaggiate, distanti dalla cultura della classe dominante, ed è proprio l'accesso di tutti al sistema educativo che crea le condizioni perché divenga tangibile l'esperienza della disuguaglianza sociale e l'influenza della condizione socio-economica e culturale all'interno del circuito formativo (Cavalli e de Lillo, 1988). Emergono, quindi, nuove forme di disuguaglianze educative. Queste sono oggi meno legate all'accesso complessivo al sistema di istruzione, ma più ai risultati e alle opportunità di perseguire gli studi fino ai più alti gradi dell'istituzione scolastica. L'eterogeneità della popolazione studentesca, infatti, porta con sé non solo e semplicemente differenze individuali, ma rende evidente il peso delle origini sociali nel sistema scolastico. Queste riflessioni hanno posto interrogativi circa la possibilità che la meritocrazia scolastica sia in grado di trascurare i fattori individuali e ascritti, e favorire un processo di insegnamento e apprendimento democratico ed egualitario.

Infatti, nell'ambito della sociologia dell'educazione, il tema delle disuguaglianze e delle differenze nei processi educativi diventa centrale quando negli anni Sessanta si assiste all'espansione della scolarizzazione e della partecipazione all'educazione di secondo e terzo grado nei paesi industrializzati². L'espansione del sistema scolastico avviene nel secondo dopoguerra e diviene ben presto una caratteristica della società contemporanea (Meyer *et al.*, 1997; Arum *et al.*, 2011) e le disuguaglianze vengono anche accentuate dall'ideologia neoliberale dominante che oscura le disuguaglianze scolastiche riducendole a mere disparità e

² Se si considerano i dati della World Bank, il tasso di iscrizione alla scuola di secondo grado dal 1970 al 2015 è aumentato quasi del 34%; lo stesso vale per il tasso di iscrizione alla scuola di terzo grado che è aumentato del 27% circa nel 2015 rispetto al 1970. Ovviamente ogni Paese ha tassi di crescita differenziati che rispondono a dinamiche di crescita e contrazione del numero di diplomati e laureati che, ad esempio, *possono* risentire della crescita della popolazione straniera. Per il caso italiano si veda Parziale (2016).

differenze individuali, sottolineandone l'eterogeneità delle capacità, aspirazioni e motivazioni al successo professionale e sociale tra gli studenti e lasciando così spazio all'affermarsi di nuove e vecchie diseguaglianze.

Anche in Italia, il sistema di istruzione si espande (Checchi, 1997; Frey e Ghignoni, 2003) e si modifica sulla base delle lotte e delle conquiste sociali che via via si combattono per rendere operativo l'articolo 34 della Costituzione italiana che afferma il diritto-dovere allo studio e recita "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi".

Molti studi (Bratti *et al.*, 2008; Triventi e Trivellato, 2009; Argentin e Triventi, 2011) confermano che nel sistema italiano le diseguaglianze educative non sono scomparse e si accentuano man mano che si passa ai livelli più alti del sistema educativo. Mentre la letteratura più recente sul tema (Ballarino *et al.*, 2010, Romito 2016a, 2018) sposta l'analisi e l'osservazione del riprodursi delle diseguaglianze nelle opportunità educative dalla scuola superiore all'ultimo anno delle scuole medie. Sociologi ed economisti hanno esplorato il ruolo della stratificazione orizzontale nel riprodurre la diseguaglianza secondo l'effetto *tracking*, ovvero di "tracciamento" delle carriere scolastiche che si basa sull'assegnazione degli studenti a diversi indirizzi o tipi di scuola in base alle origini sociali (Hanushek, Woessmann, 2005). In questa tesi, si ipotizza che tale effetto sia anticipato e che il processo di selezione ai diversi indirizzi avvenga già nel terzo anno della scuola media e sia coadiuvato dal consiglio orientativo. L'assunto da cui muove questo studio è, infatti, che la scuola riproduce le disuguaglianze e, nel farlo, si basa sul modo in cui il sistema scolastico si presta, più o meno consapevolmente, a riprodurre le gerarchie di tipo linguistico e culturali del sistema sociale (Romito, 2018) e attiva, di volta in volta, processi di orientamento differenziati che rafforzano le diseguaglianze di partenza. Questi processi differenziati e selezionatori avvengono in specifici *setting* organizzativi, definiti da alcuni studiosi (Tarabini, *et al.*, 2016) come *habitus* istituzionale, in grado di rafforzare i meccanismi di riproduzione della diseguaglianza legati all'origine sociale degli studenti.

È all'interno di queste riflessioni sopra riportate che i due grandi temi, quello della diseguaglianza scolastica e dell'orientamento si incontrano, diventando un unico grande nodo nel quale si condensa la duplice natura dell'istituzione scolastica: essere leva di promozione sociale, così come la fonte di un'ingiusta selezione.

In sintesi, questa tesi mira a comprendere 1) l'influenza dell'origine sociale familiare sui percorsi di orientamento e scelta scolastica degli studenti, 2) l'effetto del consiglio di orientamento scolastico sulle aspettative e decisioni del percorso scolastico da intraprendere, 3) comprendere i processi e le prassi attraverso cui gli insegnanti elaborano tale consiglio. Per corroborare le ipotesi di ricerca si assume una ripartizione delle classi sociali e degli indirizzi scolastici assai rigidi che rimandano alla differenziazione di Bernstein e di Gentile. L'estremizzazione delle categorie, sebbene discutibile sul piano teorico, ha dimostrato una validità euristica solida nell'elaborazione dei dati.

Nel primo capitolo, quindi, si analizza il processo storico e sociale dell'istituzione scolastica fino a come la conosciamo oggi, dopo l'effetto della scolarizzazione di massa e dall'affermazione del principio dell'uguaglianza delle opportunità educative, in grado, almeno formalmente, di garantire a tutti l'accesso all'istruzione di ogni ordine e grado. La scuola italiana, infatti, risente di alcune importanti riforme che ancora oggi mostrano i suoi effetti. La prima è quella di stampo gentiliano che concepisce la scuola come funzione dello Stato (non più quindi ecclesiastica) e ripartisce la formazione secondaria in umanistica – considerata dallo stesso Gentile come espressione della filosofia e destinata, soprattutto nella forma del liceo classico, alle classi superiori – e tecnico-scientifica (di derivazione positivista e che era, nelle riflessioni di Gentile, destinata alle classi inferiori³). Successivamente, negli anni Sessanta, a cavallo con il *boom* economico e dell'aumento della popolazione, si assiste alla riforma del sistema scolastico della scuola media unica nel 1962 e all'apertura degli accessi all'università nel 1969 che hanno l'effetto di aumentare la possibilità di accesso ai diversi livelli di istruzione a donne e persone, provenienti dalle classi subalterne. Nel frattempo, l'esperienza di Barbiana di Don Lorenzo Milani pone numerosi interrogativi e critiche al sistema scolastico italiano così come si era affermato ed inizia ad emergere un'idea di uguaglianza intesa come pari opportunità per tutti e che sia in grado di tener conto delle differenze. Si intensifica così il dilemma fra funzione di socializzazione e selezione della scuola italiana che, da un lato, deve mediare tra l'esigenza di selezionare all'ingresso la classe dirigente, dall'altro, favorire la partecipazione di tutte le classi sociali per l'alfabetizzazione e l'integrazione. Un dilemma che dopo l'apertura generalizzata dell'istruzione si è spostato dall'accesso ai percorsi: bocciature, abbandoni, rientri nonché esiti, riuscite diversificate hanno riproposto il meccanismo di selezione sociale della

³ Da allora, come studi più recenti dimostrano (Checchi, 2008; Triventi, 2014; Romito, 2015), permane una profonda spaccatura tra istruzione liceale, tecniche e professionali in termini di prestigio e qualità del corpo studentesco e, soprattutto, in termini di opportunità di intraprendere percorsi di carriera più lunghi che portino, a parità di origini sociali, l'accesso all'università e il conseguimento del titolo.

scuola. Di per sé, la selezione scolastica è un processo che permette la migliore allocazione delle risorse umane in base alle capacità degli individui di partecipare alla vita collettiva nonché di trovare la “propria posizione nel mondo”, di riconoscersi in un sistema di posizioni e ruoli sociali che strutturano la propria l’identità sociale e personale. Ed è proprio negli anni Settanta, quando contemporaneamente si rompe l’ equilibrio tra offerta e domanda di lavoro, per cui cade definitivamente l’ipotesi di mobilità sociale legata all’acquisizione di titoli di studio elevati, che emergono teorie sociologiche che riflettono sulla disomogeneità della riuscita scolastica in relazione alla provenienza sociale e culturale (Coleman, 1966) e pongono così fine al periodo aureo delle teorie funzionalistiche in ambito educativo e alla visione positiva della scuola. Sul recupero delle riflessioni weberiane e marxiane, iniziano ad affermarsi le teorie critiche del conflitto e della riproduzione sociale che si soffermano sulla contrapposizione di gruppi sociali, piuttosto che sugli elementi di accordo e solidarietà della realtà sociale (Besozzi, 1993, p.63). Inizia così a intravedersi, dietro la parvenza universalistica della scuola che riserva a tutti lo stesso trattamento, anche un processo di riproduzione delle diseguaglianze sociali che vede il sistema scolastico assecondare le dinamiche di dominio della classe superiore, e in parte di quelle medie, sulle classi più svantaggiate. Acuto osservatore e teorizzatore delle dinamiche di riproduzione culturale è Bourdieu che attraverso i concetti di *habitus*, campo e violenza simbolica mostra come gli alunni delle classi meno abbienti interiorizzano la condizione oggettiva della propria classe relegando sé stessi a percorsi scolastici meno prestigiosi. Il primo capitolo, quindi, si concentra a illustrare e giustificare le scelte teoriche, nonché a porre le basi del problema di ricerca indagato.

Il secondo, invece, si concentra sul tema dell’orientamento. Il capitolo parte dalla ricognizione della legislazione sull’orientamento in ambito internazionale ed europeo fino agli effetti che questi hanno avuto nel sistema scolastico italiano dalla sua affermazione in ambito professionale e, successivamente, in quello scolastico soffermandosi sulle varie concezioni che col tempo sono state enucleate (Pombeni e Canzutti, 2000; Vaira, 2007). Attraverso le definizioni del concetto di orientamento rintracciate in letteratura e nella legislazione, infatti, è possibile affermare che l’orientamento è comunemente utilizzato come strumento di contrasto e riduzione della dispersione scolastica. Nonostante, però, l’attenzione posta sul tema, l’orientamento è raramente inserito in un più ampio discorso teso ad assicurare giustizia sociale e a promuovere la mobilità tra classi.

Nel terzo vengono illustrate le scelte metodologiche che si sono adottate per esplorare il fenomeno della riproduzione della diseguaglianza scolastica attraverso l’adozione di un disegno

mixed-method. In questo capitolo vengono richiamate le coordinate teoriche che hanno suggerito il problema di indagine, sono declinate le ipotesi e gli obiettivi di ricerca, viene accuratamente descritto il tipo di campionamento delle istituzioni scolastiche e gli strumenti di rilevazione utilizzati. Infine, viene sintetizzato il processo di costruzione dei dati e sono illustrate brevemente le tecniche di analisi.

Negli ultimi due capitoli, invece, si presentano i risultati di ricerca. Nello specifico, il quarto capitolo illustra i risultati dei questionari somministrati agli alunni delle scuole romane campionate e compilati nel mese di gennaio e maggio. I risultati di questo capitolo confermano le ipotesi di ricerca e, quindi, dell'influenza dell'origine sociale sia nella prestazione scolastica sia nell'intenzione di scelta scolastica; mentre l'orientamento ha più un effetto confermativo delle scelte e, quindi, di riproduzione delle diseguaglianze legate all'origine sociale degli studenti. Nel quinto capitolo, infine, vengono illustrati i risultati emersi dall'interpretazione delle interviste agli insegnanti attraverso le categorie analitiche delle polarità antitetiche annesse al loro ruolo (Argentin, 2018). L'ultimo capitolo restituisce risultati interessanti soprattutto in riferimento all'influenza del contesto scolastico. Quest'ultima era già emersa dall'analisi della regressione logistica effettuata sui dati raccolti dal questionario, ma le interviste agli insegnanti delle classi coinvolte permettono di comprendere con maggiore profondità le dinamiche che rimandano ai singoli campi scolastici, nel quale le scelte sono maturate e i consigli orientativi formulati.

Il lavoro di ricerca qui illustrato rappresenta un tentativo, per certi versi audace, di portare alla ribalta il tema della diseguaglianza perpetrata dal sistema scolastico nella speranza di garantire ai giovani il diritto di autodeterminazione del loro futuro sociale e lavorativo, slegato alla loro appartenenza di origine, e di favorire la promozione della scuola come luogo di socializzazione e di apprendimento, dove sia anche possibile esprimere abilità e ambizioni personali e, in definitiva, consentire la mobilità sociale tra classi.

CAPITOLO 1. La diseguaglianza e la scelta scolastica

1.0 Introduzione

Nell'ambito della sociologia dell'educazione, il tema delle disuguaglianze e delle differenze nei processi educativi diventa centrale quando negli anni Sessanta si assiste all'espansione della scolarizzazione e della partecipazione all'educazione di secondo e terzo grado nei paesi industrializzati⁴. L'espansione del sistema scolastico avviene nel secondo dopoguerra e diviene ben presto una caratteristica della società contemporanea (Meyer *et al.*, 1992; Arum *et al.*, 2006). Anche in Italia, il sistema di istruzione si espande (Checchi, 1997; Frey e Ghignoni, 2003), grazie soprattutto alla riforma del sistema scolastico della scuola media unica nel 1962 e all'apertura degli accessi all'università nel 1969 che hanno l'effetto di aumentare la possibilità di accesso ai diversi livelli di istruzione a donne e persone, provenienti dalle classi subalterne.

L'incremento della partecipazione scolastica e l'espansione dei sistemi d'istruzione sono attribuibili a una costellazione di fattori economici, sociali e culturali che ne hanno permesso lo sviluppo. A livello macro, i governi hanno implementato sistemi educativi sempre più complessi e universalistici con il fine di incrementare la forza lavoro e la crescita economica⁵; mentre a livello micro le famiglie e gli individui, coadiuvati da un'economia fiorente, hanno investito più tempo e risorse finanziarie nell'istruzione. Anche la riduzione dei costi diretti, con la diffusione degli istituti scolastici sui vari territori ed il miglioramento del trasporto pubblico, ha senz'altro contribuito ad aumentare la frequenza all'istruzione delle classi residenti nelle zone rurali e periferiche (Ballarino *et al.*, 2009), comportando un aumento della partecipazione.

Tutti questi fattori hanno permesso l'accesso all'istruzione di un gran numero di persone, permettendo così anche alle classi svantaggiate di accedere ai diversi livelli di istruzione. Questo processo di progressivo allargamento della partecipazione scolastica è stato supportato dalle lotte e dalle conseguenti conquiste sociali che hanno segnato gran parte del destino dell'istituzione scolastica così come la conosciamo oggi. Il processo di democratizzazione del sistema scolastico non è stato immediato, ma graduale e – come cercheremo di dimostrare in questa tesi – per certi versi ancora inconcluso perché, nonostante la sua espansione, riproduce i

⁴ Se si considerano i dati della World Bank, il tasso di iscrizione alla scuola di secondo grado dal 1970 al 2015 è aumentato quasi del 34%; lo stesso vale per il tasso di iscrizione alla scuola di terzo grado che è aumentato del 27% circa nel 2015 rispetto al 1970. Ovviamente ogni Paese ha tassi di crescita differenziati che rispondono a dinamiche di crescita e contrazione del numero di diplomati e laureati che, ad esempio, *possono* risentire della crescita della popolazione straniera. Per il caso italiano si veda Parziale (2016).

rapporti di disegualianza che sono già esistenti nella struttura sociale grazie alla natura ambivalente dell'istituzione scolastica.

1.1 Il processo di democratizzazione della scuola italiana

L'articolo 34 della Costituzione italiana afferma il diritto-dovere allo studio e recita "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi". Prima che venga sancito questo principio – e che l'organizzazione scolastica sia in grado di applicarlo a tutti gli ordini e gradi – ci sono voluti degli anni. Non è nell'intento di questa tesi ripercorrere tutta la storia della scuola italiana fino a come la conosciamo oggi, ma ne riportiamo brevemente le tappe salienti al fine di spiegare come il processo di apertura alle fasce più svantaggiate della popolazione sia stato graduale, talvolta segnato da strappi e rivendicazioni più o meno pacifiche.

Prima dell'unità d'Italia, quando il Paese era sotto il dominio dell'Austria, l'istruzione era controllata dall'autorità ecclesiastica. È stato soltanto nel 1848 che il ministro Bon Compagni ha proposto a Re Carlo Alberto due leggi, destinate da lì a poco a condizionare tutto il futuro del sistema scolastico italiano fino a come lo conosciamo oggi. La prima legge ha scardinato il controllo ecclesiastico⁵ in materia di istruzione e insegnamento, affermando così il ruolo dello Stato nel settore educativo. Con la legge n. 818 il Ministero dell'Istruzione Pubblica (istituito appena un anno prima, nel novembre 1847) prende controllo di ogni ordine e grado scolastico. La seconda legge, invece, riorganizza l'assetto collegiale prevedendo accanto agli studi classici dei corsi "speciali", più brevi e senza latino, che costituiscono quella che col tempo diverrà la formazione tecnica così come la conosciamo oggi. Al principio, lo Stato si era riservato la funzione di governo – dirigere e controllare il buon funzionamento del sistema scolastico – lasciando alle singole scuole l'autonomia nella gestione. L'autonomia scolastica rappresenta ancora oggi un tema oggetto di ampio dibattito da parte di studiosi e insegnanti, nel corso della storia della scuola fu più volte limitata e poi estesa fino a diventare un caposaldo dell'autonomia scolastica nel 1997. All'epoca però, lo Stato aveva appena iniziato a organizzare le scuole in modo diretto e centralistico per rispondere alle istanze di un'idea di istruzione generalizzata e interclassista, portata avanti da alcuni gruppi sociali che chiedevano una maggiore possibilità di ascesa sociale delle classi meno abbienti.

⁵Tale decisione, sancita con l'espulsione dei Padri Gesuiti e delle Dame del Sacro Cuore nel 1848, non rimanda a sentimenti anticattolici. Infatti l'insegnamento religioso continuava, e continua tuttora, a essere previsto in tutte le scuole.

Una delle prime leggi verso l'accentramento del potere nel settore educativo in capo al ministro è stata la legge Casati del 1859. Tale legge limitava gli spazi di iniziativa privata in favore dell'organizzazione scolastica pubblica. In particolare, tra le novità, la legge aveva previsto anche la riorganizzazione di tutti gli ordini di istruzione e istituiva un corso superiore di studi tecnici con durata triennale. La legge è stata un primo tentativo di riformare l'amministrazione della pubblica istruzione e ricevette molte critiche⁶, tuttavia fu la prima norma a garantire – almeno formalmente – pari diritti a tutte le classi sociali, la gratuità e l'obbligatorietà della scuola elementare e a prevedere la formazione degli insegnanti. La legge ha suddiviso la scuola elementare in inferiore (prima e seconda classe) e in superiore (terza e quarta classe). L'obbligatorietà era per le prime tre classi delle elementari, poi chi finiva tutte le elementari poteva accedere alla scuola media. Fu solo successivamente con la legge Coppino emanata il 15 luglio 1877 che si estese l'obbligo scolastico all'istruzione elementare inferiore, da sei fino ai nove anni, prevedendo una serie di sanzioni e di ammende per scoraggiare l'evasione scolastica, tra cui un esame di proscioglimento che liberava dall'obbligo di frequenza e che era requisito per l'iscrizione alle liste elettorali e politiche.

Seppure tra molte insidie e contraddizioni tra livello formale e sostanziale, la scuola che si andava costituendo era sicuramente più laica, aperta e ispirata ai principi liberali di uguaglianza tra i sessi e i ceti sociali. Nei fatti, infatti, tutte le leggi che seguirono mirarono al prolungamento degli studi e dell'età scolare e posero come obiettivo la lotta all'analfabetismo, con particolare riguardo alla situazione del Mezzogiorno⁷.

Tra le leggi che contribuirono all'innalzamento dell'età scolare si ricorda la legge Orlando del 1904, che ha prolungato l'obbligo scolastico a 12 anni e istituì le scuole serali e festive, nonché forme di assistenza per i più poveri. È stata la prima legge ad aumentare lo stipendio dei maestri e quindi a riconoscerne la loro funzione e utilità pubblica. Le elementari sono state riformate fino a comprendere sei classi. Le prime quattro classi davano accesso alle due classi rimanenti, o direttamente alle scuole secondarie per coloro che intendevano proseguire gli studi. Ma, nonostante i progressi, l'affermazione di una scuola, almeno elementare, intesa come servizio pubblico per tutti i cittadini di ogni estrazione e classe avviene più tardi con la legge

⁶ Tra le principali critiche vi sono: 1) non aver sufficientemente valorizzato le discipline tecnico-scientifiche; 2) non aver compreso le scuole infantili nelle istituzioni obbligatorie; 3) aver delegato ai comuni che avrebbero dovuto procedere direttamente e obbligatoriamente all'istruzione e al mantenimento delle scuole elementari sul piano finanziario.

⁷ Ad esempio, si ricorda in quegli anni la Legge n° 383 del 1906 istituisce la Commissione Centrale per il Mezzogiorno, con la finalità di sconfiggere l'analfabetismo nelle isole e nel Sud attraverso le scuole serali e festive.

n° 487 del 1911 (Legge Credaro), che riorganizzò l'amministrazione statale dell'istruzione introducendo asili, scuole per handicappati e carcerati. Ed è solo successivamente, nel 1914 con la legge 27, i maestri diventarono dipendenti statali a tutti gli effetti così come lo sono oggi.

La riforma più importante nel panorama del riassetto organizzativo e dell'obbligatorietà scolastica riguarda quella di Giovanni Gentile nel 1923, attuata durante il periodo fascista. La riforma gentiliana prevedeva l'istruzione obbligatoria fino al quattordicesimo anno di età, l'innalzamento della scuola elementare da quattro a cinque anni e la frequenza di corso integrativo di avviamento professionale della durata di tre anni. Le scuole secondarie avevano una durata diversa a seconda della tipologia, ma l'accesso avveniva dopo un esame di ammissione e ogni istituto era a numero chiuso. Il primo livello dell'istruzione secondaria consisteva nel corso inferiore dell'istituto tecnico, dell'istituto magistrale e nel ginnasio. Il livello successivo si articolava nel corso superiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, nel liceo scientifico, nel liceo classico e nel liceo femminile. La riforma mirava a professionalizzare la scuola secondaria ed a evitare il sovraffollamento nei licei che allora erano le uniche scuole che consentivano l'accesso all'Università.

In sintesi, la riforma gentiliana della scuola si basa su due assunti. Il primo concepisce la scuola come funzione dello Stato; il secondo si riferisce alla formazione umanistica, considerata dallo stesso Gentile come espressione della filosofia e destinata, soprattutto nella forma del liceo classico, alle classi superiori. Invece il sapere tecnico-scientifico del Positivismo era, nelle riflessioni di Gentile, destinato alle classi inferiori⁸. Questa distinzione è in parte ancora oggi pervasiva e si riflette nella suddivisione degli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado nonostante i tentativi di equiparazione che hanno introdotto le più recenti riforme; altresì tale impostazione è ancora insita nei pensieri degli insegnanti e nelle pratiche educative (vedi oltre capp. 4 e 5).

Ritornando al percorso storico successivo alla riforma gentiliana, il ministro che succedette a Gentile fu Giuseppe Bottai che sulla scia del riformismo introdusse alcune importanti cambiamenti, tra cui: l'istituzione della scuola materna biennale; la scuola del lavoro, in luogo della quarta e quinta elementare, e quella artigiana per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni; l'introduzione del lavoro manuale; l'equiparazione tra liceo classico e scientifico; l'istituzione

⁸ Da allora, come studi più recenti dimostrano (Checchi, 2008; Triventi, 2014; Romito, 2015), permane una profonda spaccatura tra istruzione liceale, tecniche e professionali in termini di prestigio e qualità del corpo studentesco e, soprattutto, in termini di opportunità di intraprendere percorsi di carriera più lunghi che portino, a parità di origini sociali, l'accesso all'università e il conseguimento del titolo.

della scuola media, con l'insegnamento del latino. In particolare, la legge sulla scuola media fu approvata il 1° luglio del 1940 con la legge n° 899: era nata dalla fusione dei corsi inferiori del ginnasio, magistrale e tecnico, aveva durata triennale e consentiva l'accesso alle scuole di ordine superiore. Sarà proprio la scuola media a subire grandi cambiamenti negli anni Sessanta, a cavallo con il *boom* economico e dell'aumento della popolazione. Il 31 dicembre 1962 Luigi Gui, Ministro della Pubblica Istruzione, firma la legge n° 1859, che istituiva la Scuola media statale unica, sostituendo così qualsiasi altro tipo di scuola secondaria inferiore, gratuitamente e obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni. Il latino diveniva obbligatorio solo per l'accesso al Liceo Classico e l'esame di licenza media era un esame di Stato che dava accesso agli istituti secondari di secondo grado. Inizialmente il diploma di maturità scientifica dava accesso a tutte le università eccetto alla facoltà di lettere e filosofia. Tale vincolo cadde successivamente grazie alle istanze avanzate dai movimenti del 68' e alla legge n° 910 dell'11 dicembre 1969 che liberalizzava l'accesso a tutti i corsi di laurea ai diplomati di qualsiasi istituto d'istruzione secondaria di secondo grado.

In questo periodo storico di riforme, mutamenti storici economici e sociali, una personalità inizia ad affacciarsi sulla scena sociale italiana ponendosi come difensore delle classi sociali svantaggiate: Don Lorenzo Milani. Il sacerdote a San Donato di Calenzano apre una scuola serale aperta a tutti giovani senza discriminazioni politiche o partitiche, come dovrebbe essere la scuola pubblica dichiarata nell'atto costituzionale. Successivamente, a causa delle sue posizioni sull'educazione non gradite alla Chiesa, a ridosso degli anni Sessanta viene trasferito a Barbiana, un piccolo borgo situato in una zona montuosa vicino Firenze. Da lì inizierà un'esperienza di scuola che culminerà in "Lettere a una professoressa", un *pamphlet* scritto con i suoi allievi in cui denuncia il sistema ineguale a cui la scuola sottopone i ragazzi meno abbienti. Con l'esperienza di Barbiana, Don Milani invita a non considerare ciascun alunno sulla base della diversità e differenza rispetto a tutti gli altri, ma a "guardarlo" in prospettiva metabelica⁹. L'esperienza di Barbiana si realizza negli anni del *boom* economico e della scolarizzazione di massa. Don Milani mette in discussione il modello formativo della scuola italiana dell'epoca e propone quello che lui adotta nelle campagne fiorentine che, in breve tempo, diventa catalizzatore di innovazione pedagogica.

⁹ L'educazione degli ultimi, per Don Milani, deve assumere una pratica processuale, basata sulla fermezza e durezza, ma anche aprirsi al nuovo, basarsi sulla scoperta e quindi cogliere l'elemento dinamico della pratica didattica, nonché basarsi sulla convinzione della possibilità del cambiamento individuale.

In questo periodo si passa da un sistema educativo particolarmente centralizzato, dove – accanto al ruolo, indebolito, della famiglia – lo Stato deteneva il monopolio del sapere e la scuola aveva perlopiù il potere “certificatorio” delle conoscenze e competenze acquisite. Successivamente, invece, la tendenza si sposta verso il policentrismo formativo che vede la nascita e la competizione di una pluralità di agenzie formative. Ed è sempre in questo mutato clima che inizia a farsi largo l’idea di uguaglianza intesa come pari opportunità.

Il rinnovato scenario politico e sociale degli anni Settanta si caratterizzava anche per la ricerca di una migliore applicazione della Costituzione. Nel caso della scuola e dell’educazione più in generale, ci si richiama in particolare agli articoli 30, 33, 34 e 38; essi garantiscono alcuni principi fondamentali e inderogabili del sistema scolastico quali: la libertà di insegnamento; il dovere dello Stato di assicurare una rete di istituzioni scolastiche di ogni tipo e grado aperte a tutti senza distinzioni di alcun tipo; il diritto delle università, accademie e istituzioni di alta cultura di darsi ordinamenti autonomi; il diritto dei privati di istituire scuole e istituti di educazione, senza oneri per lo Stato; il diritto-dovere dei genitori di istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio; il diritto dei capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi economici, di raggiungere i gradi più alti degli studi; il diritto all’educazione e all’avviamento professionale degli inabili e dei minorati. Questi principi ne hanno ispirati altri e hanno avviato un processo di riforma volto a garantire uguali diritti e doveri.

In questo mutato clima, alcuni studiosi hanno incominciato a studiare la disuguaglianza scolastica non semplicemente legata all’accesso, ma anche alle pari opportunità che la scuola è in grado di offrire senza che il *background* sociale dello studente sia un fattore invalidante. Questi studi e queste indagini hanno svelato il volto iniquo di un sistema apparentemente democratico, nel quale persistono forti diseguaglianze di percorso e di risultato perlopiù dovute al capitale sociale e culturale della famiglia di appartenenza ma anche (e soprattutto) alla scuola che, secondo le più note teorie della riproduzione sociale, con le sue pratiche, perpetua l’ordine sociale vigente limitando fortemente la mobilità sociale tra classi. Inoltre i progressi della scuola italiana nel favorire la rimozione degli ostacoli per il raggiungimento delle pari opportunità educative, hanno subito una battuta d’arresto negli ultimi decenni con l’affermazione di un orientamento liberista. A seguito il processo di Bologna (1999), che ha visto armonizzare i sistemi universitari con la finalità aumentare l’internazionalizzazione e la competitività dei sistemi di istruzione superiore europei attraverso la riforma dei cicli, ha inevitabilmente introdotto logiche di mercato che hanno messo in discussione la natura “pubblica” e democratica della scuola. Accanto a questi mutamenti all’interno della società italiana, si è anche assistito a rinnovate forme di manifestazione della disuguaglianza, come il fenomeno dei

Neet¹⁰ o degli *early school leavers*¹¹. Le pagine che seguiranno tentano di spiegare nel modo più esaustivo possibile lo sviluppo e le dinamiche della società italiana nel campo della diseguaglianza scolastica, così come è stata studiata e interpretata da diversi studiosi all'interno di un dibattito che è apparentemente esaurito, ma ha trovato nuovo vigore attraverso recenti interpretazioni che sottolineano il ruolo significativo della scuola nella sua duplice finalità: contrastare e perpetuare le diseguaglianze.

1.2 Le diseguaglianze educative e la scolarizzazione di massa

In generale, è possibile affermare che la scolarizzazione di massa (effetto) è derivata dall'affermazione del principio dell'uguaglianza delle opportunità educative, garantire a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità. Ma è proprio l'accesso di tutti al sistema educativo che crea le condizioni perché divenga tangibile l'esperienza della diseguaglianza sociale e l'influenza della condizione socio-economica e culturale all'interno del circuito formativo (Cavalli, 1988, p. 448). Quindi pur potendo affermare che nei paesi sviluppati, da un lato, la partecipazione all'educazione di secondo e terzo grado è via via aumentata⁴, cessando così di essere un'esperienza limitata alle élite dominante; dall'altro l'istruzione può essere ancora concepita come un bene e un privilegio che può essere "sistematicamente distribuito in modo diseguale" (Gallino, 1983, p. 249).

L'espansione dei sistemi educativi va ricondotta alla crescita economica dell'Italia avvenuta a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta che ha aumentato la domanda di forza lavoro e manodopera qualificata. L'aumento della produzione ha richiesto, quindi, una maggiore formazione per porzioni sempre più crescenti della popolazione e, conseguentemente, competenze sempre più settorializzate¹² in grado di adeguarsi all'innovazione tecnologica. In questo contesto, la scuola ha svolto la funzione essenziale di rendere più produttivo il lavoro e promuovere l'innovazione tecnologica sottolineando fin da subito, così come affermano le teorie funzionaliste della società, la stretta interdipendenza tra istruzione ed economia. La scuola, altresì, si è posta come strumento di progresso sociale attraverso la promozione del merito, permettendo l'ascesa sociale dei giovani di bassa estrazione (mobilità ascendente) e

¹⁰ I NEET sono ragazzi di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non lavorano e non studiano.

¹¹ *Gli Early school leavers* sono giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che non sono in possesso di un titolo di studio superiore alla licenza media e non sono iscritti a scuola o ad altro percorso formativo.

¹² Questo, infatti, ha comportato uno spostamento della forza lavoro dal settore primario verso quello industriale e successivamente in quello terziario, nonché un continuo aggiornamento e sviluppo delle competenze in ambiti professionali "nuovi" (ad. es. il settore IT) del settore produttivo italiano e internazionale.

contribuendo all'integrazione sociale, ovvero alla condivisione di valori comuni in grado di abbassare la conflittualità, permettendone la coesione sociale.

Le teorie del capitale umano che si sono affermate a ridosso del *boom* economico sottolineano, infatti, la rilevanza dell'istruzione per lo sviluppo economico (Barbagli, 1978; Benadusi, 1984; Halsey *et al.*, 1997; Hallinan, 2000; Bertagna, 2002; Lodigiani, 2007). L'istruzione secondo queste teorie è in grado di assicurare la corrispondenza tra la domanda del mercato e l'offerta di personale preparato. Le teorie che rimandano al capitale umano, tuttavia, sottovalutano le questioni legate alla giustizia sociale per diverse ragioni. In primis perché sottostimano le cause strutturali dello sviluppo che creano iniquità tra le aree industrializzate e quelle dotate di materie prime naturali, favorendo le prime a scapito delle seconde; in secondo luogo perché alla crescita del sistema di istruzione e al potere certificatorio che consegue non sempre si accompagna anche uno sviluppo economico e produttivo in grado di assicurare l'assorbimento della forza lavoro, soprattutto quella di tipo intellettuale che viene via via creandosi¹³.

A cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, come abbiamo visto, lo Stato interviene progressivamente a interessarsi della maggiore equità del sistema scolastico, attraverso una serie di provvedimenti atti a garantire il diritto e l'accesso allo studio tentando così di ridurre le disuguaglianze riconducibili alle differenze di ceto. Contestualmente alla contestazione studentesca che promuoveva un'uguaglianza universale, si assiste a un maggior interventismo statale nell'istruzione. Con il progressivo arresto delle istanze politiche e sociali sollevate da questi gruppi, tuttavia, si ha una ri-affermazione del paradigma neoliberale che comporta una ristrutturazione dei sistemi di istruzione su scala nazionale e internazionale basata sul decentramento e la privatizzazione (Cobalti, 2006; Serpieri, 2009, 2013; Ball, 2012). L'ideologia neoliberale oscura le disuguaglianze scolastiche riducendole a mere disparità e differenze individuali¹⁴, sottolineandone l'eterogeneità delle capacità, aspirazioni e motivazioni

¹³ Per un approfondimento si veda Collins (1979) e, più recentemente, Hanushek e Kim (1995).

¹⁴ Entrambi i concetti, disuguaglianze e differenze, rimandano a quello più generale di equità. L'equità, infatti, può essere intesa come un continuum tra uguaglianza di trattamento e diversità individuale, prevedendo sia una discriminazione "positiva" intesa come unicità del soggetto che apprende sia come "negativa". Esistono quindi diversi tipi di equità rispetto a qualcosa. Se intendiamo l'equità nella distribuzione dei beni strumentali (pedagogie), l'eguaglianza potrebbe richiedere non tanto trattamenti compensatori ma quanto differenziati (Benadusi, 2006, p. 23). I trattamenti educativi differenziati, infatti, rimandano alle differenze di apprendimento degli alunni, soprattutto in riferimento alle problematiche di apprendimento (BES, DSA etc..) e permettono di raggiungere gli stessi risultati o almeno sono pensati nell'ottica di farlo. Diversamente, l'applicazione di una meritocrazia pura indifferenziata pone perplessità e dubbi sull'uguaglianza, perché come ci insegna Don Milani, la vera uguaglianza non è offrire un trattamento uguale per tutti, ma sta nel non trattare tutti in modo uguale.

al successo professionale e sociale tra gli studenti e lasciando così spazio all'affermarsi di nuove e vecchie diseguaglianze.

E man mano che aumenta la partecipazione al sistema scolastico, si osservano una serie di cambiamenti nella popolazione studentesca e nell'istituzione scolastica. Per la prima volta la scuola si trova ad affrontare non solo un gran numero di iscritti, ma soprattutto a far i conti con una nuova popolazione, diversa da quella precedente per estrazione, atteggiamenti e per le aspettative che ripone nell'istruzione. Da un lato ciò impone una ri-strutturazione dell'istituzione scolastica in termini organizzativi e strutturali (numero aule, aumento dei livelli scolastici e diversificazione degli indirizzi formativi), ma anche una trasformazione della didattica e della formazione dei docenti che si trovano di fronte alunni "non socializzati" ai modi e agli *habitus* scolastici perché provenienti dai ceti che fino ad allora non avevano accesso all'istruzione. La compagine di giovani che accede ai diversi livelli di istruzione aumenta, si diversifica e include quelli provenienti da classi sociali svantaggiate, distanti dalla cultura della classe dominante. Emerge così una diseguaglianza "nuova": non più legata all'accesso complessivo al sistema di istruzione, ma ai risultati e alle opportunità di perseguire gli studi fino ai più alti gradi dell'istituzione scolastica. Tale eterogeneità porta con sé non solo e semplicemente differenze individuali, ma rende anche evidente il peso delle origini sociali nel sistema scolastico.

Lentamente così l'immagine positiva della scuola dovuta all'apertura del sistema scolastico e alla nascita della scuola di massa – quindi all'idea che una maggiore democratizzazione del sistema scolastico garantisca la rimozione degli ostacoli ascritti (legati all'appartenenza sociale e familiare, genere *etc.*) e riesca a premiare i giovani dotati con il raggiungimento dei più alti livelli di istruzione – inizia a sostituirsi a un'immagine meno ottimistica. Viene così anche meno l'idea che la meritocrazia scolastica sia in grado di trascurare i fattori individuali e ascritti, cause delle diseguaglianze sociali e culturali, in favore di un processo di insegnamento e apprendimento che ponga al centro lo studente e le sue abilità. È anche riconsiderato il ruolo del titolo di studio che fino ad allora era considerato un requisito necessario per l'accesso alla vita sociale e lavorativa¹⁵. L'aumento della partecipazione, soprattutto fino e oltre l'istruzione superiore, infatti ha creato un'iperinflazione delle credenziali educative, causandone una svalutazione nel mercato del lavoro (Lowe, 2000). Ciò ha come esito almeno due effetti inattesi, tra loro legati. Il primo è quello di creare un mercato del lavoro altamente competitivo dove

¹⁵ La teoria weberiana del credenzialismo, infatti, afferma che le credenziali educative determinano lo "strato sociale", ovvero il possesso di un grado di istruzione superiore consenta l'accesso a posizioni lavorative e sociali più prestigiose (Douthat, 2005; Karabel, 2006; Brown, 2011; Waters, 2012).

l'accesso a talune posizioni è determinato dal titolo conseguito ma anche, indirettamente, dai fattori socio-economici che ne permettono il raggiungimento e l'ottenimento. Il secondo effetto, invece, è legato alla percezione che un titolo di studio superiore sia un prerequisito per l'accesso al mercato del lavoro e al raggiungimento della soddisfazione professionale e sociale (Dore, 1976; Collins, 1979).

Di questi aspetti si occupano gli studiosi di matrice neo-marxiana e neo-weberiana, che già a partire dagli anni Settanta si concentrano sulla riproduzione delle diseguaglianze tra le classi sociali da parte del sistema scolastico.

È proprio la scolarizzazione di massa che fa emergere il problema delle diseguaglianze e dell'influenza della stratificazione sociale sull'accesso, permanenza e riuscita nel percorso scolastico e negli esiti. L'apertura democratica della scuola rende la popolazione studentesca più eterogenea e così facendo mostra i suoi limiti. Negli ultimi decenni gli studi sulle diseguaglianze educative prendono un nuovo vigore e cercano di comprendere sia l'influenza delle caratteristiche ascritte nel percorso scolastico sia il ruolo della scuola nel mutato contesto storico-sociale.

1.3 Le funzioni dell'istituzione scolastica tra socializzazione e selezione

Il compito della scuola può essere riassunto, in forma più o meno esaustiva, in tre attività: 1) formare il lavoratore 2) formare una nuova classe dirigente 3) educare i cittadini. La scuola, infatti, ha la duplice funzione di socializzazione e selezione degli individui, includere attraverso la condivisione della cultura e dei valori della società ma anche di escludere dalle posizioni sociali sulla base del merito – o quantomeno sulla base di caratteristiche non discriminatorie e volte all'uguaglianza. Il dilemma fra funzione di socializzazione e selezione della scuola si è intensificato a cavallo tra gli anni 50 e 60, quando l'istituzione scolastica ha dovuto mediare tra l'esigenza di selezionare all'ingresso la classe dirigente oppure favorire la partecipazione di tutte le classi sociali per l'alfabetizzazione e l'integrazione. Successivamente, tuttavia, alcuni studiosi iniziano a interrogarsi sul condizionamento della provenienza sociale sul rendimento scolastico (teorie della deprivazione culturale). Da queste premesse nascono le teorie del *deficit* culturale che riconducono il successo scolastico alla trasmissione di valori, atteggiamenti e abilità linguistiche da parte della famiglia di appartenenza. Queste teorie hanno avuto il privilegio di far luce sul legame tra mobilità sociale e titoli di studio, portando la comunità scientifica a interrogarsi sulla possibilità che l'ottenimento di un titolo non sia il solo fattore di mobilità sociale, ma uno fra tanti. Negli anni Settanta, poi inizia a rompersi il delicato equilibrio

tra offerta e domanda di lavoro per cui cade definitivamente l'ipotesi di mobilità sociale legata all'acquisizione di titoli di studio elevati e, successivamente, emergono teorie che riflettono sulla disomogeneità della riuscita scolastica in relazione alla provenienza sociale e culturale (Coleman, 1966) e pongono così fine al periodo aureo delle teorie funzionalistiche in ambito educativo e alla visione positiva della scuola. Sul recupero delle riflessioni weberiane e marxiane, iniziano ad affermarsi le teorie critiche del conflitto e della riproduzione sociale che si soffermano sulla contrapposizione di gruppi sociali, piuttosto che sugli elementi di accordo e solidarietà della realtà sociale (Besozzi, 1993, p.63). Questi approcci pongono enfasi sul conflitto e sul dominio della borghesia. Quest'ultima, infatti, nel difendere i propri interessi perpetra l'ordine sociale esistente, attraverso la trasmissione di credenze e pratiche culturali che supportano il modo di produzione capitalista. L'educazione è vista qui nella sua duplice natura: da un lato come strumento di oppressione impiegato dalla borghesia, dall'altro come strumento di riscatto che consente la presa di coscienza delle classi svantaggiate. Così accanto alla vocazione universalistica della scuola che riserva a tutti lo stesso trattamento, si annida anche un processo di riproduzione delle diseguaglianze sociali che vede il sistema scolastico assecondare le dinamiche di dominio della classe superiore, e in parte di quelle medie, sulle classi più svantaggiate. Bourdieu a tal proposito afferma «in effetti perché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola ignori, nel contenuto dell'educazione trasmessa, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le diseguaglianze culturali fra i ragazzi delle diverse classi sociali» (Bourdieu, 1997, p. 117).

La scuola, quindi, come istituzione che conosciamo oggi persegue un duplice obiettivo: garantire uguaglianza formale (ovvero opportunità di accesso e di partecipazione a tutti) e sostanziale (ovvero eguale opportunità di riuscita e di percorsi). Tuttavia, è in riferimento a quest'ultima che l'istituzione scolastica odierna ha maggiori difficoltà. L'uguaglianza sostanziale, infatti, «persegue l'obiettivo dell'abolizione di qualsiasi elemento discriminante fra i gruppi e gli individui» (Besozzi, 1998, p. 110), in altri termini dovrebbe garantire a tutti l'accesso a posizioni uguali eliminando così le disparità che rimandano alle condizioni ascritte legate all'appartenenza. Studi più recenti (Reay, 2009; Romito 2016a) invece hanno dimostrato che la scuola nell'espletamento delle sue funzioni attua, più o meno inconsapevolmente, meccanismi che riproducono la diseguaglianza sociale in campo scolastico.

La scuola che conosciamo oggi, in conclusione, è ancora lontana da essere una scuola “di massa” ed egualitaria¹⁶, perché esclude ancora categorie sociali ostacolandone la partecipazione e il successo scolastico, inteso sia come performance sia come accesso ai più alti livelli di istruzione.

1.4 Concetti chiave nello studio delle disuguaglianze scolastiche

La trattazione di un tema complesso e multi-causale come quello delle disuguaglianze scolastiche richiede l’esplicitazione di almeno due concetti, fortemente legati tra loro. Il primo rimanda alla definizione dell’origine sociale degli studenti; il secondo invece fa riferimento al passaggio da una posizione all’altra in una struttura sociale stratificata in senso gerarchico. A fini esplicativi, si riportano le concezioni più salienti rispetto a questi due concetti chiave dello studio delle disuguaglianze scolastiche: la classe e la mobilità sociale.

1.4.1 Il concetto di classe sociale

Tra gli autori sociologici esiste un forte dibattito sull’utilità del concetto di classe sociale e sulla reale esistenza di una società suddivisa in classi, soprattutto in riferimento alla società contemporanea. Come afferma Wright (2010), la classe sociale è uno dei concetti più contestati nella disciplina sociologica, tanto che alcuni autori arrivano a reputarlo come irrilevante nello studio delle disparità sociali¹⁷ (Nisbet, 1959; Pakulski e Waters; 1996). Tale controversia si potrebbe estendere all’uso dei più comuni concetti sociologici, in una lunga riflessione epistemologica che si interroghi sull’effettiva utilità dei costrutti teorici come strumenti euristici in grado di interpretare la realtà sociale. Ciò, benché interessante, esula dagli intenti di questo scritto che, invece, vuole dimostrare l’importanza dell’utilizzo del concetto di classe – e di conseguenza l’influenza delle origini sociali – restringendone il campo allo studio delle disuguaglianze scolastiche. Nello specifico, è proprio all’interno della sociologia dell’educazione che il concetto di classe trova ancora con successo il suo campo di applicazione,

¹⁶ Segnali preoccupanti arrivano da alcune ricerche europee e italiane più recenti che dopo i *boom* degli anni Sessanta indicano un arresto del tasso di accesso, soprattutto in riferimento all’istruzione terziaria.

¹⁷ Pakulski afferma «la rilevanza della analisi delle classi diminuirà sempre di più. Non perché non sia corretta ma perché si focalizza su configurazioni sociali che sono in declino. Forme più generali di analisi sociale che riconoscono i cambiamenti nelle configurazioni delle ineguaglianze possono fornire alla sociologia strumenti teorici e analitici più adeguati [...] la condizione postmoderna è caratterizzata da una crescente complessità e [...] mette in discussione gli assunti circa il primato della struttura di classe come colonna vertebrale della struttura sociale e matrice della stratificazione sociale» (2004, p. 23).

nonostante la necessità indiscussa di ripensare le classi sociali alla luce della società contemporanea, sottoposta a mutamenti continui e veloci (Savage, 2000).

Una delle questioni centrali è il rapporto che intercorre tra la dimensione culturale e quella economica della più generale condizione sociale di una persona (Savage, 2000). Le recenti interpretazioni della classe sociale prendono in considerazione il complesso gioco di relazioni che intercorre tra risorse e capitali¹⁸ individuali, allontanandosi così da una definizione che riduce il concetto di classe allo status occupazionale e alla condizione economica individuale. L'erosione dei tradizionali sistemi di identificazione della classe di matrice neo weberiana, che considerano la classe come un sistema di posizioni nella struttura sociale e lavorativa in grado di dare le stesse opportunità di vita agli appartenenti, ha lasciato spazio a un processo di individualizzazione¹⁹ e globalizzazione caratteristico della società moderna. Le classi sociali allora non sono più ancorate all'occupazione svolta e non definiscono più l'azione politica individuale. L'emergere dei processi di globalizzazione e l'individualizzazione del lavoro hanno comportato una frammentazione delle classi (Castells, 1996; Beck e Beck-Gernsheim, 2002; Pakulski, 2005). Gli autori, sostenitori della morte della classe, affermano che le strutture tradizionali non definiscono più l'identità dei membri in base all'appartenenza al gruppo sociale (Beck e Beck-Gernsheim 2002, p. 31). E, quindi, la classe non sembra più in grado di strutturare l'identità individuale, il comportamento politico e non sia e/o in grado di definire le opportunità di vita degli individui. Altri autori, invece, pur sottolineando un indebolimento del concetto di classe, ne enfatizzano perlopiù il carattere culturale della classe (Pakulski e Waters, 1996; Pakulski, 2005). Le comunità e le classi della società post-moderna vanno via via definendosi in base a identità associate a stili di vita, gusti individuali e, più in generale, su modelli di consumo ovvero i gruppi sociali si formano attorno a «modelli particolari di identità, motivazioni valoriali, significati simbolici, gusti, opinioni o consumi» (Waters, 1996, p. 73). Ciò fa sì che la stratificazione si basi su status riconducibili a stili di vita e modelli di consumo (Pakulski e Waters, 1996). Queste riflessioni assumono importanti implicazioni nello studio delle diseguaglianze di classe: non solo più concepite in riferimento alla disparità economica o alle differenze occupazionali, ma anche come processi culturali e identitari²⁰. Si passa così a una concezione della classe più dinamica e relazionale, basata sull'appartenenza a reti sociali e

¹⁸ Il termine è volutamente al plurale per sottolineare i diversi tipi di capitale (economico, sociale, culturale etc.) che un soggetto possiede.

¹⁹ Beck (1987; 1992; 1994), ad esempio, sostiene la tesi di una profonda trasformazione delle istituzioni sociali, in grado di liberare gli individui dai ruoli e dai vincoli associati alla posizione sociale che ricoprono

²⁰ Per Lawler «è intesa, non come un set di vuoti significanti (impiego, abitazione, etc.) in attesa di essere compilati da attori sociali interscambiabili, ma anche come qualcosa *che siamo*» (2005, p. 797).

alle pratiche da esse generate che coinvolgono diversi piani: non solo quello oggettivo della posizione occupata nella struttura sociale ma anche quelle soggettive, emozionali ed affettive (Sayer, 2005) che concorrono alla definizione identitaria dell'individuo. Ciò presuppone quindi un ordine processuale e dialettico che si esplica nei processi di classificazione, etichettamento e categorizzazione sociale e, per Skeggs, «la classe [...] non è uno casellario preesistente a cui veniamo assegnati, ma un set di relazioni contestabili; non è qualcosa di dato, ma un processo. È un processo di valutazione, di attribuzione morale e di autorizzazione nella produzione della soggettività» (Skeggs, 2005, p. 976).

In definitiva, queste considerazioni portano a una nuova formulazione del concetto di classe come categoria analitica entro cui far convergere una molteplicità di forme e aspetti e deve tener conto delle «pratiche e sugli accounts delle pratiche -nelle pratiche di distinzione, e di chiusura e nelle “estetiche della distanza”- [...] è all'interno di queste pratiche, in specifici campi sociali, che gli individui e le famiglie prendono consapevolezza di sé stessi e degli altri come soggetti di classe. [...] La classe in questo senso è induttiva ed emergente [...] come relazionale, contestuale, dinamica, localizzata e contestualizzata. La classe non è l'appartenenza a una categoria o il semplice possesso di alcuni capitali [...] essa è una attivazione di risorse e di identità sociali» (Ball, 2003, pp. 175-176).

Il pensiero di Ball si inserisce in un approccio interpretativo della classe che, con il venir meno delle identità collettive della prima modernità, pone enfasi sulla dimensione soggettiva e individuale della classe. Il processo di individualizzazione, tuttavia, non comporta come sostengono alcuni autori “la morte della classe”, ma una sua interpretazione a livello individuale, dove il legame tra struttura sociale, gruppi e classi non avviene più in virtù di una forte caratterizzazione culturale²¹ ma sulle declinazioni individuali e riflessive. Come afferma Bottero (2004), il processo di individualizzazione del mondo contemporaneo ha modificato i modi con cui le classi operano, producendo una nuova dinamica che muove dall'esterno all'interno dell'individuo. Il nuovo modello della classe si basa su un «processo inverso, dove l'esplicita identificazione e la consapevolezza di classe si dissolvono, lasciando dietro di sé una versione gerarchica della classe, implicitamente codificata nell'identità attraverso la pratica» (Bottero, 2004, p. 1001).

Le classi, quindi, agiscono su un piano “incorporato” nei modi di pensare e percepire il mondo. L'incorporazione delle pratiche richiama le teorizzazioni di Bourdieu sull'*habitus* e l'*ethos* di classe. Seguendo la teoria dell'azione elaborata dallo studioso francese, gli individui

²¹ A tal proposito Beck e Giddens parlano di erosione delle culture di classe.

agiscono sulla base del senso pratico incorporato, in modo inconsapevole (o pre-riflessivo). La classe sociale così intesa fa riferimento, quindi, a un'identità sociale radicata nell'individuo e nelle sue relazioni sociali, e meno legata alle mobilitazioni collettive. La classe diventa un coagulo di disposizioni che formano le aspirazioni e orientano l'azione, in definitiva la nostra identità sociale. Per Bottero, infatti, il concetto di *habitus* permette di definire la classe in forma disposizionale come un "una forma tacita di identità" (2010, p. 7). La nozione di classe non è più riconducibile a forme di mobilitazione, ma a una affermazione identitaria che sottolinea le divisioni sociali nelle pratiche e nelle relazioni sociali quotidiane. Così Devine e Savage, ponendo attenzione al legame tra classe e cultura, scrivono: «ciò che stabilisce la relazione fra la classe e la cultura (ciò che stabilisce la natura di classe delle disposizioni culturali) non è l'esistenza di una consapevolezza di classe, o la coerenza e l'uniformità di uno specifico insieme di disposizioni culturali. Piuttosto, la relazione deve essere trovata nel modo in cui le visioni e le prospettive culturali sono implicate nelle forme di esclusione e/o di dominazione» (2000, p.195). La cultura di classe così viene e corrisponde alle aspirazioni, ai gusti alle pratiche che configurano l'identità sociale degli individui. Ed è così che le differenze di classe caratterizzano gli stili di vita, i gusti, i processi di socializzazione, ovvero è «l'intimità emotiva della classe, che dà forma alle interpretazioni, azioni e atteggiamenti quotidiani degli individui» (Reay, 1998b, p. 267).

Pur continuando a esercitare il suo potere discriminante, è indiscutibile che la classe ha mutato la sua definizione iniziando a includere aspetti legati alla differenziazione culturale ed è proprio quest'ultima che gioca un ruolo importante nella riproduzione della disegualianza «dal momento che le differenze culturali non dovrebbero essere intese solo nei termini di valori sociali, ma piuttosto come un aspetto di come differenti posizioni sociali implicano differenti coinvolgimenti pratici con il mondo. La cultura non dovrebbe essere contrapposta alla posizione materiale, poiché la differenziazione culturale è parte della natura strutturata della vita sociale» (Bottero, 2010, p. 252).

L'erosione delle vecchie strutture di classi, il processo di individualizzazione, il conseguente diffusione del pluralismo e della frammentazione culturale (nonché l'allentamento dei processi di classificazione e di appartenenza conseguenti) hanno lasciato spazio alla possibilità di esercitare l'*agency* individuale come uno dei tratti caratteristici del mondo contemporaneo, ed è in questo spazio che va letto il concetto di classe in riferimento all'uguaglianza scolastica della scelta del proprio percorso di studio. La possibilità di scegliere chi essere, a cosa appartenere senza i condizionamenti della struttura di classe di appartenenza e poter, finalmente

attivare, *chances* di vita diversificate in base alle proprie aspirazioni e non in base alle caratteristiche ascritte. In questa tesi, in fase di analisi è stata utilizzata la distinzione tra classe di origine borghese e popolare di matrice bernsteiniana come esito della contrapposizione sociale, culturale e linguistica fra classi assai lontane e opposte. Tale polarizzazione, seppur non in grado di restituire la complessità sociale della società contemporanea, ha dimostrato la sua validità euristica e interpretativa proprio in riferimento alla sua componente culturale legata agli *habitus*, e quindi portatrice di differenze che si ripercuotono nella scelta della propria carriera scolastica (vedi oltre, cap. 4 e 5).

1.4.2 La mobilità sociale

La mobilità sociale è un altro concetto sociologico rilevante ai fini dello studio delle diseguaglianze scolastiche. Con tale concetto si intende generalmente il passaggio da uno *status* di classe all'altro lungo la scala gerarchica degli *status* della società di riferimento, reso possibile da fattori contestuali, individuali e relazionali nel corso del tempo²². Ogni sistema sociale possiede un certo grado di apertura verso le differenti posizioni sociali che lo compongono, ma è anche in grado di attivare meccanismi di chiusura che ve ne impediscono l'accesso. Lo studio della mobilità sociale ha lo scopo di indagare questi spostamenti a fronte delle innumerevoli barriere, formali e informali, che si realizzano in un lasso di tempo prestabilito e all'interno di un momento storico determinato. I sociologi hanno interpretato tale mobilità estesa su più piani e dimensioni: verticale, orizzontale, intergenerazionale, di medio o lungo raggio, assoluta o relativa. Sinteticamente, la mobilità sociale orizzontale è intesa come il passaggio da una posizione all'altra dello stesso livello; quella verticale per indicare uno spostamento verso una posizione migliore (mobilità ascendente²³) o peggiore (mobilità discendente) rispetto a quella di provenienza. Se, invece, si confronta la posizione di un individuo in un determinato momento della sua vita con quella della generazione²⁴ precedente, si parla di mobilità intergenerazionale. La mobilità intragenerazionale indica il cambiamento della posizione socioeconomica di un individuo all'interno dell'arco della sua vita rispetto a quello dei propri genitori (Checchi e Dardanoni, 2002; Ballarino e Cobalti, 2003). La mobilità,

²² Il tipo di mobilità poi non va intesa semplicemente come il risultato di azioni singole, ma come effetto dell'agire di classi e gruppi sociali che modificano la struttura della società, permettendo così i distinguere la mobilità individuale da quella collettiva.

²³ Lo studio della mobilità ascendente avveniva attraverso delle matrici di mobilità che seguivano lo spostamento di un individuo sulla base della posizione occupata dai padri, tuttavia queste informazioni erano temporalmente disomogenee perché si riferivano a periodi temporali differenti. La mobilità ascendente e discendente dipende dal livello di partenza, quindi due posizioni che partono da punti differenti non sono mai completamente comparabili.

²⁴ Per il concetto di generazione si veda "Il problema delle generazioni" di Karl Mannheim (1928).

inoltre, può essere di medio o lungo raggio a seconda che il cambiamento avvenga tra strati o classi molto lontane o contigue. La mobilità assoluta prende in esame il numero complessivo degli individui che si spostano da una classe all'altra; mentre quella relativa si riferisce alle possibilità di mobilità dei membri delle varie classi e viene declinata in termini di eguaglianza. Tipi e dimensioni possono ovviamente sovrapporsi. Ad esempio, Glass dimostra che la mobilità intergenerazionale è anche a breve raggio, per cui è molto difficile per chi proviene da uno strato sociale basso intraprendere percorsi di mobilità ascendenti²⁵. In seguito, riprendendo le tavole di Glass (1954) e Svalastoga (1959), Coleman dimostra nei suoi studi che la mobilità ascendente e/o discendente è anche a breve raggio e che esistono innumerevoli meccanismi sociali che ostacolano la mobilità di lungo raggio (Coleman, 1964, pp. 461-462).

Il concetto di mobilità sociale diventa rilevante allorché le teorie della modernizzazione (da Marx ad autori più recenti) iniziano a porre enfasi sullo sviluppo economico e sui cambiamenti culturali in grado di allentare le maglie della struttura sociale e rendere i passaggi tra le classi più fluidi. La società moderna inizia a consentire, pur limitatamente, *chance* di vita e passaggi di status attenuando i condizionamenti legati al proprio *background* familiare. L'industrializzazione, la scolarizzazione di massa, l'espansione del mercato del lavoro, l'aumento della classe media, l'accesso delle donne alla vita sociale e politica hanno creato le condizioni per migliorare la propria condizione sociale, economica e lavorativa. Insieme all'aumento delle possibilità di ascesa sociale si accompagna anche l'affermazione dei principi democratici che rendendo possibile lo studio della mobilità sociale in riferimento all'eguaglianza sociale.

Fin dal loro nascere, gli studi sulla mobilità sono da sempre ancorati a tre aspetti che influiscono sulle opportunità di vita di un individuo: l'origine sociale, l'istruzione e l'occupazione (Erikson e Goldthorpe, 1992, 2002; Breen 2004). Queste tre dimensioni contribuiscono a determinare la posizione che occupa un individuo nel sistema sociale e, di conseguenza, ne stabiliscono la mobilità verso una meta/destinazione.

Già per Sorokin la scuola costituiva un canale della mobilità sociale, ovvero permetteva agli individui di passare da uno strato all'altro. La scuola, tuttavia, non assolve solo alla funzione di ascensore sociale ma è anche un'agenzia di prova e selezione degli individui nei diversi strati (vedi par. 1.4). La scuola in quanto istituzione mette alla prova talenti e capacità dei singoli e li

²⁵ Esistevano infatti numerose barriere riconducibili alla divisione del lavoro, manuale vs non manuale, che rendevano l'Inghilterra una società chiusa, impossibilitata a garantire l'eguaglianza delle opportunità e a ridurre gli ostacoli alla mobilità.

distribuisce tra i diversi strati della società grazie al suo potere certificatorio. Sorokin afferma che «la funzione sociale essenziale della scuola consiste non soltanto nell'accertare se un alunno ha appreso una certa parte di un libro di testo o meno, ma anche in primo luogo nello scoprire [...] quali alunni abbiano talento e quali no, quale capacità abbia ogni allievo e in quale misura, quali di essi siano socialmente e moralmente idonei» (1927, p. 188). Come vedremo successivamente con le teorie della riproduzione sociale e culturale, la scuola non assolve a questo compito in modo neutro ma concorre alla riproduzione delle diseguaglianze. Prima di ciò, però a lungo si è sostenuta l'idea che l'accesso all'istruzione secondaria e terziaria abbia contribuito da sola alla rimozione delle barriere alla mobilità verticale e orizzontale, rendendo l'istruzione più inclusiva. L'assunto dei teorici della modernizzazione era che la scuola avrebbe aumentato la meritocrazia, reso l'accesso al mondo del lavoro più veloce e congruente col proprio titolo di studio, diminuendo in definitiva le diseguaglianze legate all'origine sociale e aumentando le opportunità di mobilità per tutte le classi sociali. Più tardi, in verità, altri studi hanno dimostrato il contrario: l'origine sociale ha un effetto molto più forte di quello che ha il livello di istruzione, riproducendo così la diseguaglianza intergenerazionale. Le ricerche che si sono occupate della mobilità hanno studiato la relazione tra origine sociale e destinazione (mobilità intergenerazionale), tra origine sociale e istruzione dei figli (disuguaglianza delle opportunità educative). In particolare, lo studio dell'effetto diretto dell'origine sociale sulla destinazione sociale a parità di titolo di studio è stato indagato inizialmente da Blau e Duncan (1967), poi successivamente da Erikson e Jonsson (1998), Hällsten (2013) e, comparativamente, da Bernardi e Ballarino (2016). Tutti questi contributi hanno dimostrato l'associazione tra background familiare e destinazione occupazionale, ovvero che c'è continuità tra lo *status* occupazionale dei genitori e quello dei figli. L'associazione si indebolisce gradualmente man mano che aumenta il livello di istruzione, fino ad avere meno peso nei livelli di istruzione terziaria. In sintesi, nella società contemporanea c'è una stretta relazione tra origini, livello di istruzione e destini occupazionali. Blau e Duncan, ad esempio, hanno studiato la collocazione di una persona sulla base del livello di prestigio raggiunto, soppesando lo *status* finale attraverso fattori ascritti (legati alle origini sociali) e acquisiti (legati alle conquiste del singolo individuo nel mercato del lavoro e delle credenziali educative). Ed è proprio con questi autori che il concetto di mobilità sociale diventa pluri-causale, legato cioè all'azione congiunta

di più fattori che determinano la posizione raggiunta²⁶. Il loro modello²⁷ ha posto in relazione l'ascesa sociale con il capitale culturale familiare e il livello di istruzione. A questo risultato si oppose Arnold Anderson, dimostrando con le sue ricerche che «l'istruzione è solo uno dei numerosi fattori che influenzano la mobilità e certo non il più importante»²⁸ (1961, p. 176). Blau e Duncan successivamente mostrano come lo stesso livello di scolarità ha degli effetti diversificati sulla carriera di bianchi e neri negli Stati Uniti. In definitiva, le origini sociali hanno un effetto sul livello di scolarità, ma solo un moderato effetto sullo *status* raggiunto (Girod, 1977). La risposta a questo risultato può essere desunta dalle teorizzazioni di Boudon e Bourdieu che pongono maggiore enfasi sul ruolo della scuola nelle società complesse. Boudon sottolinea come non sia sufficiente esaminare le motivazioni e azioni individuali, ma esista anche un effetto sistema che concorre a produrre esiti inattesi, non previsti dall'intenzionalità del singolo. L'autore sottolinea l'effetto moltiplicativo delle diseguaglianze sociali dovuto all'allargamento della partecipazione scolastica e all'effetto congiunturale dell'inflazione dei titoli. Le diseguaglianze di sistema legate, quindi, all'origine sociale di provenienza e le diseguaglianze congiunturali (costi dell'istruzione ed inflazione dei titoli) producono effetti perversi che lasciano inalterate le disparità sociali. All'interno del sistema, inoltre come ricorda Max Weber, le varie classi sociali attuano pratiche di esclusione e chiusura sociale per evitare che le altre classi abbiano accesso ai privilegi di cui esse godono.

Gli autori precedenti avevano presupposto che la struttura sociale si modificasse in virtù dello sviluppo tecnologico, della divisione del lavoro, dei comportamenti dei singoli, tuttavia man mano ci si inizia a rendere conto che la struttura si modifica anche – e soprattutto – per l'influenza dell'azione delle classi. Ad esempio, quelle superiori, sulla base della posizione delle risorse di cui dispongono, agiscono per mantenere inalterate il sistema di redistribuzione delle ricompense, materiali e simboliche. Ed è proprio ridando importanza alla classe come collettivo che Goldthorpe scopre che le riforme attuate dal governo inglese non possono ridurre le diseguaglianze, perché il sistema può modificarsi solo per via del conflitto che viene a crearsi tra gruppi portatori di interessi diversi. Non a caso l'autore scinde la mobilità in assoluta e

²⁶ Il modello elaborato da Blau e Duncan si basa su modelli di equazioni che richiedono di soddisfare alcuni assunti statistici (linearità, normalità etc.) e sulla quota di varianza riprodotta. Nell'applicazione, tali modelli negli studi sulla mobilità non riuscivano ma a riprodurre una quota di varianza soddisfacente; perciò, furono abbandonati.

²⁷ I limiti delle matrici di mobilità e dei modelli di Blau e Duncan vennero successivamente sostituiti dai modelli della *path analysis* dando così un ulteriore contributo allo studio causale dello *status attainment* che permette di separare l'effetto diretto da quelli indiretti. Il livello occupazionale del padre influisce direttamente sul livello occupazionale finale del figlio ma anche indirettamente, con l'influenza esercitata sul livello di scolarità e del primo lavoro del figlio stesso.

²⁸ Questo risultato prese il nome di 'paradosso di Anderson' (vedi Cobalti, 1995, p. 88).

relativa²⁹ arrivando a scoprire che in Inghilterra la mobilità assoluta sale, mentre quella relativa rimane stabile. In sintesi, l'autore mostra che la società inglese è fissa perché le opportunità che le diverse classi hanno di spostarsi da una posizione all'altra sono limitate (mobilità relativa), nonostante esista una certa possibilità che un individuo appartenente a una classe raggiunga un'altra posizione nella scala gerarchica (mobilità assoluta)³⁰.

Negli studi sulla mobilità sociale, l'Italia rappresenta un caso a parte. La struttura societaria italiana si caratterizza per una consistente presenza della piccola borghesia urbana (artigiani, commercianti, lavoratori nel settore dei servizi) e sull'ampiezza della classe operaia, soprattutto agricola, localizzata al Sud, nonché per una ristretta élite dominante che occupa le posizioni di maggior prestigio e retribuzione. Recenti studi a cura di diversi istituti nazionali e internazionali (Isfol, 2014; Istat 2018; OECD 2018, Wef, 2020) hanno dimostrato la forte immobilità intergenerazionale dell'Italia. L'OECD, in particolare, parla di “ascensore rotto” per indicare le scarse opportunità che hanno le persone con un reddito inferiore di salire i gradini della scala gerarchica sociale. Il *report* sottolinea come questa immobilità si traduca nella perdita di molti talenti causando un effetto negativo sulla crescita economica, nonché sulla soddisfazione individuale, il benessere e la coesione sociale. Dal confronto europeo emerge che due terzi dei bambini di genitori senza un titolo di studio secondario superiore restano con lo stesso livello d'istruzione, rispetto alla media OECD del 42%.

La scarsa mobilità sociale italiana è la conseguenza di almeno tre fattori: 1) scarsa mobilità scolastica (la laurea è un traguardo che riescono a raggiungere ancora in pochi)³¹, 2) scarsa mobilità occupazionale, i figli seguono il lavoro dei genitori³², 3) scarsa retribuzione e mancanza di garanzie contrattuali per cui emerge il peso legato alle condizioni familiari di origine. Questi studi suggeriscono maggiori investimenti nell'istruzione e nell'acquisizione delle competenze per ridurre il rischio di dispersione, abbandono scolastico e numero di Neet.

²⁹ Tale scissione teorica comporta anche un cambiamento nelle tecniche di analisi: dai modelli path si passa a quelli log-lineari che consentono di analizzare un numero consistente di variabili in termini di contributi causali (odds-ratio) che ciascuna variabile apporta al miglioramento stesso del modello.

³⁰ Eirkson e Golthorpe (1992) sostengono tesi della fluidità sociale costante per cui la società inglese è caratterizzata da mutamenti strutturali; tuttavia, non consente opportunità di ascesa per le classi, soprattutto per quelle svantaggiate.

³¹ Schizzerotto e Barone (2006) e Ballarino e Schadee (2006), ad esempio, mostrano come le disuguaglianze assolute siano attenuate rispetto la classe sociale di provenienza, ma man mano che aumentano i livelli di scolarità la disuguaglianza relativa aumenta.

³² Per il rapporto OCSE i figli dei lavoratori manuali che diventano loro stessi lavoratori manuali si aggira intorno una percentuale del 40%.

Inoltre, incentivano misure di sostegno al reddito per le classi più svantaggiate e una particolare attenzione alle dinamiche del mercato del lavoro per ridurre la disoccupazione a lunga durata.

L'origine sociale familiare ha dunque un peso rilevante nel determinare il destino occupazionale dei propri figli ed è in grado di influenzare l'intero percorso formativo. Alcuni studi (ad es. Checchi, 2011) hanno dimostrato il peso del background sociale dello studente, a parità di abilità, nel perseguire i più alti livelli di scolarità. La spiegazione di questo nesso si basa sui vincoli legati alla scarsa liquidità della famiglia di appartenenza. Nello specifico, si asserisce anche che i laureati provengono sempre da famiglie con genitori laureati o diplomati e che «esiste tuttora uno svantaggio relativo dei figli delle famiglie con bassa istruzione» (Fiorio e Leonardi, 2010, p.84). È interessante notare come Sciclone (2002) dimostri che borse di studio in Italia siano poco efficaci, così come numerosi studi lamentano l'eccessiva influenza genitoriale nella scelta scolastica, soprattutto nel passaggio tra scuola secondaria di primo grado e quella di secondo grado; tuttavia, raramente ci si interroga sui meccanismi di funzionamento della scuola. Le teorie della riproduzione culturale e recenti studi che ad esse si ispirano affermano che la scuola³³ ha un preciso ruolo nella riproduzione delle disuguaglianze. Questi studiosi sostengono che, nonostante l'allargamento della partecipazione, la scuola è un'agenzia di prova e selezione che distribuisce gli studenti nei vari strati sociali e tra le diverse posizioni solo apparentemente in virtù dei loro talenti e capacità³⁴, non contribuendo concretamente alla mobilità sociale. E, come vedremo nei paragrafi successivi, è proprio sul ruolo della scuola nella riproduzione delle disuguaglianze sociali che si concentra questo studio.

1.5 Le principali teorie della disuguaglianza scolastica

Numerose prospettive teoriche sono emerse per dar conto delle disuguaglianze scolastiche. In questa sede non è possibile affrontarle tutte³⁵, benché ciascuna di esse abbia contribuito allo sviluppo della sociologia dell'educazione e al tema delle disuguaglianze fin dal suo padre fondatore Emile Durkheim³⁶. Ai fini delle ipotesi sostenute in questa tesi – che nonostante

³³ Per Sorokin la scuola, le organizzazioni politiche, economiche e professionali sono canali della mobilità sociali, ovvero consentono di passare da uno strato all'altro

³⁴ “La funzione sociale essenziale della scuola consiste non soltanto nell'accertare se un alunno ha appreso una certa parte di un libro di testo o meno, ma anche in primo luogo nello scoprire [...] quali alunni abbiano talento e quali no, quale capacità abbia ogni allievo e in quale misura, quali di essi siano socialmente e moralmente idonei” (Sorokin, 1927, p. 188).

³⁵ Pur citandolo, ad esempio, tralascieremo il funzionalismo di Talcott Parsons e altre teorie che hanno contribuito al dibattito sul tema.

³⁶ Questi fu il primo a collegare l'idea di società all'educazione, intendendola come un sistema in grado di trasmettere norme e valori alle nuove generazioni e assicurare così ordine e stabilità alla società.

l'aumento della partecipazione scolastica, nella società odierna permangono le disuguaglianze e che la scuola le riproduca – occorre considerare la riflessione sociologica a partire dalle teorie del conflitto di Marx e Weber e dei loro epigoni.

Nel fare ciò tralascieremo inevitabilmente alcuni autori che non saranno in questa sede trattati sistematicamente nonostante abbiano contribuito con le loro riflessioni allo sviluppo della sociologia dell'educazione.

1.5.1 Le teorie sociologiche della riproduzione

1.5.1.2 I grandi classici della teoria della riproduzione

Marx e Weber furono tra i primi che svilupparono riflessioni sul ruolo della scuola come riproduttrice di disuguaglianze e mantenitrice dello stato di classe acquisito. Per Marx, l'educazione è determinata dalla struttura economica che include sia le forze di produzione sia i rapporti di produzione/scambio, mentre l'istruzione e la formazione sono parte della sovrastruttura, definita in modo generico come l'insieme del patrimonio ideale della società (cultura, diritto, religione *etc.*). In questo frangente, quindi, l'educazione era concepita come strumento di dominio della classe dirigente per mantenere in una condizione subalterna le altre classi sociali. La riforma educativa, quindi, richiede dapprima un cambiamento del modo di produzione, che nelle ipotesi di Marx, avviene attraverso la lotta di classe.

Max Weber, invece, condivide con gli altri autori classici, come Durkheim e Simmel, la centralità dell'educazione come sistema indispensabile alla sopravvivenza della società. Nello specifico, nel pensiero weberiano vi è uno stretto legame tra stratificazione sociale, potere e educazione, nella misura in cui a una determinata posizione è associato prestigio, autorevolezza e l'esercizio, in una qualche misura, del potere cui corrisponde un determinato livello culturale espresso dal titolo educativo acquisito. Così a una determinata cerchia e posizione sociale corrisponde un livello culturale che ne denota il prestigio e si compone come tratto distintivo di appartenenza. Ogni strato sociale ha il proprio ideale educativo, ma il sistema educativo è appannaggio della struttura di potere del momento storico. Per Weber, dunque, il processo di socializzazione e cura delle agenzie formative mira a legittimare l'ordine esistente, a riprodurre i rapporti di forza tra classi e, in ultimo, a favorire processi di razionalizzazione.

È grazie alle teorizzazioni di Marx e Weber che nella seconda metà del Novecento nasce il filone di studio dei teorici della riproduzione, poi ampiamente affermatosi nella ricerca sociologica dell'educazione. Sul recupero delle riflessioni weberiane e marxiane, le teorie

critiche del conflitto e della riproduzione sociale si soffermano sulla contrapposizione di gruppi sociali, piuttosto che sugli elementi di accordo e solidarietà della realtà sociale (Besozzi, 1993, p.63). Questi approcci pongono enfasi sul conflitto e sul dominio della borghesia. Ai fini della nostra analisi, il merito di questi studiosi è di concepire l'educazione nella sua duplice natura: da un lato, come strumento della borghesia di preservazione del proprio status; dall'altro, come strumento di riscatto che consente la presa di coscienza delle classi svantaggiate³⁷.

Benadusi (1984) distingue tra i teorici della riproduzione sociale³⁸ e quelli della riproduzione culturale. I primi sono coloro che si sono occupati delle "sinergie strutturali tra scuola e rapporti di produzione capitalistici"; mentre i secondi hanno analizzato le modalità con cui la scuola elabora forme simboliche adatte alla perpetuazione intergenerazionale del dominio di classe (Benadusi, 2004, pp. 45-46). In questa sede, è ai teorici della riproduzione culturale che rivolgiamo una maggiore attenzione, in conformità con quanto evidenziato in merito al concetto di classe sociale e alla sua ridefinizione nel contesto sociale attuale, segnato dalla terziarizzazione e la rimodulazione della struttura occupazionale dei Paesi più industrializzati. Presenteremo poi la prospettiva di Bernstein, che sviluppa la teoria della riproduzione culturale in senso originale, e quella di Boudon, un punto di riferimento importante per chi si occupa di diseguaglianze educative.

1.6.1.3 I teorici della riproduzione sociale

Tra i teorici della riproduzione sociale figurano Althusser (1978), secondo cui gli individui sono assegnati fin dalla nascita a ricoprire un ruolo e una posizione nella struttura sociale attraverso l'azione ideologica della scuola. Infatti, per il filosofo francese, questa istituzione "inculca" i comportamenti dell'ideologia dominante. L'autore è influenzato dal pensiero di Marx e considera il sistema educativo come l'apparato ideologico d'eccellenza dello Stato, in quando svolge un ruolo centrale nella riproduzione dei rapporti di forza e di produzione. Per Althusser la scuola trasmette, insieme alle competenze tecniche, anche l'ideologia dominante, facendo in modo che le classi subalterne, contadini e operai, si adattino al loro ruolo di servitori del modello capitalista; mentre gli insegnanti e i professionisti sarebbero i funzionari a servizio dello Stato. Anche Bowles e Gintis (1976) fanno parte dei teorici della riproduzione sociale e

³⁷ La natura ambivalente dell'istituzione scolastica, di promozione e di mantenimento dello status quo, è anche sostenuta da più recenti studi (vedi ad es. Parziale, 2016).

³⁸ Anche per Ribolzi (1993), i teorici della riproduzione sociale concepiscono la dipendenza tra scuola e stratificazione sociale come un processo di accumulazione e riproduzione del capitalismo.

affermano che all'interno della scuola si strutturano gli stessi rapporti sociali che corrispondono a quelli di produzione: attraverso il cosiddetto curriculum nascosto vengono veicolati messaggi e contenuti che riproducono la suddivisione del lavoro esistente, dato che la scuola trasmette le competenze tipiche dei ruoli di comando ai figli delle classi superiori, socializzando i giovani di estrazione operaia ai compiti esecutivi.

1.6.1.4 I teorici della riproduzione culturale

Bourdieu e Passeron

Bourdieu e Passeron, invece, appartengono ai sociologi della riproduzione culturale, anche se l'evoluzione del loro pensiero tiene conto degli insegnamenti di Durkheim e di Weber (di quest'ultimo soprattutto della nozione di cultura e potere). Tale contaminazione teorica permette ai due autori di avere un approccio macrostrutturale ma anche di esaminare gli aspetti micro³⁹, relativi al carattere relazionale delle interazioni sociali. Gli autori conducono uno studio pionieristico sugli studenti francesi⁴⁰, soffermandosi sul problema della diversa riuscita degli studenti in base l'origine sociale. Le disparità, tuttavia, non sono solo misurate in termini di possibilità di accesso ma anche di opportunità, facendo così riferimento a tutta la carriera dello studente e introducendo i concetti di uguaglianza formale e sostanziale⁴¹. La critica dell'intero sistema educativo investe considerazioni di più ampio respiro riguardanti i temi della riproduzione e legittimazione dell'ordine sociale. In primis, attraverso i loro studi, i due autori sottolineano come il processo di democratizzazione del sistema scolastico garantisce formalmente l'uguaglianza di accesso, ma non permette l'eguaglianza dei risultati. Il trattamento eguale, infatti, non assicura la riuscita delle classi svantaggiate, ma anzi la scuola deve operare per una discriminazione positiva – tesi sostenuta anche da Don Milani, probabilmente influenzato da questi due autori – proprio nei confronti degli allievi provenienti dagli strati meno abbienti, assumendosi la responsabilità della loro riuscita scolastica, non relegandola allo studente o alla sua famiglia.

³⁹ La prospettiva macro che analizza la scuola come istituzione sociale per sua natura legata ad altri sottosistemi; l'altra micro che vede la scuola come un insieme di processi interattivi e comunicativi ponendo quindi attenzione sui soggetti di questi processi.

⁴⁰ Lo studio in questione si riferisce *Les héritiers*, Paris, Minuit, (1964).

⁴¹ Tale distinzione, introdotta già nei paragrafi precedenti, richiama la constatazione che oltre un'uguaglianza formale di fronte la legge (come quella che ha abbate le barriere di accesso all'istruzione sulla base del ceto) se ne aggiunga una di tipo sostanziale, che contempra la differenza e permetta anche la rimozione degli ostacoli e delle barriere per le categorie sociali più svantaggiate.

Un'altra importante novità che i due autori introducono negli studi sul sistema scolastico è la prospettiva diacronica e l'elaborazione di una molteplicità di misure delle differenze tra studenti⁴². Attraverso l'analisi diacronica, questi ultimi dimostrano che gli studenti appartenenti alle diverse fasce sociali sono selezionati in maniera diversa durante la loro carriera scolastica. Ad esempio, la ricostruzione delle probabilità oggettive – elaborata comparando per le diverse coorti di età quanti giovani ogni 100 della stessa estrazione sociale entrano all'università – dimostra la disparità di accesso legata all'origine sociale⁴³. Inoltre, per gli autori, i risultati delle prove linguistiche, organizzate in maniera simile tra studenti di origine elevata e bassa, sono l'esito dell'ultra-selezione degli studenti universitari; tale selezione consente l'accesso ai più alti livelli di istruzione solo a chi è riuscito nel corso della sua carriera scolastica ad interiorizzare la cultura di cui la scuola è portatrice. Le analisi dei due studiosi infatti confermano che, nei livelli di istruzione superiori, la classe di origine non ha più un'influenza diretta con il successo scolastico perché la selezione è intervenuta negli stadi precedenti e, quindi va ricercata nel passato.

Un altro merito di Bourdieu e Passeron sta nell'aver respinto la “ideologia dei doni” – o meglio, averla ricondotta a cause sociali. I due autori, infatti, respingono la posizione genetista e ricercano l'origine delle diseguglianze scolastiche nei condizionamenti sociali e culturali. Pur affermando che esistono alcune differenze naturali nelle attitudini, constatano che la disparità dei doni, dei talenti e delle capacità tra gli individui sono la cartina di tornasole delle differenze sociali e culturali e dei rapporti di forza tra le classi esistenti nella società e che si riproducono sotto forma della diseguglianza nella riuscita scolastica. È l'origine sociale la causa delle disparità che si osservano tra gli studenti: infatti coloro che appartengono alle classi elevate hanno più successo nello studio perché incontrano condizioni più favorevoli. Quest'ultimi possono contare sul sostegno economico della famiglia di origine, dispongono di un bagaglio informativo più ampio che permette loro di scegliere consapevolmente la scuola più adatta, hanno una maggiore capacità di adattarsi ai valori predominanti nella scuola che riproduce l'ideologia borghese, posseggono un atteggiamento nei confronti della scuola che li rendono più apprezzabili agli occhi degli insegnanti e, infine, dispongono di una cultura libera – appresa fuori dalla scuola – assai più ampia rispetto alle classi meno abbienti. La famiglia di origine trasmette un'eredità culturale che avvantaggia o svantaggia l'esperienza scolastica. In

⁴² Vedi le tabelle dell'appendice de “i Delfini” (Bourdieu e Passeron, 1971, pp. 125-160).

⁴³ A tal proposito Bourdieu e Passeron affermano che tale prova «fornisce [...] uno dei mezzi più efficaci per cogliere empiricamente il sistema delle relazioni che uniscono, a un momento dato, il sistema di insegnamento e la struttura delle classi sociali, nonché per misurare la trasformazione nel tempo di questo sistema di relazioni» (Bourdieu e Passeron, 1972, p. 296).

genere, le famiglie con uno *status* culturale medio alto trasmettono un maggior bagaglio informativo, un ampio capitale linguistico⁴⁴ e dispongono inoltre di cultura libera⁴⁵ in misura maggiore delle classi meno ambienti. I due studiosi parlano anche di *ethos* di classe⁴⁶: esso definisce l'atteggiamento degli studenti verso la scuola e nelle aspirazioni riguardanti l'educazione⁴⁷. Questo capitale e queste risorse vengono confuse dagli insegnanti per doni o abilità personali, senza tener conto della differenza tra classi sociali. Ogni studente, infatti, detiene un capitale culturale e un *ethos* di classe proprio legato alla sua origine sociale che ne "struttura" l'*habitus*, ossia l'insieme dei modi di essere e delle abilità che inevitabilmente condiziona la riuscita scolastica e la durata della carriera.

In estrema sintesi, gli studi condotti da Bourdieu e Passeron dimostrano l'impossibilità di garantire a tutti la stessa possibilità di accesso e di opportunità eliminando l'influenza della classe d'origine, perché i meccanismi legati all'origine sociale continuerebbero ad agire, estromettendo i meno ambienti da carriere scolastiche brillanti e limitando l'accesso ai più alti gradi di istruzione. L'uguaglianza formale, quindi, perpetua le disuguaglianze perché elimina le differenze, ma così facendo tratta da eguali persone dotate di un diverso ammontare di risorse sociali.

Un altro meccanismo di estremo interesse portato alla luce dai due studiosi riguarda la selezione differita e il processo di autoeliminazione degli studenti delle classi meno abbienti.

⁴⁴A tal proposito Bourdieu e Passeron affermano «l'ineguale distribuzione tra le differenti classi sociali del capitale linguistico scolasticamente redditizio costituisce una delle mediazioni meglio nascoste mediante le quali si insatura la relazione [...] tra l'origine sociale e la riuscita scolastica [...] il valore sul mercato scolastico del capitale linguistico di cui dispone ogni individuo è funzione della distanza tra il tipo di padronanza simbolica richiesta dalla Scuola e la padronanza pratica del linguaggio che egli deve alla sua prima educazione di classe» (Bourdieu e Passeron, 1976, p. 178).

⁴⁵ Per cultura libera si intende quella acquisita durante il tempo libero, ovvero la frequentazione di musei, teatri e concerti, letture e, più in generale, la fruizione di beni culturali. Nella propositiva dei due autori francesi la cultura libera abbraccia una varietà di forme, tra cui anche il modo di parlare e presentarsi: «gli studenti più agiati non devono al loro ambiente di origine soltanto abitudini, consuetudini, e atteggiamenti che servono loro direttamente nel lavoro scolastico; ne ereditano anche la cultura e le buone maniere, i gusti e il buon gusto, la cui resa scolastica, sebbene indiretta è ugualmente certa. La cultura libera [...] è distribuita in maniera assai diseguale [...] il privilegio culturale diviene manifesto quando si prende in considerazione quella familiarità con gli autori che può venire solo dal frequentare regolarmente teatri, musei, concerti» (Bourdieu e Passeron, 1976, p.22).

⁴⁶ Ancora Bourdieu afferma "I bambini originari degli ambienti sociali privilegiati non sono debitori al loro ambiente soltanto di abitudini e di stimoli che servono loro direttamente nei compiti scolastici; e il vantaggio più importante non è quello che essi traggono dall'aiuto diretto che i genitori possono loro concedere. Essi ricevono in eredità anche delle conoscenze e uno stile di comportamento, dei gusti e un 'buon gusto', i quali fruttano nella scuola a tal punto che questi aspetti imponderabili dell'atteggiamento sono il più delle volte attribuiti alle doti naturali" (1983, p. 292).

⁴⁷ Besozzi, re-interpretando la concezione bourdieusiana, considera l'*ethos* di classe come costituito dall'interesse, dalla motivazione all'apprendimento e dalla frequenza scolastica, ovvero di un set di valori interiorizzati dall'individuo che ne caratterizzano la sua partecipazione scolastica e più in generale, il processo di apprendimento messo in atto da ciascun studente (2007, p. 174).

Questo fenomeno è evidenziato attraverso la percentuale di allievi di ciascuna classe sociale che accedono ai diversi livelli di studi; ed è proprio osservando questi dati che si nota che gli allievi dei ceti superiori hanno più probabilità di passare a un livello superiore di studi, rendendo così manifesta la diseguaglianza nelle opportunità scolastiche. Secondo Bourdieu e Passeron ciò accade perché gli studenti provenienti dai ceti inferiori si autoeliminano nell'accesso ai livelli superiori, ovvero tendono a iscriversi a istituti o corsi che offrono loro meno opportunità nella riuscita scolastica e nel passaggio ai livelli successivi. Il processo di selezione differita degli studenti tocca il suo culmine nell'insegnamento secondario, dove la funzione selettiva avviene in rapporto alla lingua, alla cultura e alla padronanza delle competenze di astrazione, nonché è operato dallo stesso sistema educativo organizzato secondo una gerarchia di livelli che riflette la stratificazione sociale⁴⁸. Sostanzialmente, quindi, il processo di democratizzazione e l'apertura a tutte le classi della scuola secondaria non ha eliminato la selezione differenziale tra gli studenti, ma l'ha riprodotta attraverso la costituzione di differenti livelli e tipi di indirizzo considerati più o meno prestigiosi⁴⁹, che consentono l'accesso ai più alti gradi escludendo così le classi popolari. L'analisi dei destini scolastici operata a livello macro si sposta su considerazioni di ordine micro in un elaborato intreccio di ragioni teoriche e pratiche. Da un lato, la scuola riproduce i rapporti di forza esistenti nella società, relegando alcune fasce della popolazione a percorsi meno prestigiosi; dall'altro, gli allievi dei ceti bassi interiorizzano la condizione oggettiva della propria classe in obbedienza al proprio *habitus* di classe. Ed essendo l'*habitus* "un complesso di disposizioni inconsapevoli e durevoli che costituiscono l'interiorizzazione del destino oggettivo della propria categoria" (Bourdieu, 1980, p. 55), la scelta non è un processo libero e consapevole ma avviene in obbedienza a condizionamenti di classe. L'interiorizzazione soggettiva fa in modo che l'alunno adotti pratiche corrispondenti in base alle quali formerà le sue aspettative, conformemente alla sua classe di riferimento. Ad esempio, un ragazzo può convincersi che il liceo non è fatto per lui sulla base dell'esperienza dei suoi genitori, dei suoi parenti e dei suoi amici; mentre un ragazzo che appartiene a una classe medio-alta concepirà gli studi liceali e/o accademici come un normale proseguimento degli studi e li affronterà con determinazione e sicurezza, o comunque non gli sembrerà una strada "estranea". Gli *habitus* hanno un ruolo importante nel determinare la carriera scolastica perché mediano tra la struttura dei rapporti di classe e le pratiche di classe, tali predisposizioni creano condizioni oggettive che generano pratiche corrispondenti assicurando così la riproduzione dei rapporti tra classi. A sua volta, però, la scuola conferma e

⁴⁸ Vedi Romito (2015).

⁴⁹ Il culmine di tale processo riformatorio è stata la riforma gentiliana della scuola (vedi par. 1.3).

rafforza le predisposizioni di classe, proponendo l'adesione alla cultura dominante. La scuola, infatti, riproduce la cultura dominante, inculcandola negli studenti e facendola passare come legittima e nascondendo così le differenze tra origine e classe. Tale processo è spiegato da Bourdieu attraverso il concetto di violenza simbolica che spiega il consenso inconsapevole ai rapporti di dominio e violenza del sistema educativo. L'azione pedagogica è concepita come una violenza perché trasmette messaggi che creano disposizioni ad agire in conformità all'arbitrio culturale dominante. La scuola adottando un sistema di valori della cultura dominante, espressione della borghesia e dei ceti superiori, riproduce le strutture sociali e assicura la riuscita degli studenti delle classi alte a discapito di quelle subalterne. Gli esami così divengono solo un mezzo per giustificare la selezione scolastica; mentre gli studenti delle classi inferiori pensano che il loro insuccesso sia dovuto alle scarse capacità.

I concetti di *habitus* e di violenza simbolica sarebbero incompleti senza il riferimento a un altro importante concetto della teoria bourdieusiana, quello di campo⁵⁰. Il campo è una struttura di posizioni e di prese di posizioni in relazione al proprio capitale economico, culturale, sociale e simbolico. Sul concetto di campo, Bourdieu afferma «il mio lavoro è consistito nel fare emergere che le persone sono situate in uno spazio sociale [...] e che, in funzione della posizione che essi occupano in questo spazio alquanto complesso, si può comprendere la logica delle loro pratiche e determinare, tra le altre cose, come queste persone si classificano e vengono classificate e, all'occorrenza, come riescono a pensarsi come membri di una classe» (Bourdieu, 2005, p.83). Non a caso, l'autore francese propone l'espressione [[(*habitus*) (*capitale*)] + campo = pratica]] per spiegare l'azione di ogni attore (Bourdieu, 1979). Le disposizioni interiorizzate dall'*habitus* sono legate al capitale culturale e dalle regole proprie del campo in cui si agisce. Gli schemi di azione interiorizzati dall'individuo, infatti, risentono dell'ambiente sociale in cui è posizionato e ne producono le pratiche. Questi schemi sono però suscettibili al cambiamento in base alle opportunità e dalle possibilità, positive e negative, offerte dal contesto. Gli *habitus*, in particolare, sono sia “strutture strutturate”, ovvero acquisite tramite socializzazione e le esperienze, sia “strutture strutturanti”, organizzano pratiche e rappresentazioni⁵¹. Alcuni autori per spiegare la dialettica tra struttura e individuo propria del pensiero bourdieusiano hanno sottolineato la duplice esistenza del sociale: una che rimanda alle strutture sociali esterne, il

⁵⁰ Come segnala Parziale (2016, p. 72), Bourdieu riprende il concetto di campo da Lewin (1948) proprio per spiegare come si modificano le aspirazioni sociali.

⁵¹ Precisamente Bourdieu li definisce come «sistemi di disposizioni durevoli e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e di rappresentazioni [...] oggettivamente regolate e regolari senza essere affatto prodotte dall'obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere il prodotto dell'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra» (Bourdieu, 2005, p. 84).

sociale fatto cosa – di derivazione strettamente durkhemiana – e contenuto nelle condizioni oggettive del campo; l'altra che rimanda alle strutture sociali interiorizzate a un sociale fatto corpo, cioè incorporato nell'agente sotto forma di *habitus*. Ciò, unitamente al campo e al capitale culturale, rendono l'*habitus* un concetto aperto, sottoposto alla riflessività propria del ricercatore sociale che, come ci insegna Bourdieu, richiede sempre vigilanza epistemologica e rigore metodologico. Come vedremo nel prossimo paragrafo, è stato proprio il concetto di *habitus* che ha ricevuto le maggiori critiche.

I limiti dell'analisi Bourdieu-Passeron

Il modello proposto da Bourdieu e Passeron non è esente da critiche, infatti, nella loro elaborazione teorica ed empirica si ravvisano alcuni limiti. In questa sede, ne riportiamo i più salienti, tentando una lettura che cerchi di chiarire il più possibile l'accusa di "portata limitante e contraddittoria" dei concetti elaborati dai due sociologi francesi e del loro lavoro. Nonostante i pensieri dei due autori siano talvolta difficilmente separabili, la comunità scientifica passata e odierna ha rivolto maggiori critiche agli strumenti concettuali ideati e/o attribuiti esclusivamente a Bourdieu.

La prima critica mossa al modello bourdieusiano riguarda lo schema teorico troppo rigido che assoggetta il sistema scolastico alle strutture economiche e sociali (Besozzi, 1993; Ribolzi, 1993). Tale rigidità, come riferiscono alcuni autori (Jenkis, 1982; Troger, 2002), ne enfatizza il carattere deterministico e finalistico delle spiegazioni. Contrapposto al modello boudoniano, Bourdieu è accusato di sovrastimare il peso dei vincoli strutturali negando così la libertà d'azione dei singoli individui, che invece attuano una pluralità di processi decisionali a livello individuale secondo un attento calcolo costi-benefici⁵². In realtà, come abbiamo visto, i concetti utilizzati da Bourdieu si pongono sempre in continuità tra struttura e individuo in una dialettica di influenza reciproca, sebbene nelle opere dell'autore francese emerga sempre l'immagine di un tipo di individuo altamente socializzato.

Altre critiche, invece, sono state mosse alle potenzialità esplicative. Sulla base del legame tra sistema scolastico e origini di classe, il modello non sembra spiegare l'aumento della partecipazione scolastica nelle società occidentali, e soprattutto i vantaggi che la classe operaia e di quelle agricole hanno ottenuto dall'aumento della scolarizzazione. Le trasformazioni economiche, infatti, hanno reso più vantaggioso investire nell'educazione perché i costi legati alla formazione si sono abbassati; mentre i vantaggi (l'ottenimento di un posto nel mercato del

⁵² Nel paragrafo successivo analizzeremo anche i limiti di questa prospettiva, in favore di una concezione più aperta e dinamica del concetto di *habitus*.

lavoro migliore di quello dei propri genitori) sono aumentati, comportando così una diminuzione della distanza tra le classi sociali. Per Manzo (2004), sostenitore del modello teorico di matrice boudoniana, a differenza delle altre classi, i membri della piccola borghesia autonoma sono meno attratti dal sistema educativo. Quest'ultimi, infatti, possono ancora contare sulla trasmissione diretta dell'impresa familiare e per cui l'ottenimento di un titolo formativo non va a incidere sulla loro posizione di classe. In realtà, va debitamente tenuto conto che l'aumento della partecipazione scolastica non scongiura il rischio della diseguaglianza, soprattutto in termini assoluti. Per ridurre la diseguaglianza assoluta, infatti, occorre che la partecipazione scolastica aumenti in egual misura sia tra classi superiori sia tra classi inferiori⁵³. Ciò è stato ampiamente dimostrato da Bourdieu e Passeron attraverso le probabilità condizionate degli studenti nell'accedere all'università rispetto alla coorte precedente. Nonostante ciò, senz'altro l'apparato teorico di Bourdieu riduce la portata universalistica della scuola e nella sua riflessione quest'ultima è fatta corrispondere alla mera assimilazione culturale: inculcare e imporre la cultura dominante. L'autore, per certi versi, con la sua riflessione teorica così accurata enfatizza il fissismo delle teorie della riproduzione. Sebbene sia stato pensato per superare sia le posizioni riconducibili alle teorie dell'azione che attribuiscono la spiegazione di ogni agire umano alla libertà individuale, sia le posizioni meccanicistiche che pongono enfasi sui condizionamenti esterni del comportamento individuale, il concetto di *habitus* pecca di una eccessiva rigidità. Il cambiamento appare improbabile e riproduce a sua volta il meccanicismo⁵⁴. L'*habitus* infatti non permette di liberarsi dai condizionamenti di classe, l'emancipazione dalla propria origine sociale così sembra impossibile. Bourdieu (1989), tuttavia intravede una possibilità di emancipazione nell'autonomia relativa del campo scolastico (Parziale, 2016). E come ricordato da diversi autori (Pitzalis, 2010; Santoro, 2012; Wacquant, 2012), la teoria bourdieusiana rappresenta una "cassetta degli attrezzi" di teoria e ricerca sociale che può essere utilizzata con la dovuta accortezza in diversi contesti e con una certa flessibilità. Contrariamente alle critiche di eccessiva rigidità, la visione di Bourdieu è dinamica e dialettica e lo si comprende solo in riferimento alla nozione di campo da lui introdotta. I concetti di *habitus* ed *ethos* non vanno considerati slegati, ma vanno interpretati all'interno delle dinamiche del campo sociale di riferimento. Inoltre, l'autore francese nasconde dietro il suo quadro teorico – soprattutto nel

⁵³ A tal proposito Mare (1980) chiama in causa diversi meccanismi per spiegare la diseguaglianza tra le classi. Tra cui l'aspetto organizzativo della scuola, tipo di politiche educative, mercato del lavoro, risorse materiali ed immateriali della famiglia di appartenenza etc.

⁵⁴ Ed è proprio su questo punto che Boudon lo accusa di determinismo socio-culturale in riferimento all'*habitus*.

concetto di violenza simbolica – l’idea del ricercatore come soggetto militante, in grado di ricostruire le origini dei principi classificatori delle forme di dominio che caratterizzano la società moderna, nonché dimostra la volontà di cambiare l’immobilismo della struttura sociale. L’intento del sociologo francese è, in definitiva, di comprendere i meccanismi che generano sofferenza e povertà, quindi di “cambiare” il sistema scolastico. La maggiore critica rivolta al sistema scolastico, infatti, riguarda proprio l’impossibilità di permettere alle categorie sociali più svantaggiare la mobilità sociale, perché non insegna i codici del suo funzionamento che sono un appannaggio della cultura borghese. E l’apprendimento dei codici comporta una possibilità di cambiamento: chi comprende il codice, sa usarlo e può cambiarlo. L’idea di campo poi si basa su regole proprie e dipendenti dal conflitto tra forze sociali (Bourdieu, 1984). Gli interessi e le aspirazioni di chi occupa il campo non sono stabili, ma sono costruiti dall’ambiente socio-culturale di riferimento. E come ricorda Parziale (2016), si incorre nel pericolo di una lettura eccessivamente statica di Bourdieu «allorquando si sottovalutano le possibilità che scelte e aspirazioni di uno studente si modifichino nel tempo per effetto anche della scuola. Infatti, il funzionamento della scuola è dato dall’interazione tra gli attori in campo (studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, *etc.*) e tra questi e la scuola nel suo insieme» (Parziale, 2016, p. 82). In estrema sintesi, le aspirazioni, nonché le disposizioni, possono cambiare per gli effetti del campo. Nonostante l’*habitus* induca a certi modelli di consumo e a certe pratiche, gli attori sociali sono però sottoposti a processi di socializzazione diversificati – soprattutto con l’aumento delle agenzie formative (formali e informali) e attraverso il confronto con il gruppo dei pari – che contaminano le preferenze culturali anche non necessariamente in accordo con la propria posizione di classe, mutandone le aspirazioni sociali. Come sostengono alcuni autori, il concetto di *habitus* per funzionare in modo “statico” e “determinista” dovrebbe presupporre un’identità di classe forte e definita (Davis, 1982; Di Maggio, 1982; Goldthorpe, 1983; Teachman, 1987; Katsillis e Rubinson, 1990). Ed è stato dimostrato da diversi autori che l’identità di classe che si è venuta a strutturare con la modernità è flessibile (vedi par 1.5.1).

Altre critiche invece vengono mosse alla poca considerazione data alle condizioni materiali di vita, ovvero alla componente economica. Questa critica è parzialmente vera. L’intento di Bourdieu e Passeron è, in primis, dimostrare che il successo scolastico non dipende da fattori economici e materiali, ma da quelli simbolici. Gli autori, infatti, premono per dimostrare che la conservazione sociale dipende dal sistema scolastico, non dai rapporti di forza derivanti dalla componente materiale.

Tale critica è mossa da un altro autore, Boudon, che ha dato allo studio delle diseguaglianze scolastiche un contributo molto rilevante, seppur opposto a Bourdieu. Ed è proprio su questa contrapposizione tra l'approccio bourdeusiano che sottolinea la dimensione simbolica nella riproduzione delle diseguaglianze e l'approccio boudoniano che, invece, enfatizza di più la situazione socio-economica della famiglia di provenienza dell'alunno in termini di risorse di cui dispone, si sono prodotti studi che di volta in volta dimostrano la superiorità teorica ed empirica dell'uno e dell'altro. Prima di presentare il contributo teorico di Boudon, in continuità con i teorici della riproduzione presentiamo il pensiero di Bernstein e dei codici educativi.

1.5.2 La teoria dei codici educativi

Bernstein

Un altro autore, Bernstein (1964), che muove originariamente dalle riflessioni funzionaliste ma tenta una sintesi tra le categorie durkheimiane e quelle marxiste, sottolinea la stretta relazione tra uso del linguaggio e classe sociale. Lo studio dell'uso e dello sviluppo dei codici linguistici in diversi contesti familiari porta l'autore a supporre l'esistenza di un codice ristretto ed elaborato. Il codice ristretto si sviluppa perlopiù in famiglie operaie, dove si presuppone una omogeneità e una condivisione di termini, ed è connotato da una forte contestualizzazione del linguaggio. Il codice esteso/elaborato, invece, appartiene alle famiglie di classe medio-alta ed è de-contestualizzato, i significati sono negoziabili in base ad aspettative e contesti relazionali. È opportuno sottolineare che, nel pensiero dell'autore, il bambino che fa uso di un codice ristretto non è linguisticamente svantaggiato, ma ha avuto un diverso processo di socializzazione. Le madri dei ceti medi prestano, infatti, più attenzione all'aspetto comunicativo: trasmettono regole di condotta e di comportamento, ma anche le ragioni che le sottendono. Ciò che imparano i figli non è solo cosa è giusto fare o meno ma anche perché, quali principi generali governano le azioni. I figli dei ceti popolari, invece, hanno un processo di socializzazione che predilige il simbolismo espressivo senza spiegazione e ciò comporta l'aggancio del comportamento a significati particolaristici, fortemente contestualizzati. L'autore, inoltre, sostiene – in continuità con il pensiero di Bourdieu e Passeron – che la scuola trasmette significati universali e valori diversi da quelli del bambino che proviene dalle classi popolari e lavoratrici. Così il bambino è immerso in un ambiente completamente estraneo rispetto quello da cui proviene, trovandosi così in forte svantaggio.

Basil Bernstein non ha solo sviluppato la teoria dei codici linguistici, ma ha anche posto una riflessione sulla scuola elaborando la teoria dei codici educativi. L'autore enfatizza la natura

multi tematica della scuola, intesa come un'istituzione composta da obiettivi, contenuti e metodi che determinano: 1) il curricolo; 2) la pedagogia didattica; 3) la valutazione dell'alunno.

I curricula sulla base dei contenuti possono essere integrati o a collazione. Nel primo, i contenuti sono flessibili e intrattengono tra loro una relazione aperta il cui ordine può mutare in base alle esigenze; mentre nel secondo i contenuti sono separati gli uni dagli altri e disposti secondo una scala gerarchica che va dal più al meno importante. I diversi codici, integrato e a collazione, hanno conseguenze sui processi di insegnamento-apprendimento. A monte, questi codici, secondo la prospettiva bernsteiniana (1964, 1977, 2000), sono condizionati dalla distribuzione del potere e dei principi di controllo della società che si riflettono sul sistema scolastico. L'autore applica questa sua riflessione al contesto europeo arrivando a desumere che inizialmente si trattava di un sistema a collezione e, successivamente, si sia tramutato in integrato, per via della sempre più interdisciplinarietà del sapere richiesta anche dal mercato del lavoro e dai mutamenti introdotti dalla società moderna che va affermandosi come sempre più pluralista. La distinzione tra codici, tuttavia, non è così netta anche se l'autore la presenta nella forma "dicotomizzata". Il passaggio da un codice all'altro, infatti, ha numerose implicazioni sul processo di insegnamento e apprendimento. Ad esempio, il passaggio europeo a un codice integrato si osserva – almeno su carta – solo con il transito alla scuola secondaria di secondo grado e soprattutto con l'istruzione terziaria. Ma nella pratica didattica, non è difficile trovare ancora la permanenza di una struttura a collazione anche nel sistema secondario di istruzione, soprattutto per il caso italiano. Il sistema a collazione implica, ad esempio, una rigida distinzione tra materie e la scelta obbligata a percorsi differenziati e, benché il sistema italiano contempli molteplici strade, la scelta dell'istruzione secondaria è ancora vincolata a questo assunto. Prevale, tuttora oggi, nel sistema una separazione tra sapere scolastico e sapere legato all'esperienza pratica e si predilige lo studio individuale a scapito di quello collettivo. Il sistema scolastico italiano, in particolare, è quello che maggiormente risente dell'influenza dei codici, soprattutto di quello a collazione per ragioni che saranno illustrate in seguito.

L'autore suddivide la pedagogia in visibile e invisibile. La prima possiede principi educativi espliciti e applicabili a un campo ristretto di attività, l'insegnante ha il controllo, l'allievo nessun potere e la valutazione si rifà a pratiche precise e quantificabili; la seconda – quella invisibile – è implicita, ha un ampio campo di applicabilità, favorisce una maggiore autonomia dell'alunno e la valutazione verte su aspetti più qualitativi che quantitativi. Secondo Bernstein, il ceto medio-alto, borghese, ha il controllo del sistema di istruzione e di formazione e altro non è che il prodotto della sua ideologia. La contrapposizione tra pedagogia visibile e invisibile rispecchia

il conflitto sociale esistente tra le classi sociali. La classe operaia, in particolare, ha un codice linguistico assai distante da quello utilizzato a scuola e per questo i suoi alunni si trovano in difficoltà, anche se ben comprendono il principio controllante che è alla base della pedagogia visibile riprodotta a scuola⁵⁵. Ed è proprio il passaggio dalla primaria alla secondaria che estremizza questa difficoltà aumentando la diseguaglianza tra le classi: i giovani di estrazione operaia, infatti, passano a gradi scolastici che prevedono il passaggio da una pedagogia visibile a una invisibile di cui non possiedono il codice linguistico né riconoscono quello pedagogico.

L'ultimo caposaldo della teoria bernsteiniana rimanda alle elaborazioni che hanno già illustrato i teorici della riproduzione culturale vicini al neo-marxismo. La scuola riproduce il codice educativo dominante che corrisponde al modo di produzione capitalista, ed è a esso subordinata. Esiste dunque una forte relazione tra scuola e lavoro in virtù della funzione riproduttrice dell'istituzione scolastica che attraverso processi di selezione e promozione relega alcuni studenti a sbocchi professionali meno prestigiosi e porta alcuni giovani ad accettare l'ordine sociale vigente e l'organizzazione capitalista. In sostanza, benché la scuola sia anche un luogo di conflitto tra classi, quindi di dissenso, non riesce fino in fondo a svolgere il suo ruolo: implicitamente tende a riprodurre i rapporti di classe esistenti, anche se nei livelli di istruzione più alti esalta l'uguaglianza, il pensiero critico e l'autodeterminazione dei singoli.

1.5.3 Le teorie della scelta razionale

Boudon

Nonostante Boudon non sia un teorico della riproduzione culturale, si è occupato di diseguaglianze scolastiche e molti autori concordano nel collocarlo – insieme a Bourdieu – nel filone del conflittualismo, di origine marxiana e weberiana. Secondo l'interpretazione di Benadusi (1999, 2004), Bourdieu trae maggiore ispirazione dall'approccio marxista e concepisce il sistema formativo atto alla riproduzione dei rapporti di classe già esistenti nella società; mentre Boudon, sulla scia weberiana, cerca di integrare nell'analisi sociologica dei processi educativi sia elementi che rimandano alla struttura sociale sia elementi individuali. Nell'abbracciare una prospettiva weberiana, Boudon finisce con lo spostarsi definitivamente verso le teorie della scelta razionale e dell'individualismo metodologico. Con il tempo e le prassi di ricerca affermatesi non solo in Italia, i pensieri di Bourdieu e Boudon si sono sempre più contrapposti e dato vita a diversi modi di concepire e interpretare le diseguaglianze

⁵⁵ Lo stesso clima controllante è riprodotto all'interno della famiglia di appartenenza.

scolastiche e, di conseguenza, anche a diversi modi di affrontarle sul piano politico. In questa sede, il pensiero boudoniano è presentato con il duplice obiettivo di evidenziarne la qualità teorica e la portata esplicativa, ma anche di tentare una mediazione e un'integrazione della sua prospettiva con quella di matrice bourdieusiana al fine di compensare i limiti di entrambi gli autori.

Boudon concepisce i fatti sociali come l'esito delle azioni individuali intenzionali all'interno di un contesto, e soprattutto in riferimento a percorsi e scelte in ambito scolastico che possono essere letti anche alla luce degli "effetti perversi"⁵⁶ di azioni intenzionali (Boudon, 1977). Nell'analisi della diseguaglianza scolastica, Boudon, teorizza e distingue due effetti: primari e secondari⁵⁷. I primi riguardano l'associazione tra livello di istruzione e occupazione dei genitori e la trasmissione delle abilità e motivazioni al successo; mentre i secondi riguardano le scelte scolastiche che sottendono la valutazione tra risorse economiche della famiglia, costi dell'istruzione e benefici attesi. L'origine sociale quindi esercita un peso sul successo scolastico, ma non come pensano Bourdieu, Bernstein o altri sociologi della riproduzione, a causa prevalentemente di un deficit della cultura acquisitiva (linguistica o cognitiva). Per Boudon, la lunghezza della carriera degli studenti varia in base agli effetti secondari, ovvero alle risorse economiche e alla valutazione dei costi-benefici, più che in funzione della prestazione scolastica, culturalmente influenzata.

Differentemente da Bourdieu che attribuisce un ruolo attivo della scuola nel riprodurre le diseguaglianze (anche se a un livello "inconsapevole"), per Boudon le diseguaglianze vanno ricondotte alla suddivisione di classe della struttura sociale e al calcolo razionale che gli individui effettuano al momento di ogni scelta scolastica. Per Boudon, infatti, la scelta avviene basandosi su un calcolo costi-benefici, ovvero in virtù delle risorse economiche e dei "vantaggi" che l'attore pensa di poter ottenere dal loro investimento. Il vantaggio è inteso non solo come possibilità di migliorare la propria posizione ma anche – e soprattutto aggiungerebbe Boudon – come propensione a non peggiorarla. In sintesi, in termini di costi e vantaggi uno studente di ceto basso avrebbe meno "perdite" nel rimanere nella posizione in cui è rispetto a uno studente di ceto alto, che invece vedrebbe indebolire i propri privilegi e il proprio guadagno. L'acquisizione delle credenziali educative, quindi, per le classi medio alte migliorano o

⁵⁶ Gli effetti perversi per Boudon sono l'esito di azioni individuali ispirate da buone intenzioni che possono, combinandosi tra loro e produrre degli effetti non ricercati, non previsti (Boudon, 1977).

⁵⁷ La distinzione, introdotta da Girard e Bastide (1963), tra effetti primari ed effetti secondari consente di notare come la classe sociale eserciti un'influenza anche sulla lunghezza delle carriere scolastiche, e non solo sui risultati scolastici.

riproducono la condizione sociale assicurandone così la riuscita sociale. Differentemente gli studenti delle classi meno abbienti pur ottenendo buoni voti hanno più incertezze sulla loro riuscita, legata sia al mancato sostegno economico da parte della famiglia di provenienza sia alla possibilità di non trovare un'occupazione. In definitiva, come afferma Boudon, «la posizione sociale dà un diverso significato al beneficio, al rischio e al costo corrispondenti all'acquisizione di un dato livello di istruzione» (Boudon, 1979, p. 66).

La valutazione che l'attore fa della sua situazione in termini di benefici e costi porta a identificare quelle che Boudon chiama "buone ragioni" e sono quest'ultime che guidano la scelta degli individui; contrariamente Bourdieu parla di "ragioni pratiche" che legano il successo e la scelta al proprio *habitus* di riferimento. Ed è proprio su questo punto che si ravvisano le maggiori differenze tra i due autori: il primo sostiene che le condizioni socio-materiali legate all'origine sociale influenzano il successo e il proseguimento degli studi in base a una valutazione di tipo razionale; il secondo sostiene che l'acquisizione e la riproduzione delle disuguaglianze sia inconsapevolmente accettata dagli attori e interiorizzata attraverso disposizioni apprese fin dalla tenera età.

Il pensiero di Boudon offre interessanti spunti di riflessione e può essere sintetizzato in tre elementi costitutivi: 1) la subcultura⁵⁸ di classe incide sul valore attribuito all'istruzione e sulle aspirazioni di classe; 2) il successo scolastico è condizionato dalla socializzazione primaria in termini di abilità e risorse; 3) il percorso scolastico risente fortemente del calcolo costi-benefici immediato e futuro legato all'istruzione. Le famiglie di estrazione operaia, quindi, sopravvalutano i rischi e i costi indiretti dell'istruzione, optando così per percorsi più brevi ma che permettono l'immediato inserimento lavorativo.

Sotto alcuni aspetti, Boudon ha una visione più pessimistica della scuola di massa e dell'allargamento della partecipazione scolastica. Ad esempio, l'autore rigetta le teorie del funzionalismo e il credenzialismo: per lui la scuola non favorisce la mobilità sociale e non è in grado di neutralizzare il peso dell'eredità culturale perché le scelte sono vincolate a condizionamenti di ordine economico e sociale legati alla struttura di classe preesistente nella società. Per Boudon, il sistema scolastico è suddiviso in punti di biforcazione, a ciascun punto corrisponde una scelta che è la stessa per una data posizione sociale «ciascun punto di

⁵⁸ Su questo aspetto si soffermano anche autori lontani dalla teoria della scelta razionale, e meno distanti dagli approcci di Bourdieu e Bernstein, come ad esempio Willis (1977), il quale afferma che lo scarso interesse allo studio dei figli di operai non è attribuibile alla scarsità di doti intellettive, ma proprio all'appartenenza alla subcultura di classe riconducibile all'etica lavorista (Willis, 1977).

biforcazione corrisponde a due canali scolastici non ugualmente desiderabili nella misura in cui sono loro associate aspettative di *status* sociale di livello diverso» (Boudon, 1979, p. 108).

L'autore francese, inoltre, mostra scetticismo per l'entusiasmo dimostrato dagli autori precedenti per il processo di democratizzazione del sistema educativo e all'apparente equità che dimostra: la forte crescita dei tassi di scolarità e dell'aumento della partecipazione alla scuola di secondo e terzo grado producono degli effetti perversi che allo stesso tempo ne inibiscono la loro affermazione. L'aumento della domanda di istruzione e della partecipazione sposta verso l'alto i livelli scolastici corrispondenti a ciascuna posizione sociale, determinando così meno opportunità e un prolungamento degli studi per le categorie più svantaggiate. La struttura sociale concepita nel pensiero boudoniano, infatti, è rigida: quando un certo numero di individui ha avuto accesso ai gradi superiori di istruzione e avrà conquistato posizioni migliori, chi resta indietro avrà meno opportunità di mobilità intergenerazionale⁵⁹.

Limiti della prospettiva boudoniana

Boudon, come abbiamo visto, critica Bourdieu per un certo fissismo in relazione all'*habitus* contrapponendo invece l'idea di un attore razionale, che di volta in volta sceglie quale azione intraprendere. In realtà, la teoria dell'azione boudoniana, sebbene concepisca il cambiamento e, per così dire, un mutamento almeno nell'ordine dell'azione individuale, non spiega come mai, in riferimento alle scelte scolastiche, lo studente possa modificare le sue aspirazioni. Infatti, non è dato sapere come cambiano le buone ragioni.

Un'altra critica che può essere mossa alla teoria boudoniana riguarda il grado di libertà e l'iposocializzazione dell'individuo che presuppone. Se la logica dell'azione è razionale, calcolabile, allora non può tener conto degli aspetti valoriali di ciascun individuo, aspetti non solo propri della personalità ma anche e soprattutto della società di cui fa parte (contesto sia micro sia macro). Inoltre, come dimostrano da Romito (2016a), le scelte si modificano anche per effetto del gruppo dei pari o dei pareri degli insegnanti. Un altro aspetto non considerato nella teoria boudoniana è il contesto di *policy* di riferimento e la percezione dei cittadini nei confronti di esso. Ad esempio, in contesti dove le politiche di welfare a tutela dei più svantaggiati sono percepite come costanti e massicce potrebbero favorire la propensione ad assumere il rischio di intraprendere un percorso più lungo e duraturo da parte degli studenti appartenenti a famiglie con un basso *status* economico.

⁵⁹ Questo effetto è definito da Boudon "effetto boomerang": un processo di reazione a catena che, se da un lato comporta l'espansione e una democratizzazione crescente della domanda d'istruzione, dall'altro, contemporaneamente produce la stagnazione della mobilità (in Rossi, 1972).

A livello di azione politica, le due prospettive, boudoniana e bourdesiana, comprendono linee politiche differenti. La prima volta a rafforzare e sostenere il capitale economico della famiglie attraverso incentivi e sussidi allo studio da destinare a studenti meritevoli; la seconda invece a sostenere la socializzazione scolastica del ragazzo fin dalla sua tenera età, in modo da poter assimilare i codici, gli atteggiamenti e i comportamenti propri della scuola e assicurarne così il successo scolastico, e altresì a rompere i meccanismi legati alla violenza simbolica, inconsapevolmente riprodotta dagli insegnanti sugli alunni.

Recenti studi (Parziale, 2016; Fasanella e Lombardo, 2018) integrano le due prospettive. Queste ricerche partono dal presupposto che indubbiamente esiste un peso legato ai condizionamenti dei fattori economici, tuttavia nell'analisi della disegualianza non occorre trascurare anche i meccanismi legati all'*habitus* e al capitale culturale di appartenenza all'interno di una dinamica legata al campo scolastico e agli attori coinvolti. La ricerca qui condotta e illustrata condivide gli stessi assunti e concepisce la scelta scolastica come un intrigante passaggio dove fattori economici e culturali hanno entrambi il loro peso.

1.6 Le forme della disegualianza scolastica

La molteplicità delle forme assunte dalle disegualianze scolastiche a seguito dell'espansione dei sistemi educativi e dell'aumentata partecipazione, ha fatto sì che si passasse dall'uso singolare della parola disegualianza al suo plurale. Forme di disegualianze, infatti, sono riconducibili a tre ambiti distinti: «l'iscrizione a un dato ordine o grado di istruzione, oppure a un certo tipo di percorso (accesso); la qualità della prestazione (risultato); la regolarità degli studi, il loro abbandono o il ritardo rispetto ai tempi curriculari (processo)»; e sono indagati sia nella loro dimensione orizzontale sia verticale (Parziale, 2016, p. 87).

Più in generale, si utilizza l'espressione disegualianze nelle opportunità educative⁶⁰ per riferirsi alle disparità oggettive e sistematiche che producono esiti dei processi scolastici diversificati in base alla categoria sociale d'appartenenza. Tra accesso, risultati e processo, infatti, esiste un legame fortemente condizionato da caratteristiche ascritte come l'origine sociale, il genere e l'etnia. Nello specifico, come ricorda Boudon, l'origine sociale ha sia un effetto primario sia secondario⁶¹. Il primo è l'effetto diretto che il grado di istruzione della famiglia di origine ha sui risultati scolastici dei propri figli; il secondo è la componente indiretta che si ripercuote sul percorso e scelta scolastica (processo). Più recentemente, alcuni studi

⁶⁰ È anche utilizzata l'espressione "Disegualianze di Opportunità di Istruzione" (DOI).

⁶¹ La distinzione fu introdotta da Girard e Bastide (1963) e poi ripresa da Boudon (1973). Vedi anche nota 54.

(Barone, 2005a, 2006; Ballarino e Schadee 2006; Checchi, 2010a) hanno dimostrato una diminuzione dell'effetto primario del capitale socio-culturale dei genitori sui risultati scolastici; mentre altre ricerche (Panichella e Triventi, 2014; Parziale e Vatrella, 2018) hanno confermato l'effetto secondario che la classe di origine ha sulla scelta della scuola, soprattutto quella secondaria di II grado, e più in generale sui percorsi scolastici di alunni con diverse origini sociali.

L'abbandono e, più in generale, la dispersione scolastica, possono considerarsi forme di disegualianza che avvengono nello stesso livello scolastico o durante il passaggio tra un livello e l'altro (disegualianza orizzontale e verticale). Un individuo che non porta a termine il suo percorso e/o non consegue il titolo, oppure che nel frequentare un ciclo scolastico incorre in ostacoli relativi al percorso che sta intraprendendo, sono espressioni di forme di disegualianza. La recente letteratura sul tema ha spostato maggiormente l'attenzione sui percorsi scolastici dimostrando che la gran parte della disegualianza si riproduce nelle transizioni scolastiche. La dispersione e gli abbandoni sono solo alcuni degli effetti del riprodursi delle disegualianze. Gli studenti più a rischio di abbandono appartengono alla classe operaia e, più in generale, hanno genitori meno istruiti (Triventi e Trivellato, 2009; Ballarino *et al.*, 2010; Mocetti, 2012). Ciò dimostra come il peso delle origini sociali sia ancora molto forte nonostante il processo di democratizzazione in atto nella scuola. Inoltre l'abbandono precoce – o che si realizza prima dell'università – è un deterrente molto forte al proseguimento degli studi soprattutto in quelle famiglie dove vi è maggiore avversione al rischio, ovvero meno istruite e appartenenti alle classi subordinate (Leornarsi, 2007). A livello universitario, invece, l'abbandono è legato al tipo di indirizzo di scuola secondaria superiore frequentato e alla motivazione accademica (Triventi e Trivellato, 2009). L'iscrizione a un tipo di scuola superiore è legata, infatti, alle origini familiari e, a parità di voti, i ragazzi delle classi svantaggiate propendono per la scelta dell'indirizzo professionale invece che per il liceo rinunciando in diversi casi alla carriera universitaria; più rari invece sono i casi di studenti con una condizione economica sociale e culturale non favorevole che riescono a terminare gli studi universitari perché fortemente motivati.

Queste ricerche suggeriscono che il declino delle disegualianze educative è solo apparente e che assume forme diverse. Osservando i dati prodotti dai maggiori istituti (Ocse, Istat *etc.*) è incontestabile che la partecipazione di tutte le classi sia aumentata, ma permangono “difficoltà” legate all'origine sociale nel passaggio tra i vari cicli scolastici. Rispetto al caso italiano, Barone *et al.* (2010) dimostrano che mentre le disegualianze educative sono diminuite per le coorti

degli anni Cinquanta e Sessanta (anni del *boom* economico), sono aumentate a partire dagli anni Settanta.

Ballarino e Schadee (2006, 2008) e Barone (2009), analizzando dati ILFI e ISTAT, osservano un declino della disegualianza in base all'origine sociale soprattutto per braccianti agricoli e coltivatori diretti nel conseguimento della laurea. Altre ricerche dimostrano una riduzione della disegualianza per le classi operaie urbane, seppur modeste, per le donne (Meraviglia, 2013). Altri studi (Barone, Luijkx e Schizzerotto, 2010) confermano una riduzione delle disegualianze a tutti i livelli. Tuttavia, come osserva Triventi (2014, p. 329), occorre “smorzare la portata del declino delle disegualianze” e considerare che: 1) la riduzione non è stata graduale nel tempo 2) permangono sostanziali differenze tra Meridione e Centro-Nord Italia; 3) nelle coorti più recenti (ad es. 1968-81) si osserva una cospicua distanza tra le classi in termini di differenza nella media delle probabilità non condizionate. Le recenti analisi smentiscono l'ipotesi del declino delle disegualianze scolastiche e palesano forme rinnovate di disegualianza, nonché suggeriscono “sguardi” su di esse nuovi. A tal proposito, uno studio condotto su dati Istat 2007 mostra che le disegualianze scolastiche sono sia di natura culturale sia economica, determinando per ciascuna classe traiettorie scolastiche differenziate in virtù di risorse simboliche ed economiche (Parziale, 2016).

Altri studi confermano che nel sistema italiano le disegualianze si accentuano man mano che si passa ai livelli più alti del sistema educativo. Nonostante il processo di decentramento delle sedi universitarie negli anni Novanta abbia aumentato i tassi di partecipazione (Bratti, Checchi e de Blasio 2008) e l'introduzione dei corsi triennali creati dopo il “Processo di Bologna” abbia favorito la prosecuzione degli studi degli studenti di estrazione sociale inferiore – ma con buoni voti scolastici (Cappellari e Lucifora, 2009) – diversi studi confermano la persistenza di disegualianze perlopiù legate all'origine sociale, negli accessi all'università e nel conseguimento delle lauree (Triventi e Trivellato, 2009). E insieme al numero degli iscritti, tuttavia, sono aumentati anche i tassi di abbandono che dapprima hanno comportato una relativa stabilità nella disegualianza ma, nelle coorti più recenti, una nuova crescita degli abbandoni a sfavore degli studenti con genitori meno istruiti (Argentin e Triventi, 2011). Così la spinta alla democratizzazione del “Processo di Bologna” pare esaurirsi in breve tempo (*ibidem*), lasciando spazio all'emergere delle disegualianze.

La letteratura più recente sul tema (Ballarino *et al.*, 2010, Romito 2016a,2016b), sposta l'analisi e l'osservazione del riprodursi delle disegualianze nelle opportunità educative al livello della scelta della scuola superiore che avviene intorno ai 14 anni, nell'ultimo anno delle

scuole medie. Infatti, benché sia stato dimostrato che il tasso di abbandono scolastico sia diminuito nella scuola media inferiore, recentemente sociologi ed economisti hanno esplorato il ruolo della stratificazione orizzontale nel riprodurre la disuguaglianza secondo un effetto che hanno definito *tracking*, ovvero di “tracciamento” delle carriere scolastiche che si basa sull’assegnazione degli studenti a diversi indirizzi o tipi di scuola in base alle origini sociali (ad es. Hanushek, Woessmann, 2005). I diversi indirizzi (licei, istituti tecnici e scuole professionali) dovrebbero rispondere alle inclinazioni, attitudini personali degli studenti e garantire per tutti l’opportunità di proseguire gli studi, indipendentemente dalla propria origine sociale ed etnica.

La distinzione tra indirizzi, tuttavia, è effettuata in base alla “qualità”, al prestigio e all’importanza che tali tipi di scuola hanno nel pre-determinare e/o facilitare l’accesso ai più alti gradi di istruzione. Inoltre, gli indirizzi sono distinti di fatto sulla base della qualità dell’insegnamento e del livello dei risultati scolastici degli studenti che li frequentano (Woessmann, 2009). Si creano così filiere educative differenziate in base a curricula, qualità degli insegnanti, capacità di apprendimento dei discenti (Benadusi e Giancola, 2014), oppure in base a programmi didattici, materie insegnate, obiettivi formativi, preparazione pregressa degli studenti, caratteristiche del corpo studentesco, caratteristiche del corpo docente, accesso all’università, prestigio e qualità dell’insegnamento (Gasperoni, 1997).

Si tratta di una sorta di doppia selezione: la selezione nella selezione che riproduce disuguaglianza sociale, perché la differenziazione orizzontale degli indirizzi avviene in base a una gerarchia verticale di prestigio e qualità che vede gli istituti tecnico-professionali all’ultimo posto della scala (Gambetta, 1987; Cappellari, 2005; Schizzerotto e Barone, 2006). Numerose ricerche, inoltre, dimostrano come il *background* familiare incide sulla possibilità di frequentare le scuole migliori: coloro che provengono da famiglie di estrazione borghese e che hanno maggiori risorse economiche tendono a iscriversi ai licei e a frequentare l’università; mentre coloro provengono da famiglie economicamente svantaggiate e appartenenti alla classe operaia si iscrivono a scuole tecnico-professionali (Gambetta, 1987; Gasperoni, 1997; Pisati, 2002; Schizzerotto e Barone, 2006). Stante un graduale aumento degli iscritti agli istituti superiori che si sta verificando negli ultimi anni, anche la ricerca di Panichella e Triventi (2011), utilizzando i dati dell’Indagine Longitudinale delle Famiglie Italiane, ha confermato l’associazione tra origini sociali e scelta della scuola. È difficile ricostruire la catena delle preferenze individuali, familiari e sociali che comportano la decisione del tipo di istituto da frequentare; tuttavia, alcuni studi hanno confermato che queste avvengono tenendo conto di vincoli e opportunità esterni (Gambetta, 1987; Schizzerotto, 1997). Le famiglie con un alto *status* socio-economico, infatti,

tendono a mantenere lo status acquisito e a sostenere i costi dell'istruzione, anche quando questi richiedono un percorso lungo e oneroso (Breen e Goldthorpe, 1997); mentre le famiglie svantaggiate tendono ad accorciare i tempi dell'istruzione e a favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei propri figli (Boudon, 1973). Le classi medie, infine, iscrivono i figli a istituti tecnici ritenendo il diploma un salvataggio in caso di risultati scolastici non incoraggianti (Gambetta, 1987; Panichella e Triventi, 2011). Il titolo di studio⁶², infatti, non sempre va a incidere sulla posizione di classe dei membri della piccola borghesia autonoma, perché questi possono contare sulla trasmissione diretta dell'impresa familiare.

1.6.1 Un problema ancora da esplorare

Alla luce di queste considerazioni, il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella secondaria di secondo grado diventa cruciale per lo studio delle disuguaglianze scolastiche che si manifestano nei livelli successivi. I meccanismi che riproducono la disuguaglianza si esplicano in questo delicato passaggio e condizionano il futuro scolastico e professionale dei giovani.

Non a caso, diversi autori affermano che le transizioni educative costituiscono un momento privilegiato di osservazione per comprendere i processi di produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali e di istruzione (Landrier e Nakhili, 2010; Pitzalis, 2012; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini e Ingram, 2018). Le transizioni che avvengono tra i livelli possono essere concepite come un momento in cui si realizza la selezione sociale (Boudon, 1973), rappresentando così un passaggio decisivo per la carriera scolastica e, più in generale, di vita degli studenti.

In particolare, gli studi etnografici condotti da Romito (2012, 2014a, 2016a, 2018), riprendendo i risultati di un filone di ricerca del passato (Waller, 1932), mostrano il «ruolo tutt'altro che neutrale dell'educazione formale nella costruzione delle traiettorie scolastiche e sociale degli studenti» (Romito e Antonelli, 2018, p. 205). Questi studi pongono al centro la scuola che è indagata come campo di conflittualità fra gruppi portatori di interessi, valori e obiettivi diversi (Lepoutre, 1997; Reay, 1998c; Lareau, 2003). Altri studi, invece, rimandando

⁶² In letteratura, la disuguaglianza è misurata attraverso il livello di istruzione raggiunto rispetto quello dei propri genitori. E, più in generale, viene utilizzato il modello di Mare (1980, 1981) delle transizioni scolastiche che vede il percorso scolastico come un susseguirsi di tappe in cui lo studente passa da un livello all'altro sulla base di una selezione sociale e scolastica. L'origine sociale è indagata rilevando il titolo di studio dei genitori o il loro capitale sociale e culturale di appartenenza, che forniscono una misura sintetica della riproduzione intergenerazionale della disuguaglianza.

all'idea che dietro la razionalità delle procedure e delle regole scolastiche si nascondano obiettivi impliciti di mantenimento del controllo sociale (Corrigan, 1979; Mac e Ghail, 1994) che reificano gli effetti dell'istruzione nei processi di selezione, assimilazione, ratificazione dello status (Heath, 1983; Cazden, 2001; Weis, 2009). La scuola riproduce le disuguaglianze e nel farlo si basa sul modo in cui il sistema scolastico si presta, più o meno consapevolmente, a riprodurre le gerarchie di tipo linguistico e culturali del sistema sociale (Romito, 2018) e attiva, di volta in volta, processi di orientamento differenziati che rafforzano le disuguaglianze di partenza. Non occorre dimenticare, tuttavia, che per comprendere il processo attraverso cui si riproduce la disuguaglianza è necessario uno sguardo intersezionale (Bhopal e Preston, 2012) che concepisce il successo come un esito prodotto tra molteplici fattori (appartenenza di classe, esperienze scolastiche precedenti *etc.*) e le specifiche caratteristiche dei *setting* scolastici, ovvero quello che è stato definito da alcuni studiosi (Tarabini, Curran e Fontdevila, 2016) come *habitus* istituzionale.

Per riprendere le parole di Foucault (1975), all'interno del sistema scolastico si esplicano una serie di "dispositivi" di selezione sociale che tendono a separare gli studenti in base all'indirizzo scelto, segregando a percorsi meno prestigiosi quelli che non frequentano i licei (Benadusi, Giancola, 2014). La distribuzione degli indirizzi, infatti, è socialmente connotata e la loro scelta è influenzata dalle origini sociali degli studenti, palesando così il suo effetto segregativo che enfatizzano sia lo stretto legame che la classe sociale d'appartenenza ha nella scelta scolastica, sia l'uso da parte di insegnanti e operatori scolastici di quadri di riferimento che relegano i ragazzi provenienti dalle classi svantaggiate a percorsi scolastici poco rispondenti alle loro aspirazioni e alle loro abilità.

Infine, va evidenziato come gli studi più recenti inizino a focalizzarsi con maggiore cura sui momenti legati al passaggio tra scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado. Questi studi enfatizzano il ruolo chiave che hanno i consigli orientativi emessi a fine anno, prima dell'iscrizione alla scuola superiore. Tali consigli sono concepibili come tecnologia di governo (Foucault, 1975) attraverso cui l'ambizione politica di governare è realizzata modellando i desideri e le ambizioni dei cittadini (Romito, 2017). Ed è all'interno di questo frangente che i due grandi temi, quello della disuguaglianza scolastica e dell'orientamento si incontrano, diventando un unico grande nodo nel quale si condensa la duplice natura dell'istituzione scolastica: essere le leve della promozione sociale, così come la fonte di un'ingiusta selezione.

CAPITOLO 2. L'orientamento, scelta e diseguaglianza scolastica

2.0 Introduzione

La produzione scientifica dedicata alle diseguaglianze scolastiche affronta il tema del merito, dell'efficienza e dell'efficacia educativa, tralasciando perlopiù quello dell'orientamento scolastico. In campo educativo, la riproduzione delle diseguaglianze è stata attribuita a fattori extra-scolastici (economici, culturali e sociali) che esaltano le differenze delle prestazioni degli studenti appartenenti alle diverse classi sociali come prova della naturale inefficacia delle varie riforme scolastiche che hanno tentato di promuovere uguaglianza e democrazia.

La ricerca qui condotta, invece, riprende un filone di studi che richiama la centralità dell'orientamento come dispositivo di governo teso al controllo sociale e al ruolo centrale della scuola. Una tale concezione ben si adatta all'interpretazione bourdieusiana che, attraverso i concetti di *habitus* e violenza simbolica, spiega il ridimensionamento delle aspettative degli studenti di modesta origine sociale da parte degli insegnanti nel dare loro il giudizio orientativo. Nel paragrafo precedente, si è già accennato all'effetto *tracking* utilizzato da molti studiosi per spiegare le diseguaglianze negli stadi scolastici successivi alla scuola secondaria di primo grado. In questo contributo, invece, si sostiene che il processo di selezione è avviato proprio in terza media, dove gli insegnanti danno un consiglio orientativo che indirizza gli allievi nel sistema della scuola secondaria superiore verso il liceo, il tecnico, il professionale o i corsi di formazione. Il consiglio risente di schemi e prassi interiorizzate sia da docenti sia dagli alunni tendendo a riprodurre la diseguaglianza già esistente nella struttura sociale anche in ambito scolastico (Boone e Van Houtte, 2013). L'interiorizzazione soggettiva fa in modo che l'alunno adotti pratiche corrispondenti in base alle quali formerà le sue aspettative, conformemente alla sua classe di riferimento: la scelta non è libera, ma è condizionata dal campo scolastico e dall'origine sociale. L'orientamento, e soprattutto il consiglio orientativo, quindi giocano un ruolo cruciale nel definire i destini scolastici degli studenti perché non hanno un effetto neutro, ma acquiscono e intensificano i condizionamenti di classe.

2.1 L'orientamento tra strategie professionali e traiettorie scolastiche

I frequenti e rapidi cambiamenti del sistema economico e sociale che contraddistinguono quella che ormai è stata definita società contemporanea della conoscenza hanno ricadute sulla vita delle persone, a livello sia personale sia formativo-professionale. La globalizzazione si caratterizza per l'ampliamento della produzione di beni, lo sviluppo della comunicazione di

massa e la diffusione della digitalizzazione di molte attività sociali; a livello economico, nei Paesi più industrializzati, l'espansione dei servizi e la scolarizzazione di massa riducono le occupazioni manuali a favore di quelle intellettuali. In tale contesto, dove il mutamento sembra essere una caratteristica costante del sistema sociale e produttivo, è necessario aggiornare continuamente le proprie competenze al fine di acquisirne di nuove, più adatte ai cambiamenti del mercato del lavoro e, più in generale, della società. La nuova "società della conoscenza" che viene a delinearsi richiede, quindi, l'aggiornamento delle competenze, con una particolare importanza assunta da quelle relazionali e trasversali (ad esempio "imparare ad imparare"). Tali competenze non sono acquisite una volta per tutte, ma richiedono un aggiornamento costante per vivere e lavorare con successo nella società, anche per via della precarietà indotta da un capitalismo fortemente de-regolamentato o meglio governato dai principi del neoliberismo.

In particolare, i percorsi lavorativi e formativi non sono più lineari: si passa da un lavoro all'altro e lo sviluppo verticale della carriera richiede sempre più competenze strategiche e orientative, non solo tecniche. Lo sviluppo del proprio percorso di vita a livello scolastico, formativo e professionale richiede molteplici scelte. Scelte che si fanno via via più complesse perché richiedono una buona conoscenza del contesto e dell'offerta, ma anche una buona dose di consapevolezza. La crescente incertezza dovuta ai repentini mutamenti della società rende, soprattutto per alcune categorie sociali (ad es. giovani e donne), la scelta del proprio percorso ancora più incerta e soggetta a influenze esterne che non rispondono ai reali bisogni ed esigenze della persona. Nel contesto di aumentata incertezza e proliferazione di momenti di passaggio che caratterizzano la società contemporanea, è facile sentirsi disorientati e/o inadeguati, pertanto, occorrono competenze che permettano di fronteggiare i momenti di cambiamento e di attivare processi di apprendimento in grado di rimettere in discussione se stessi e le proprie competenze, al fine di ri-orientarsi verso nuove mete e/o prendere scelte adeguate. L'orientamento e le azioni orientative, quindi, supportano la capacità del soggetto di autodeterminarsi e auto dirigersi: "orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno della persona" (Congresso UNESCO, Bratislava, 1970). Fronteggiare l'incertezza e la crescente complessità, quindi, richiede un'attività processuale lungo tutto l'arco della propria vita che ha implicazioni metacognitive e meta emotive, perché comporta la capacità di ri-vedere il proprio personale progetto di vita futura all'interno di un quadro più ampio. Un progetto di vita è un percorso lungo che è costituito da "momenti

cruciali”): transizioni e passaggi che ciascun individuo si trova a fare durante il proprio percorso scolastico, formativo e professionale.

Non a caso, il significato del verbo orientare rimanda alla capacità di riconoscere dove ci si trova e in che direzione andare, presupponendo al contempo un sistema di riferimento e un indirizzo verso cui dirigersi. L’etimologia del termine deriva dalla parola latina *orior* che significa “sorgere”, e in antichità serviva per rilevare il nord e trovare la giusta direzione. La parola, quindi, rimanda a un insieme di azioni che permettono di realizzare un obiettivo, un progetto di vita professionale e personale. Per tale motivo, l’orientamento nella letteratura pedagogica è inteso come un’azione globale che mira alla conoscenza di Sé, delle proprie aspirazioni e competenze. A livello psico-sociale, il concetto di consapevolezza insito nell’orientamento, richiama la nozione di sé possibile (Markus e Nurius, 1986) in quanto la propria immagine mette in gioco conoscenze, motivazioni e comportamenti che promuovono l’identità che si ha o che si vorrebbe avere. Il processo di orientamento si costituisce lungo l’arco di tutta la propria vita in virtù di fattori sociali e situazionali, ma soprattutto in riferimento alle risorse che la persona mette in gioco nelle diverse transizioni (Fielding, 2000). Tali risorse sono state definite dalla letteratura più recente (Pombeni e Canzutti, 2000) competenze orientative e indicano l’insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali per affrontare le transizioni (scelte scolastiche, ricollocamento lavorativo *etc.*). La costruzione di una carriera professionale è quindi inserita in un processo olistico capace di affrontare le tappe naturali e critiche⁶³ del ciclo di vita della persona nella sua globalità (Gysbers, Heppner e Johnston, 2000) e di rielaborazione delle informazioni, ma anche di ancoraggi valoriali e identitari profondi (Guichard, 1999). Tra percorsi professionali, formativi e scolastici, quindi, c’è una convergenza di interessi allorché le competenze orientative sono apprese dapprima nel contesto scolastico, e poi estese anche ad altri ambiti.

Per far fronte ai mutamenti avvenuti nella società e sulla scia di un più generale riassetto degli ordinamenti scolastici e professionali, l’Unione Europea ha attribuito sempre più importanza all’orientamento (vedi par. 2.2.1) intendendola una componente indispensabile per la formazione lungo tutto l’arco della vita. L’importanza dell’orientamento è affermata nel Memorandum del 2000, che elimina la distinzione tra orientamento scolastico, professionale e

⁶³ Si intende per tappe naturali tutte le tappe che sono prevedibili e che scandiscono il tempo “istituzionalizzato” come la scelta della scuola superiore; le tappe critiche invece si riferiscono alle situazioni impreviste che richiedono un ri-orientamento generale della propria vita (ad esempio un fallimento scolastico o un licenziamento *etc.*).

personale e concepisce l'orientamento come un'opportunità da garantire a tutti in maniera permanente, nella consapevolezza che chiunque può avere bisogno di consigli e informazioni sulle scelte da prendere nei diversi momenti della vita alla luce di un mutato contesto storico, economico e sociale – e per di più in un contesto dove il mutamento diventa parte integrante della società in cui viviamo. In sintesi, l'orientamento è considerato un servizio fondamentale per affrontare le transizioni che scandiscono la vita di ogni persona e per sostenere e rafforzare la capacità di fronteggiare le sfide poste dalla società moderna in campo scolastico, formativo, lavorativo e, più in generale, nelle forme della vita associativa. In una prospettiva di medio-lungo periodo, infatti, l'orientamento scolastico rientra a pieno titolo in un più ampio disegno professionale e di vita. Le scelte scolastiche che si intraprendono nel corso della propria carriera scolastica sono propedeutiche a svolgere un tipo di lavoro invece di un altro, aprendo e chiudendo possibilità e chance di vita. Così concepito l'orientamento è uno strumento di importanza strategica per le politiche educative e del lavoro, in grado di promuovere occupazione e qualificazione delle risorse umane con lo scopo di rispondere sempre più all'esigenza di manodopera esperta e soddisfare le richieste e i bisogni del mercato del lavoro. Il *life long learning* e il *life long guidance* allora sono una risposta efficace alle richieste di professionalità provenienti dal mercato del lavoro. Al cittadino moderno è richiesto di essere capace di elaborare un proprio progetto di vita personale attraverso l'accumulazione di esperienze, ma anche di dotarsi di un set di competenze trasversali e specifiche che siano promotrici di tale progetto e al contempo in grado di migliorare l'esperienza lavorativa e formativa. Orientamento scolastico e professionale così diventano un *continuum* dello stesso processo che guida l'individuo lungo tutto l'arco della carriera, scolastica e professionale, e nello stesso tempo capace di mediare tra le esigenze progettuali e professionali dell'individuo e le richieste del mercato del lavoro in continua trasformazione⁶⁴.

Nell'aver queste funzioni l'orientamento, negli studi sulle traiettorie scolastiche, diventa un concetto di rilevanza sociologica allorquando, attivando *chances* di vita, favorisce o sfavorisce la mobilità sociale dei giovani, ne indirizza il loro destino scolastico e sociale secondo “regole” del campo sociale in cui si trovano e diviene a tutti gli effetti una tecnologia di governo (Romito, 2016b).

⁶⁴ Il mutato contesto richiede anche di rivedere l'organizzazione della scuola e della didattica in ogni ordine e grado, soprattutto in riferimento alle metodologie didattiche utilizzate e alla formazione dei docenti. Oggigiorno la scuola sempre più cerca di promuovere competenze visibili e verificabili per rispondere ai bisogni della società. Accanto, quindi, al bisogno di competenze generali – linguistiche, matematiche, scientifiche-tecnologiche, storico-sociali – diventano importanti anche le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Risoluzione UE, 2006) e quelle orientative.

2.2 L'orientamento nel quadro normativo internazionale, europeo e italiano

2.2.1 La normativa internazionale ed europea

L'importanza dell'orientamento è stata affermata a livello internazionale a partire dal 1970 grazie alla raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del comitato di esperti al Congresso internazionale dell' UNESCO a Bratislava che sancisce «orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona». E, più in generale, la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento* dell'UNESCO (1990) dichiara nell'art. 1 il diritto di ogni persona a beneficiare di opportunità educative per rispondere ai loro bisogni di apprendimento; accennando non solo alle competenze numeriche e di *literacy* ma anche alla capacità di prendere decisioni informate e continuare ad apprendere⁶⁵.

Così inteso, l'orientamento è concepito all'interno di una strategia di apprendimento permanente (Watts, *et al.*, 2010) teso a sviluppare competenze specifiche. In questo modo, si afferma l'idea che i servizi per l'orientamento siano uno strumento chiave che dovrebbero essere forniti ai cittadini "a qualsiasi età e in qualsiasi momento della loro vita" (Consiglio dell'Unione Europea, 2004, p. 2). L'orientamento lungo tutto l'arco della vita, infatti, è funzionale a sviluppare capacità di adattamento a un contesto economico e sociale in continua crescita e caratterizzato da flessibilità. Secondo alcuni autori (Watts, 1996; Ball, 2006; Bengtsson, 2011; Pitzalis, 2016) quindi l'apprendimento permanente e l'orientamento assumono una valenza strategica nel campo dell'istruzione e del mercato del lavoro perché sono in grado di rispondere ai bisogni di produzione dell'economia contemporanea e alle esigenze della società della conoscenza che richiede sempre più flessibilità. In sintesi, l'apprendimento e l'orientamento lungo tutto l'arco della vita permettono di sviluppare competenze adeguate al contesto mutevole del mercato del lavoro e affrontare le transizioni sociali in modo

⁶⁵ «Ogni persona - bambino, giovane e adulto - dovrà poter beneficiare di opportunità educative progettate per rispondere ai loro fondamentali bisogni di apprendimento. Questi bisogni comprendono sia gli *strumenti essenziali di apprendimento (literacy, espressione orale, numeracy e problem solving)* sia i *contenuti di base (conoscenze, abilità, valori e attitudini)* necessari agli esseri umani per poter sopravvivere, sviluppare le loro capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare pienamente allo sviluppo, migliorare la qualità della loro vita, prendere decisioni informate e continuare ad apprendere».

consapevole⁶⁶. L'apprendimento permanente e le politiche di orientamento che da esse derivano sono validi sostegni all'economia della conoscenza perché assicurano l'acquisizione di competenze, conoscenze e capacità imprenditoriali da cui dipende il tasso di occupazione e, più in generale, lo sviluppo dell'economia paese: «the prosperity of workers will depend on an ability to trade their skills, knowledge and entrepreneurial acumen in an unfettered global market place» (Brown e Lauder, 1996, p. 3, in Ball, 2006, p. 68).

A livello europeo, l'enfasi sull'orientamento scolastico è stato dapprima posto dalla Strategia di Lisbona 2000 che, con l'obiettivo di abbassare il tasso di abbandono scolastico, punta al miglioramento generale dei sistemi d'istruzione. A seguito è stato varato nel 2002 un programma di lavoro europeo sull'apprendimento "Educazione e Formazione 2010" che ha lo scopo di realizzare gli obiettivi di Lisbona attraverso delle linee guida tese a sviluppare e a promuovere l'acquisizione di competenze, di alunni e insegnanti, e definire le politiche di orientamento nel campo dell'istruzione degli Stati europei. Nello specifico, dai documenti europei si evince che l'orientamento ha la funzione di contrastare l'abbandono scolastico, prevenire il *mismatch* delle competenze, aumentare la produttività e promuovere equità e inclusione sociale. Ha essenzialmente il compito di supportare le persone in qualsiasi momento della vita, affinché operino scelte scolastiche, formative e professionali che gli permettano di gestire la propria carriera all'interno di un progetto di vita coerente. La necessità dell'orientamento permanente emerge in molti documenti europei come, ad esempio: 1) nelle Risoluzioni del Consiglio dell'Istruzione del 2004 e del 2008 che hanno evidenziato la necessità di servizi di orientamento efficaci lungo tutto l'arco della vita, 2) nella Strategia Europa 2020, che vede nell'orientamento uno strumento in grado di ridare slancio a una crescita economica intelligente, sostenibile e inclusiva etc.. In questi documenti, l'orientamento permanente garantisce la riduzione della dispersione scolastica, il potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta di competenze, grazie alla capacità degli individui di gestire i propri percorsi formativi e professionali e di affrontare i momenti di transizione allineando i percorsi educativi, formativi e di carriera. Nello specifico entrambe le Risoluzioni citate si concentrano su quattro aree

⁶⁶ A tal proposito, l'organizzazione mondiale della Sanità definisce le life skills come un set di competenze multidimensionali e in grado di promuovere il benessere e la salute dei bambini e degli adolescenti. «Le competenze per la vita sono abilità funzionali ad un comportamento flessibile e positivo che permettono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» tratto da Competenze per la vita (Life skills education in schools), OMS Organizzazione Mondiale della Sanità - World Health Organization WHO, Ginevra (1993, pubblicato nel 1994 Tra le life skills che promuovono la salute e il benessere dei bambini e degli adolescenti ci sono: la capacità di prendere decisioni, la capacità di risolvere i problemi, il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, la capacità di relazioni interpersonali, l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni e dello stress.

prioritarie: 1) sviluppo delle capacità di orientamento al lavoro (CMS ovvero Career Management Skills), 2) accessibilità dei servizi, 3) della garanzia di qualità ed evidenze per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi, 4) coordinamento dei servizi.

Più in generale, all'orientamento permanente sono attribuite capacità di: 1) aumentare i tassi di partecipazione e di completamento degli studi grazie alla comprensione dei propri interessi e abilità e della conseguente scelta appropriata delle opportunità di apprendimento, 2) migliorare le prestazioni lavorative e la motivazione, riducendo così il tempo di ricerca di un'occupazione perché in grado di comprendere e rendere coerenti competenze, interessi e opportunità professionali aumentando così a livello generale l'occupazione, 3) favorire l'apprendimento permanente e quindi l'acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro e consentire così il re-impiego, 4) permettere la reintegrazione scolastica, sociale ed economica favorendo processi di integrazione e inclusione di tutti i cittadini e i gruppi minoritari che hanno difficoltà di accedere e comprendere informazioni.

Sempre in accordo alla Risoluzione del 2004 e al Programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" dell'Unione Europea, si sono individuati una serie di obiettivi e principi comuni che dovrebbero governare l'erogazione dell'orientamento permanente nei paesi europei. Tra i principi che guidano l'erogazione dell'orientamento troviamo 1) la centralità della persona/discente, 2) l'ampliamento dell'accesso ai servizi di orientamento, 3) il miglioramento della qualità dei servizi offerti. Principio cardine dei servizi di orientamento è la loro capacità di rivolgersi e mettere in relazione una molteplicità di attori. Ad esempio, aiutano la persona nel gestire e pianificare i percorsi di apprendimento e di lavoro; coinvolgono e affiancano le istituzioni scolastiche e formative affinché gli studenti siano in grado di comprendere e raggiungere gli obiettivi previsti; supportano le imprese e le organizzazioni affinché il personale sia motivato e consapevole nel raggiungere le posizioni cui aspirano e sviluppino capacità e competenze appropriate al loro ruolo; forniscono ai decisori politici informazioni per sostenere la politica pubblica; sostengono l'economia sviluppando forza-lavoro adeguata alle esigenze e alle richieste del mercato del lavoro; e più in generale contribuiscono allo sviluppo della società attraverso la crescita personale dei singoli. I cittadini che beneficiano dell'orientamento permanente si pongono come soggetti attivi, in grado di collaborare con le istituzioni al fine di contribuire al proprio *empowerment* personale nella costruzione del loro percorso professionale e formativo.

A seguito delle Risoluzioni, gli Stati membri sono stati invitati a integrare e/o modificare le proprie politiche e i sistemi di orientamento per renderli congruenti con le direttive europee. A tal fine, la Commissione Europea, insieme al Cedefop e alla Fondazione Europea per la

Formazione Professionale (ETF), hanno condotto ricerche mirate e prodotto un manuale⁶⁷ per il sostegno all'apprendimento fra pari (peer learning) e lo sviluppo di strumenti di riferimento comuni.

Più tardi, gli Stati Membri hanno fondato la rete ELGPN-European Lifelong Guidance Policy Network proprio per rafforzare la loro cooperazione e creare servizi di orientamento integrati e aiutare i Paesi che ancora sono carenti nell'implementazione di politiche volte a favorire l'orientamento permanente.

La strategia Europa 2020 per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva indica, tra i propri obiettivi, la riduzione dell'abbandono scolastico al 10% e auspica che il 40% della nuova generazione ottenga un diploma di laurea (Commissione Europea, 2010). Nel Quadro Strategico per la Cooperazione Europea nel settore dell'Istruzione e della Formazione (E&T, 2020), l'orientamento viene inserito nel primo obiettivo strategico "fare dell'apprendimento permanente e della mobilità una realtà". L'orientamento, quindi, assume un ruolo rilevante nel ridurre la dispersione scolastica al 10%; garantire che il 40% della giovane generazione migliori i propri livelli d'istruzione portandoli almeno al sesto livello del Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF) (Parlamento Europeo e del Consiglio, 2008), consentendo così l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro e di continuare a promuoverne l'apprendimento una volta adulti.

L'orientamento (vedi par. 2.1 e 2.2) è inserito in una strategia di apprendimento che rimanda all'acquisizione di competenze spendibili nell'arco della vita e a una migliore conoscenza di sé stessi al fine di prendere scelte consapevoli, individuare i propri limiti e pregi al fine di colmare i primi e risaltare i secondi attraverso opportunità educative, formative e professionali. Infatti, secondo alcuni studi e documenti (CEDEFOP, 2015; Consiglio dell'Unione Europea, 2004, 2008), la migliore conoscenza di sé, e del mondo dell'istruzione, del lavoro e della formazione, permette di affrontare incertezze e transizioni della vita. L'orientamento, in questo contesto, assume una duplice valenza: in primis, politica perché risponde alle esigenze dell'economica e, in secondo, alle aspirazioni e al benessere dei cittadini. Questa sua duplicità lo rende sia strumento di autorealizzazione individuale sia di raggiungimento degli obiettivi politici di crescita economica e di inclusione sociale (McCarthy, 2007; CEDEFOP, 2011; ELGPN, 2015). L'orientamento è concepito come la chiave di volta per l'acquisizione di competenze utili per lo sviluppo della carriera. Infatti, secondo quanto ribadito dal Consiglio dell'Unione Europea,

⁶⁷ Il manuale è stato prodotto insieme all'OCSE (OCSE, 2004). Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico e Commissione europea. (2004). *Career Guidance: a Handbook for policy makers*. Parigi: OCSE

occorre «essere in grado di valutare sé stessi, conoscendo sé stessi ed essere in grado di descrivere le competenze acquisite in modo formale, educazione informale e non formale» (Consiglio dell'Unione Europea, 2008, p. 8). Un buon orientamento consente di acquisire capacità per definire i propri obiettivi in funzione della carriera desiderata e ideare un piano di azione per realizzarli, attraverso la capacità di valutare sé stessi e le proprie competenze.

In definitiva, l'orientamento si rivolge a una molteplicità di attori sociali che sono investiti da processi di mutamento e ri-composizione della propria identità sociale e individuale. A livello scolastico si rivolge agli studenti e agli allievi della formazione per evitare *drop out*, ridurre la dispersione scolastica e contrastare l'insuccesso formativo; ma più in generale si rivolge anche a adulti disoccupati e inoccupati andando inevitabilmente a divenire uno strumento capace di favorire l'inserimento nella società e nel sistema produttivo, incrementando la capacità di adattamento dei singoli al sistema. L'orientamento promuove l'autorealizzazione e l'inserimento in società e, più in generale, nel mercato del lavoro. Nei fatti quindi il concetto assume due significati: in primis trovare il proprio posto nel mondo; in secondo farlo in accordanza con le richieste del mercato del lavoro e della società. Questo studio si rivolge esclusivamente agli studenti, pur non tralasciando le implicazioni più generali che l'orientamento ha nella vita di tutti noi, adulti e minori.

2.2.2. La normativa italiana

L'Italia ha recepito le raccomandazioni e indicazioni internazionali ed europee in diversi modi. Senz'altro, come fanno notare De Feo, Gonçalves e Romito (2019, p. 93), la penetrazione del paradigma dell'orientamento e dell'apprendimento permanente ha comportato un processo di definizione degli obiettivi didattici ponendo più enfasi sugli studenti in un'ottica di acquisizione di competenze di gestione della carriera (CSM). Cambiando così la concezione della *guidance* da "rimedio una tantum a un processo preventivo, permanente e centrato sul discente" (Watts *et al.*, 2010, p. 98). Questa concezione è stata recepita dalle istituzioni scolastiche italiane nel corso di un tempo abbastanza ampio e, come vedremo (vedi cap.5), applicata parzialmente alle pratiche scolastiche di orientamento.

L'obbligatorietà dell'orientamento scolastico è stata introdotta dalla Riforma della scuola media unica del 1962, che ha reso effettivo il consiglio di orientamento con il D.P.R. n. 362 del 14 maggio 1966 che all'art. 2, comma 2: "il consiglio di classe esprime, per gli ammessi

all'esame, un consiglio di orientamento sulle scelte successive dei singoli candidati, motivandolo con un parere non vincolante”.

A ciò sono susseguite numerose iniziative legislative ed istituzionali volte ad affermare l'importanza dell'orientamento come strategia di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Solo per citarne alcune: la legge 53/2003 art. 1 afferma la centralità dell'orientamento come funzionale ad “assicurare la realizzazione del diritto-dovere d'istruzione e formazione; Linee guida per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita (MIUR, CM n. 43/2009); l'orientamento come strumento chiave per arginare la dispersione scolastica (MIUR, CM n. 29/2012); Piano nazionale orientamento (Ferraro, 2011); D.P.R.122/09 Regolamento della valutazione afferma che è compito della scuola “favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi”; D.P.R. 235/2007 Regolamento studenti e studentesse afferma il principio della corresponsabilità educativa della famiglia nell'esito del processo formativo e scolastico degli studenti; Linee guida per l'orientamento permanente (MIUR, nota n. 4232/2014: legge n. 107/2015 commi 7, lettera 1-32 e seguenti) e, più recentemente, l'emanazione del Piano nazionale per il potenziamento e contrasto alla dispersione scolastica (ottobre, 2015).

Dall'analisi della legislazione italiana finora prodotta emerge, in coerenza con le indicazioni europee, che l'orientamento è un processo continuo che rimanda alle cosiddette “situazioni di emergenza”⁶⁸, ed è in grado di porre l'individuo nella condizione di conoscere sé stesso, l'ambiente nel quale è inserito al fine di fare scelte consapevoli e mirate alla propria autonomia e realizzazione, sia in riferimento alla futura scelta scolastica sia in funzione del mercato del lavoro. Nell'obbligo previsto dalla legge del 1962, la dimensione orientativa della scuola secondaria di primo grado è ritenuta di fondamentale importanza nel processo di crescita e successo dei giovani, anche laddove le loro famiglie non abbiano gli strumenti e le capacità per supportarli. L'obiettivo dell'azione orientativa della scuola media è quella di portare tutti gli alunni verso il successo formativo, ovvero nella riuscita del loro percorso di studi e di riduzione della dispersione scolastica. La legislazione sul tema pertanto concepisce l'orientamento come un processo⁶⁹ da condursi lungo tutto l'arco della carriera scolastica con la duplice funzione sia di far maturare competenze orientative nel singolo soggetto (funzione implicita) sia di

⁶⁸ Per situazioni di emergenza si intendono tutti i momenti di transizioni, in cui il soggetto deve effettuare una scelta, prevista come l'obbligo scolastico o imprevista come un licenziamento. L'emergenza della scelta rimanda a una situazione a cui non è possibile sottrarsi e che designa il passaggio a una nuova condizione.

⁶⁹ Come vedremo nel par. 2.5 in realtà l'orientamento è recepito dalla scuola come un evento episodico e attività non continuativa da attuare alla fine della terza media, momento di scelta della scuola secondaria di secondo grado.

migliorare l'esperienza scolastica attraverso momenti di ri-orientamento (funzione esplicita), non come un fatto episodico. Le azioni orientative attuate dalla scuola, quindi, si snodano lungo una serie di azioni a basso grado di specificità a cura dei docenti fino ad altre con un alto grado di specificità implementate da professionalità dedicate (gli orientatori, i tutor *etc.*), entrambe con il fine di sviluppare competenze generali (come quelle curricolari) e specifiche (progettualità di vita mirate). Negli intenti del legislatore, l'attività orientativa dovrebbe disvelare interessi e attitudini dello studente, potenziare gli strumenti di studio per favorire l'apprendimento, rafforzare l'autoconsapevolezza e capacità critica sul proprio percorso e desideri.

Rispetto a quanto indicato nella legge del 1962, l'attività orientativa ha assunto col tempo una crescente importanza, anche in concomitanza con il Piano di Orientamento Nazionale (Miur, 2012) e le linee guida ministeriali sull'orientamento permanente (Miur, 2014). Questi ultimi provvedimenti, in particolare, hanno promosso l'orientamento nelle scuole e assegnato un nuovo ruolo agli insegnanti. Ad esempio, le linee guida ministeriali sull'orientamento permanente (Miur, 2014) sollecitano a:

1. costruire reti con altri attori pubblici o privati per lo svolgimento di attività di accompagnamento per gli studenti nel passaggio dalla scuola al lavoro;
2. sostenere e valutare la pianificazione futura degli studenti attraverso le loro capacità;
3. migliorare una "didattica di orientamento" finalizzata all'insegnamento non solo cognitivo competenze (alfabetizzazione) ma soprattutto competenze di vita (come la motivazione e la personalità tratti) e CMS.

Nell'istituzione scolastica quindi vengono a crearsi le condizioni per la formazione del *middle management* nella scuola, costituito da insegnanti che hanno il compito di diffondere e attuare l'orientamento permanente (De Feo, Gonçalves e Romito, 2019). A questi sono attribuite la responsabilità, il coordinamento e la promozione delle attività di orientamento, nonché capacità di mediazione tra la scuola, famiglia ed esperti di orientamento. Ed è proprio l'introduzione di figure professionali esterne come i consulenti di orientamento e/o di dispositivi digitali e tecnologici quali strumenti di orientamento innovativi una delle più importanti novità introdotte dalle linee guida ministeriali (Miur, 2014).⁷⁰

A seguito di queste recenti introduzioni legislative, il consiglio orientativo a cura degli insegnanti diventa l'esito finale di un processo di orientamento che riguarda: 1) la persona che

⁷⁰ Si veda il lavoro di De Feo e Romito (2019) sul software SORPRENDO.

sceglie, quindi il suo contesto di vita, gli interessi, le attitudini, le aspirazioni e motivazioni e le competenze, 2) i genitori, ovvero quello che desiderano e vogliono per chi sceglie, 3) le opportunità, ovvero il contesto di possibilità e di vincoli dell'ambiente territoriale e del contesto storico sociale di riferimento e, non per ultimo, 4) gli insegnanti che esprimono il loro punto di vista secondo logiche più o meno definite⁷¹. Il consiglio orientativo è inteso come un parere non vincolante, frutto di una consultazione tra più attori inseriti nel processo di scelta. La sua redazione dovrebbe tener conto del patto di corresponsabilità educativa tra gli attori; del riconoscimento della pari dignità di ogni percorso formativo; dell'attivazione di percorsi scolastici di conoscenza di sé e di autoconsapevolezza. Pertanto, non esiste un *format* predeterminato del documento, ma dovrebbe essere un testo formale frutto di un percorso di orientamento costruito nel tempo e un prodotto che permetta la comparabilità tra i vari consigli dati agli studenti. La sua formulazione dovrebbe essere accurata e sostenuta da “prove empiriche”⁷² quali l'osservazione, il confronto e l'esito di test attendibili e basata su elementi e criteri condivisi dalla comunità educante. E, pur essendo un esito collegiale e multi-stakeholder, la scelta finale spetta al ragazzo e alla sua famiglia.

La corrispondenza tra consiglio e scelta effettiva è uno dei punti più controversi della letteratura sul tema. In generale, una buona corrispondenza è concepita come indicatore positivo e vantaggioso dell'orientamento esperito, ma talvolta è semplicemente l'esito dell'appiattimento del giudizio degli insegnanti alla volontà precedentemente espressa dal ragazzo e dalla sua famiglia, o viceversa. In entrambi i casi, si può verificare la messa in essere di pregiudizi e stereotipi (etnici, di genere *etc.*) che riproducono le diseguaglianze scolastiche tra classi sociali, un fenomeno che rimanda al rapporto di potere tra gruppi sociali. In tal caso le pratiche di orientamento possono comportare l'esclusione di alcune categorie sociali dal processo formativo (Mehan in Pitzalis, 2012). La letteratura esistente sul tema pone l'accento sulla responsabilità degli insegnanti e dei genitori chiamati a consigliare il proprio alunno/figlio e, assai raramente, pone la scelta scolastica in un contesto di più ampio riferimento, interrogandosi sui meccanismi di produzione dell'ingiustizia sociale che si celano dietro a un passaggio emblematico come successivo alla conclusione della scuola secondaria di primo grado.

L'orientamento non è concepibile, infatti, solo come una pratica finalizzata a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, ma anche come tecnologia di governo che modella i desideri

⁷¹ Si rimanda alle teorizzazioni di Bourdieu e Passeron illustrate nel primo capitolo.

⁷² Su questo punto, si vedano i risultati di ricerca presentati nei capp 4 e 5.

e le aspirazioni dei cittadini (Romito, 2017) per rispondere all'ambizione politica di governare i processi economici, trascurando la possibilità che le istituzioni possano lavorare anche al superamento, o almeno alla riduzione, delle diseguaglianze sociali.

2.3 Le concezioni dell'orientamento scolastico e professionale

Le concezioni sottese all'orientamento scolastico e professionale contenute nei provvedimenti e nelle dichiarazioni internazionali, europee e italiane emanate a partire dagli anni 90' sono molteplici, benché cerchino tutte egualmente di seguire un filo conduttore comune. Il concetto che ha più contribuito alla definizione delle strategie di orientamento attuate nei Paesi Europei è senz'altro quello di Pombeni e colleghi (Pombeni, Ariosi e Ciacco, 1987; Pombeni, Bianco e Magagnoli, 1989; Pombeni, 1990) che concepiscono le competenze orientative come un insieme di abilità, atteggiamenti e motivazioni che permettono di rispondere alle richieste ambientali progettando il futuro in modo efficace, in modo soggettivamente soddisfacente e in linea con gli «ancoraggi valoriali» più profondi di ciascun individuo (Guichard, 1995).

In tale definizione, l'orientamento è inserito in un processo di sviluppo di sé stessi che dura tutta la vita ed è scandito da alcune tappe che possono essere “prevedibili” perché fanno parte di un percorso istituzionalizzato (es. la scelta scolastica al terzo anno di scuola media) e, altre volte, “impreviste” (una bocciatura scolastica, un licenziamento *etc.*).

All'interno del proprio percorso, il soggetto deve auto-orientarsi e lo fa grazie all'ambiente sociale di riferimento, famiglia e scuola, al fine di sviluppare caratteristiche personali che vanno a definire le competenze orientative. Tuttavia, l'acquisizione e lo sviluppo di competenze orientative presuppongono alcune condizioni base quali il diritto di cittadinanza, l'accesso all'istruzione, le pari opportunità in ambito professionale, *etc.* La scuola, in questo frangente, ha un ruolo delicato perché deve promuovere sia competenze orientative propedeutiche e a-specifiche sia competenze di auto-monitoraggio e di sviluppo (Pombeni, 2008). Le prime, propedeutiche, coinvolgono i docenti fin dalla scuola dell'infanzia e presuppongono una didattica orientativa (Marostica, 2002; 2011) in grado di sviluppare fin dalla tenera età un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo, ovvero la capacità del soggetto di governare le proprie azioni e assumere responsabilità. Le competenze di automonitoraggio indicano, invece, la capacità di «mantenere un livello di consapevolezza critica sulle esperienze in corso e di saper valutare in maniera preventiva eventuali fattori di rischio» (Pombeni, 2008). Tali competenze sono di particolare rilevanza per contrastare il fallimento scolastico, perché permettono una valutazione realistica di quanto sta accadendo nell'ambiente scolastico e il

grado di adattamento di ciascun alunno al contesto e alle richieste che provengono da esso. Tale competenza, quindi, va incontro alle dichiarazioni del Memorandum Europeo 2020 che concepisce l'orientamento essenzialmente nella sua funzione di contrasto alla dispersione scolastica. Infine, il terzo set di competenze, "di sviluppo", hanno a che fare con «la capacità di darsi degli obiettivi di crescita (personale e/o professionale), di investire delle energie per il raggiungimento di un obiettivo, di costruire dei progetti individuali assumendosi responsabilità e rischi connessi alla loro realizzazione» (Pombeni, 2008, p. 3).

Nella prospettiva delle competenze orientative definite da Pombeni e colleghi, la scuola è concepita come ente di sostegno ai processi di maturazione e acquisizione di risorse cognitive ed emotive degli studenti per far sì che nessuno si perda per strada. Così inteso, l'orientamento è declinato a livello individuale/personale, non più semplicemente scolastico o professionale, perché mira a sviluppare nell'alunno la capacità di appropriarsi di risorse per realizzare e soddisfare bisogni e desideri, al fine di avere una vita soddisfacente. Le attività di orientamento, quindi, mirano a sviluppare le capacità di progettazione e scelta, sostengono i momenti di passaggio e i processi decisionali riguardanti la progettualità personale, ma anche di inclusione nel contesto scolastico, sociale e lavorativo al fine di evitare il fallimento del proprio progetto di vita. L'orientamento è un'attività complessa e deve essere affidata a specialisti quali docenti formati, tutor scolastici per l'orientamento o a esperti esterni quali psicologi, formatori e educatori. La funzione di accompagnamento che sottende l'orientamento deve dar luogo a un sistema integrato, nel quale le figure professionali della scuola dialoghino con gli esperti esterni. Dai provvedimenti emanati dal Miur sembra chiaro che gli insegnanti debbano fin dall'inizio sostenere gli studenti attraverso azioni concrete nell'individuazione delle loro attitudini e abilità, in accordo con la funzione della scuola di concorrere alla formazione della personalità degli alunni e permettere lo sviluppo di competenze che mettano in condizione di partecipare attivamente alla vita sociale e civile del Paese. Accanto al raggiungimento di risultati scolastici soddisfacenti, quindi, vanno sviluppate competenze cognitive e non cognitive (o socio-emotive) come la capacità di lavorare con gli altri, quella di gestire le proprie emozioni e quella di perseverare per raggiungere i propri obiettivi (OECD, 2015).

Le attività orientative, tuttavia, non sono distribuite in modo sistematico e capillare in tutta Italia ma – causa la carenza di docenti e di competenze adeguate – ogni scuola implementa pratiche orientative differenziate. Lo stesso Miur nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* è consapevole che l'attività orientativa comporta «compiti organizzativi e

competenze professionali allargati rispetto alla funzione docente» (MIUR, 2014) e per tali motivi vanno risolte le «questioni di natura contrattuale e organizzativa». A tutto ciò va debitamente tenuto conto che oggigiorno (più che in passato) è necessario coordinare le azioni di accompagnamento nelle transizioni scolastiche e professionali «per accogliere tutte le proposte/risorse presenti sul territorio e metterle a disposizione della scuola in una logica effettiva di rete» (*Linee guida nazionali*). La realizzabilità di tale modo di agire, tuttavia, è ostacolata dalla scarsità di risorse organizzative ed economiche che limitano le buone pratiche e sono perlopiù relegate all'iniziativa gratuita del singolo docente che se ne fa carico.

Ciò crea numerose disparità in termini di competenze orientative tra gli studenti appartenenti alle diverse scuole, quindi opportunità differenziate a parità di merito e capacità dei singoli. E, conseguentemente, ha ripercussioni nell'ambito della scelta e del proprio percorso scolastico con il grave risultato di acuire le diseguglianze scolastiche.

Negli ultimi anni si sta sollevando un dibattito sulle pratiche di orientamento sottolineandone soprattutto la possibilità che queste possano garantire uguaglianza delle opportunità in ambito scolastico, formativo e lavorativo. Ed è proprio, a livello scolastico che iniziano a porsi domande sempre più importanti circa il destino sociale degli alunni di origine svantaggiata, soprattutto in riferimento alla formulazione del consiglio orientativo per cui recenti ricerche (Pitzalis, 2012; Romito, 2019) dimostrano una distorsione funzionale di tale pratica che scoraggia l'iscrizione ai percorsi liceali di alunni di basso status sociale. Tale pratica, inoltre, è in contrasto con le concezioni legate al tema dell'orientamento che rimandano a un individuo attivo, o come definito da Grimaldi (2010, p.28) “gestore proattivo” della propria carriera e capace sia di rispondere ai propri bisogni sia «ai cambiamenti della natura e struttura dell'occupazione e dei rapporti di lavoro (contratti a tempo determinato, lavoro saltuario, progressiva riduzione del lavoro a tempo indeterminato e a tempo pieno, *etc.*), all'inarrestabile processo di globalizzazione e alle continue richieste di apprendimento lungo l'intero arco della vita professionale» (*ivi*, p. 28)

Gli studi sul tema hanno lo scopo di offrire «a individui e gruppi svantaggiati occasioni per sottrarsi alla narrazione dominante sulla propria identità e per progettare il futuro con coraggio, liberi da condizionamenti socio-culturali» (Settembrini, 2019, p. 14), permettendo un intervento correttivo di natura politica, economica e organizzativa sia a livello scolastico sia contestuale a livello nazionale. Infine, questi studi consentono alla psicologia dell'orientamento di dare «un contributo rilevante alla lotta alle disuguaglianze, elaborando e realizzando modelli di

intervento sempre più adeguati ad aiutare gli individui a sviluppare le capacità per costruire la loro vita personale e professionale nel mondo globalizzato» (ivi, p. 14).

2.4 Orientare e disperdersi: due facce della stessa medaglia?

2.4.1 La dispersione scolastica in Europa

La dispersione scolastica indica il fenomeno di progressivo allontanamento dal sistema scolastico e formativo da parte degli studenti o, anche intesa più generalmente, “fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico”.

Nello specifico, gli studi sulla dispersione scolastica si concentrano maggiormente sull’abbandono del percorso formativo secondario (*ESL-early school leavers*) oppure sui giovani che risultano inattivi nella transizione scuola-lavoro (*NEET-Not in education, employment or training*), o su forme meno lampanti di esclusione scolastica come l’assenteismo o di achievement gap. La visione dominante dei soggetti propensi alla dispersione sono allievi in difficoltà o, più generalmente, cattivi studenti (*underachievers, dropouts etc.*). Questa concezione si basa sull’assunto che se un giovane esperisce un fallimento nell’area cognitiva, con più probabilità andrà incontro a traiettorie negative per sé e per la collettività (Colombo, 2005, p.387).

La dispersione scolastica ha iniziato a costituire una priorità sociale allorquando la Strategia di Lisbona 2000 ed Europa 2020 hanno sottolineato la necessità di riformare il sistema scolastico per garantire la qualità del capitale umano in ogni fase, sia di declino, sia di ripresa economica (Commissione Europea, 2011; 2013). A livello europeo, gli abbandoni precoci sono valutati attraverso la categoria degli *Early School Leavers* (ESL). Il termine, utilizzato dalla Commissione UE ed Eurostat, indica coloro che sono usciti dai percorsi scolastici “precocemente”. Il termine ESL indica i 18-24enni che non hanno completato la *upper secondary education* (secondaria superiore) e non sono inseriti in percorsi formativi, di istruzione e formazione⁷³.

Più recentemente per superare la visione scuola centrica, la Commissione ha coniato l’acronimo ELET (*Early Leavers from Education and Training*)⁷⁴, allargando così il concetto a tutti i percorsi di istruzione e formazione, anche extra-scolastici, proprio per far fronte all’idea

⁷³ Il dato della situazione dello studente si riferisce alle ultime quattro settimane precedenti l’indagine.

⁷⁴ Per una rassegna dei concetti e dei termini riferiti all’abbandono si veda http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training e il lavoro a cura INAPP del 2018 https://inapp.org/sites/default/files/newsletter/10181_P2_0.pdf

di formazione dell'individuo, inclusiva, professionalizzante e *work based learning* (in contrasto con un tipo di istruzione più generalista e teoretica). Questa categoria, quindi, include tutti coloro che non hanno raggiunto un titolo di scuola superiore e/o una qualifica professionale, ma nemmeno sono in una situazione di *Life Long Learning* (LLL) (Educazione permanente) tesa al recupero. Sono giovani, al di sotto dei 24 anni, che non hanno terminato la propria istruzione o formazione entro i tempi previsti e sono anche fuori dalla prospettiva di continuità riparativa degli studi o di altro tipo di formazione.

La situazione dei Paesi dell'eurozona descritta dai dati disponibili prima della Strategia di Lisbona indicavano che cinque paesi (Malta, Portogallo, Spagna, Italia e Romania) hanno percentuali di ESL tra 18 e 24 anni elevate. Secondo i dati Eurostat del 2000, gli ESL in questi paesi ammontano tra il 54,2% e il 22,9%, a fronte di una media europea del 17,6%. L'Italia, insieme al Portogallo, è tuttora oggi ancora l'ultimo tra i paesi europei con il 25,2% degli ESL nel 2000 (Eurostat, 2000). Nonostante il miglioramento a partire dal 2013, alcuni paesi si caratterizzano ancora per percentuali di gran lunga più elevate della media europea. Nel complesso vi sono circa 5 milioni di ESL in Europa che sono a grave rischio di deprivazione, disoccupazione, esclusione sociale; essi sono variamente distribuiti nei diversi contesti nazionali (Commissione Europea, 2014). L'elaborazione dei dati Eurostat 2013 a cura di Santagati segnala che «sono 18 i Paesi che si caratterizzano per livelli di ESL inferiori al 10%, e in particolare si tratta di Paesi dell'Europa centrale, orientale e del Nord, mentre sono 10 quelli che mostrano valori superiori al target europeo, in gran parte collocati nel Sud Europa» (2015, p.399). Il tasso di ESL in Italia è sempre stato molto alto e i dati Miur sulla dispersione scolastica nell' a.s. 2015/2016 riportano un tasso di dispersione ancora cospicuo (13,8% nel 2016), anche se in diminuzione rispetto al 20,6% del 2006. Secondo, invece, i dati dell'indicatore europeo ELET del 2018 il tasso di abbandono scolastico per l'Italia è pari al 14,5%, aspetto che pone il nostro Paese al quartultimo posto nella classifica europea: l'Italia è superata solo da Romania (16,4%), Malta (17,5%) e Spagna (17,9%).

Senz'altro l'Italia ha diminuito negli anni il tasso di dispersione scolastica, ma è ancora lontana dal traguardo europeo fissato da Europa 2020, che prevede che il tasso di abbandono scolastico sia inferiore al 10%. Se si guarda più da vicino alla situazione dei vari cicli scolastici per l'anno 2017/18, 11.830 studenti della scuola media hanno abbandonato gli studi (sono lo 0,69% del totale degli studenti); a comportarsi in questo modo sono anche 99.272 studenti delle scuole superiori (il 3,81% del totale degli studenti). Il fenomeno è più intenso nel Sud Italia e nelle Isole e, in generale, nelle periferie, che sono i luoghi più colpiti dall'abbandono scolastico.

A lasciare gli studi sono perlopiù i maschi, di nazionalità straniera, o che hanno pregresse esperienze di bocciatura o fallimenti scolastici.

La situazione nella scuola secondaria di secondo grado nel 2017-19 varia molto in base all'indirizzo scelto. Gli istituti tecnici e professionali sono quelli che hanno il tasso di abbandono più alto con rispettivamente 4,3% e 7,7% di abbandoni. I liceali abbandonano complessivamente nel 1,8% dei casi, anche se ci sono forti differenziazioni tra gli indirizzi. Tra i licei quello artistico ha il tasso di abbandono più alto con il 4,1%, seguito dal liceo delle scienze umane (2,7%), dal liceo musicale (2,1%) e dal liceo linguistico (1,9%). Più basso è il tasso di abbandono al liceo scientifico/scienze applicate (1,5%) e, ancor meno, al liceo classico (0,9%). Questi dati indicano che l'Italia è ancora lontana dagli obiettivi specifici posti dall'Europa, attraverso la Strategia di Lisbona 2000 ed Europa 2020⁷⁵. Altri obiettivi riguardano indirettamente il contrasto alla dispersione scolastica, come la partecipazione alla scuola dell'infanzia (che si vuole estesa almeno al 95% dei bambini tra i 4 anni e l'inizio previsto della scolarità obbligatoria) e il rafforzamento del *lifelong education* per gli adulti (si punta al 15% di 25- 64enni inseriti in un corso formativo). Il primo obiettivo è ritenuto un fattore protettivo del rischio di insuccesso scolastico; mentre il secondo è una misura di contrasto all'obsolescenza del capitale umano e di sostegno ai bisogni di apprendimento di giovani e adulti lungo tutto l'arco della vita (Commissione Europea, 2011).

Nel seguire le direttive europee, l'orientamento è stato inserito nel più generale processo di riforma del sistema educativo italiano ed è stato concepito come teso alla riduzione della dispersione scolastica alla fine della scuola dell'obbligo. La dispersione scolastica diventa un problema allorquando il capitale umano è considerato un elemento dirimente nella definizione della condizione socioeconomica, sia individuale – perché a un maggiore livello di scolarità corrisponde una maggiore probabilità di trovare lavoro – sia a livello macro – perché il capitale umano è un fattore trainante dell'economica e dello sviluppo del Paese.

La *policy* dell'orientamento chiama in causa il contributo di insegnanti e educatori, anche se la Commissione Europea sottolinea che occorre operare in simultanea su più fronti (preventivo, riparativo e di compensazione), puntando alla sinergia tra le politiche formative, le politiche attive del lavoro e gli interventi per la prevenzione e la sicurezza tra i giovani (Commissione Europea, 2013).

⁷⁵ Si ricordano i parametri di benchmark tra i diversi Paesi sono: 1) meno del 10% per il contenimento dell'*early school leaving*, 2) almeno il 40% dei 30-34enni per l'espansione dell'istruzione terziaria, e 3) sotto al 15% per il contenimento della fascia di studenti che hanno insufficienti capacità di lettura

In particolare, l'abbandono scolastico costituisce la forma di dispersione scolastica assai importante e può verificarsi sia durante il corso dell'anno scolastico, ma anche tra un anno e il successivo, sia all'interno dello stesso ordine di scuola sia nel passaggio tra cicli scolastici. L'orientamento scolastico, quindi, è visto come una misura di accompagnamento e guida per scongiurare il rischio di abbandono e aumentare il tasso di coloro che proseguono gli studi. Nella lotta alla dispersione scolastica e nell'attuazione delle pratiche di orientamento, tuttavia, permangono forme di opposizioni soprattutto a cura dell'élite culturali e socioeconomiche dominanti che si scontrano con la tendenza moderna alla democratizzazione della scuola. Infatti, predomina una visione della visione del *drop-out* «come 'costrizione' delle famiglie povere che preferiscono mandare i figli a lavorare precocemente piuttosto che a studiare» (Colombo, 2015, p. 390). Ed è proprio nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado che l'orientamento, se ben attuato dagli attori del campo scolastico⁷⁶, assume il delicato ruolo di essere strumento per il contrasto delle diseguaglianze educative.

2.4.2 La dispersione scolastica in Italia

In coerenza con i cambiamenti introdotti dalle riforme in ambito scolastico che hanno definito un nuovo "language of schooling" (Day e Smethen, 2009) e cambiato gli standard dell'apprendimento e dell'insegnamento, ridisegnando le pratiche e i valori professionali degli insegnanti (Ball, 1998; Hargreaves, 2003), sono state introdotte in campo scolastico italiano strategie di *lifelong guidance/lifelong learning* che hanno sempre più posto attenzione a quelle che sono state definite le *Career Management Skills* (CMS) degli studenti. All'interno di questo mutato contesto, l'orientamento (e tutto il tema della *guidance*) è stato utilizzato come strumento di competizione tra scuole per attrarre gli studenti in arrivo (De Feo e Pitzalis, 2017) e aumentare il successo scolastico degli studenti e ridurre la loro probabilità di abbandonare o rimanere indietro nei loro studi (Vaira, 2007; Hooley *et al.*, 2011; Romito, 2017).

Il contrasto alla dispersione scolastica assume in Italia una rilevanza strategica perché tra i Paesi europei è quella che ha un tasso di scolarità in crescita, ma è anche ultima per numero di studenti che continuano gli studi. La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che

⁷⁶ Si è precedentemente accennato ai pregiudizi degli insegnanti, agli effetti d'interazione tra campo e habitus, e alla violenza simbolica che "plasmano" le attività e i giudizi orientativi riproducendo la diseguaglianza, benché l'orientamento sia concepito come strumento in grado di assicurare benessere socioeconomico generalizzato e individuale (e quindi promozione sociale) sia negli intenti del legislatore sia negli studi sull'orientamento a cura di diversi autori (ad es. Pombeni, 2008).

investe numerosi processi che vanno dall'evasione dell'obbligo scolastico, al ritardo nel conseguimento del titolo fino all'irregolarità della frequenza e all'abbandono scolastico. Basti pensare che nel 2006, secondo i dati Istat, un ragazzo su cinque tra i 18 e i 24 anni era fermo al diploma di scuola media inferiore e non frequentava alcun corso di formazione. Un'analisi condotta da Mocetti nel 2007 sui dati della Rilevazione Continua sulle Forze Lavoro (RCFL) dell'Istat dimostra che «nel secondo ciclo il fenomeno dell'abbandono scolastico assume una dimensione rilevante come si vede dai dati sugli scrutini: la percentuale di studenti non valutati agli scrutini è più elevata negli istituti professionali, durante il primo anno e nel Sud e nelle Isole. Gli abbandoni scolastici fanno sì che quasi il 30 per cento dei ragazzi iscritti al primo anno delle superiori non riesca a conseguire il diploma. I liceali hanno le maggiori probabilità di successo mentre solo 48 dei 100 iscritti al primo anno degli istituti professionali raggiunge il diploma» (p.5).

La capacità attribuita all'orientamento di contrastare la dispersione scolastica e favorire il successo degli studenti si basa sulla convinzione che la conoscenza di sé (dei propri talenti, punti di forza e debolezza), del mercato del lavoro e dell'istruzione (conoscere le opportunità educative e lavorative), possa consentire di sviluppare un percorso personale e professionale "efficace" perché mette in accordo le proprie capacità con le richieste del mercato del lavoro, in quella che è definito dai più come benessere collettivo⁷⁷. Concepito in questo modo, l'orientamento ha assunto i connotati di un percorso permanente, olistico e integrato che incentivi l'apprendimento lungo il corso vita, consentendo così il posizionarsi o la ricollocazione nel mercato formativo e lavorativo. Rimanda quindi, su scala micro-individuale, all'acquisizione del soggetto della capacità di auto-orientarsi lungo un progetto di vita che permette la maturazione e lo sviluppo di competenze necessarie, a elaborare un progetto di vita e a sostenerlo con scelte adeguate; a livello macro invece questa *policy* punta invece alla piena occupazione, dato che ogni individuo riuscirebbe a trovare lavoro.

Contrastare la dispersione scolastica attraverso la capacità di auto-regolarsi e auto-comprendersi, quindi, rimanda sostanzialmente al "prendere decisioni giuste" nella complessità sociale, ove molte variabili concorrono nel condizionare le scelte dei soggetti e nel determinare le loro traiettorie e gli esiti di vita.

Si prenda, ad esempio, l'importanza che il consiglio orientativo riveste in ambito scolastico. Questo è dato dagli insegnanti non senza dubbi e incertezze, perché l'indirizzo verso un tipo di

⁷⁷ Una visione, per alcuni aspetti irrealistica, che la piena occupazione garantisca benessere e pieno soddisfacimento dei bisogni dei cittadini, aumentandone felicità e qualità di vita.

istituto è una responsabilità che l'insegnante assume nei confronti di studenti ancora molto giovani, rispetto a un'offerta formativa che negli ultimi anni si è ulteriormente arricchita: licei, professionali e tecnici si sono differenziati col tempo dando vita a una molteplicità di indirizzi; senza contare inoltre la possibilità di assolvere l'obbligo scolastico (16 anni) all'interno dei Centri di Formazione Professionale accreditati a livello regionale. Cogliere la "vera natura" dei propri studenti, quindi, diventa un processo difficile e problematico, sia per l'insegnante chiamato a dare un consiglio, sia per il ragazzo che deve scegliere, sia per i genitori che si trovano a mediare tra aspirazioni di classe e abilità dei propri figli, ma anche per gli orientatori chiamati a consigliare gli stessi insegnanti sul destino dei propri alunni. Va detto che questa *policy* si può comprendere adeguatamente se si tiene conto che l'orientamento è teso ad evitare l'abbandono scolastico piuttosto che a promuovere le pari opportunità o l'eguaglianza sociale. La dimensione emancipativa pare secondaria rispetto a quella strumentale legata al mero contrasto della dispersione scolastica, anche quando ciò può ridursi a seguire percorsi formativi poveri dal punto di vista dell'istruzione formale, ma più congeniali all'inserimento nel mercato del lavoro da parte di soggetti poco propensi – per via della loro condizione sociale (occorrerebbe sempre sottolineare questo aspetto) – a traiettorie scolastiche di successo.

2.5 Orientamento e diseguaglianze scolastiche

2.5.1 Orientamento e società contemporanea

L'assunto che guida questo lavoro di tesi parte dal considerare le pratiche di orientamento alla stregua di una tecnologia di governo tesa a rafforzare il controllo sociale (Foucault, 1984; McIlveen e Patton, 2006), in un contesto in cui la funzione di promozione sociale della scuola è spesso oscurata da logiche selettive predominanti. Il paradigma neoliberista che ha permeato la scuola negli ultimi decenni ha, infatti, sostanzialmente marginalizzato le analisi orientate ad indagare la riproduzione delle diseguaglianze sociali. L'istruzione nell'ottica neoliberista è meritocratica in quanto promuove talenti dotati di "capitale umano", il quale poi trova soddisfazione nelle logiche di riproduzione del sistema capitalistico. Non a caso la Commissione Europea afferma che il ruolo della scuola è quello di «dare la priorità allo sviluppo delle competenze professionali e sociali, per un migliore adattamento dei lavoratori alle evoluzioni del mercato del lavoro (CEE, 1997)». L'assunto che sviluppare il capitale umano sia una missione della scuola (pubblica e/o professionale), infatti, crea il rischio di sottovalutare il fatto che questa istituzione è un'agenzia di socializzazione che tenta anche di insegnare ai giovani come stare al mondo e di sviluppare un pensiero critico ed autonomo.

Se si guarda all'Italia, l'impostazione neoliberista delle politiche educative europee contrasta con la Costituzione italiana che concepisce l'istruzione come un'attività libera, statale e laica, peraltro risultata centrale nella ricostruzione sociale del nostro Paese all'indomani del secondo conflitto mondiale. La retorica che poggia sull'importanza dello sviluppo e dell'aumento del capitale umano pone più enfasi al "saper fare" invece che al "sapere" e, in sintesi, non fornisce una conoscenza che sia anche, in ipotesi, una possibilità di "liberazione umana" soprattutto per coloro che partono da situazioni di svantaggio e disagio. Già Dewey nel 1916 affermava che l'educazione deve sviluppare la capacità di pensare e che ogni esperienza della caduta altro non è che l'esperienza del rialzarsi, ovvero dell'autonomia e della libertà. L'autore, proprio in "Democrazia ed Educazione" aveva sottolineato il forte nesso tra democrazia e educazione, criticando un modo di insegnare che pretende di adattare gli studenti ai contesti determinati dalle loro condizioni socioeconomiche.

L'andamento odierno, invece, complice delle direttive europee e dei cambiamenti apportati dalla società della conoscenza, punta all'insegnamento tecnico e professionalizzante creando e riproducendo disparità sociali ed economiche attraverso il miraggio dell'occupazione. Così studenti di basso ceto sociale scelgono percorsi meno prestigiosi che però hanno il "vantaggio" di un inserimento nel mercato del lavoro meno rischioso per loro; mentre i più abbienti si impegnano in percorsi più lunghi che in cambio offrono maggiori vantaggi in termini reddituali e di status, contribuendo così alla riproduzione della struttura sociale. In realtà, la società concepisce l'istruzione come addestramento, prediligendo così il sapere tecnico a quello generalista e più teoretico.

Ciò rappresenta anche una contraddizione rispetto all'obiettivo dichiarato, spesso con intenti ideologici (cioè finalizzati alla legittimazione dell'ordine economico attuale), di voler far sviluppare tra gli studenti competenze trasversali utili alla formazione di una "società della conoscenza". Peraltro, quest'ultima espressione spesso implica l'idea che la conoscenza da valorizzare sia non solo quella teoretica, a cui attingono le professioni più intellettuali, ma anche quella più "vocational", tipica delle occupazioni più esecutive.

Un altro autore Henry Giroux sviluppa una pedagogia critica contro il neoliberismo e la società classista. In particolare, l'autore pone enfasi sul ruolo degli educatori e degli insegnanti come agenti consapevoli di cambiamento delle derive neoliberiste, che invece favoriscono il pensiero unico per creare dominio e subordinazione diffusa. Più da vicino in *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?* esamina e illustra come l'abbandono delle politiche per i giovani siano strumentali alla società neoliberista perché l'economia che con essa viene a

crearsi richiede la “disponibilità a perdere” di fasce emergenti della società (come i Neet, i disoccupati o i disabili) che vengono “scartati” e relegati ai margini della società perché non in grado di produrre profitto e, quindi, di partecipare alle logiche della produzione economica della ricchezza – e non a quelle della vita civica e comunitaria. A sua volta Bauman riprende i concetti elaborati da Giroux sull’importanza dei docenti che forniscono chiavi di lettura per comprendere come il sistema moderno opprime e insegna l’obbedienza, e quindi di come uscire dalle disuguaglianze. Un’educazione democratica e critica in sostanza deve, come afferma Giroux, non essere riferimento di una disciplina specifica, ma un tipo particolare di prassi, un modo di porre le domande tale da mettere in dubbio istituzioni e concetti (Giroux, 2009). In virtù di queste considerazioni, il tema dell’orientamento scolastico letto attraverso la prospettiva sociologica di stampo bourdieusiana, quindi, ha implicazioni assai più profonde perché concepisce la *policy* dell’orientamento come una pratica che dà luogo alla riproduzione delle disuguaglianze sociali, minando il potere di *agency* e ledendo i diritti del minore.

Inoltre, il neoliberalismo ha anche dettato gli indirizzi all’alta formazione, incentivandone la competitività internazionale. Le istituzioni universitarie e scolastiche sono state riformate, ristrutturare, stimolando in esse le prassi tipicamente aziendali di governo degli individui e istituzioni. Ciò ha comportato che gli addetti ai lavori (docenti, ricercatori *etc.*) si sono dovuti dotare di capacità gestionali per favorire la logica competitiva, un tempo seguita solo dalle imprese private e non dal sistema educativo pubblico. Una forte burocratizzazione del sistema scolastico (e della sua valutazione) esaspera le disuguaglianze sociali perché le nuove pratiche che guidano l’insegnamento ignorano i principi democratici per soddisfare le esigenze di “produzione”, finendo così per commercializzare la conoscenza e la ricerca. Laddove si lasci che logiche neoliberiste permeino la scuola, sembra venire meno la vocazione a formare cittadini in grado di pensare criticamente, in virtù della valorizzazione di un capitale umano in grado di rispondere alle sfide della società moderna di flessibilità e riadattamento delle proprie traiettorie di vita per incentivare il benessere economico dei Paesi. Tutto ciò ha ridefinito anche le pratiche scolastiche a livello micro. Ad esempio, le transizioni scolastiche vengono modellate sull’idea della “readiness”, l’essere già pronti per la scuola. Questa concezione è particolarmente evidente nel salto dall’infanzia alla scuola elementare, poi dalla scuola elementare si estende ai vari passaggi e viene spiegato a livello internazionale con il termine “schoolification”, ovvero il tentativo di preparare, rendere pronti, i bambini sulla base dei paradigmi e dei criteri che troveranno al ciclo successivo. Inoltre, i percorsi scolastici vanno via via moltiplicandosi per rispondere alle logiche del mercato del lavoro e creare così esperti. Le transizioni scolastiche, quindi, diventano un momento cruciale, non solo in virtù dei fattori

psicosociali che subentrano nella scelta, ma perché diventano momenti delicati in cui è decisivo e dirimente assicurare maggiore uguaglianza – e non solo rispondenza ai dettami del sistema neoliberista. La transizione, infatti, dovrebbe assicurare lo sviluppo cognitivo del bambino e rispondere alle potenzialità e alle aspirazioni di questi in una logica di giustizia sociale.

Gli assunti neoliberisti influenzano anche l'orientamento scolastico, sia a livello concettuale-definitorio sia applicativo-attuativo. Laddove l'orientamento è concepito come competenza che permette all'individuo di re-indirizzarsi e in grado di esaltare il capitale umano individuale, il tema dell'*agency* individuale e delle disuguaglianze sociali ad esso legati assumono un'importanza secondaria. Nello specifico la disuguaglianza educativa è riprodotta dalle pratiche orientative perché queste **poggiano su un sistema di valutazione che poggia su risorse** e incentivi, vincoli e opportunità che ciascun individuo possiede dalla nascita; mentre la scelta scolastica viene ridotta a una questione di spreco di talenti, abilità “ereditate” insieme al capitale socioculturale di origine. Se le scelte scolastiche, infatti, sono determinate dall'origine sociale e dai fattori ad essa legati (risorse economiche, culturali e simboliche), allora, legandoci all'approccio delle *capabilities* di Sen (1994) e Nussbaum (2002), non permettono di realizzare progetti di vita personali ambiziosi. Le strategie messe in atto a livello scolastico per decidere la filiera educativa più appropriata per l'alunno riproducono disuguaglianza sociale e, soprattutto non permettono al minore la propria realizzazione personale, sociale e, in futuro, anche lavorativa. Permettere ai bambini, agli adolescenti la possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, come afferma il rapporto di Save The Children (2017), riduce anche la povertà educativa. Inoltre, estendendo il piano ai diritti dell'infanzia e del bambino, indirizzare gli alunni verso alcune traiettorie scolastiche invece di altre in base a fattori ascritti e condizionamenti psico sociale, significa contravvenire alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC). La Convenzione, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, e ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176, afferma i principi fondamentali dei diritti dell'infanzia quali: a) non discriminazione (art. 2), b) superiore interesse del bambino/adolescente che deve avere la priorità in ogni situazione (art. 3), c) diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino e dell'adolescente (art. 6), d) ascolto delle opinioni del minore in tutti i processi decisionali che li riguardano (art. 12). La scelta scolastica del minore, quindi, presuppone il suo ascolto in quanto processo decisionale che lo riguarda e ne indirizza tutto il percorso formativo e, più in generale, di vita.

2.5.2 Orientamento e diseguaglianze scolastiche

2.5.2.1 Gli studi internazionali in tema di orientamento

Il legame tra orientamento e diseguaglianze scolastiche si inserisce nel più generale quadro di assicurare una maggiore giustizia sociale alle generazioni emergenti⁷⁸. L'orientamento è qui inteso come un dispositivo in grado di assicurare "giustizia operativa". Il concetto di origine kantiana⁷⁹ è stato ripreso dall'economista Sen (2009) per spiegare che non è solo necessario assicurare le libertà fondamentali e i beni necessari, come asseriva Rawls (1971), ma occorre rendere pienamente tangibili e concreti tali diritti puntando alla cooperazione e collaborazione di tutte le parti del sistema. Come evidenziato più volte, le scelte scolastiche sono condizionate dall'origine sociale e dai fattori ad essa legati (risorse economiche, culturali e simboliche) e l'orientamento invece di promuovere la mobilità sociale riproduce, attraverso le sue pratiche, il sistema diseguale della società. Infatti, tali scelte individuali sono ostacolate all'interno del contesto scolastico nella loro opportunità di realizzare i propri progetti di vita. In definitiva, le strategie orientative messe in atto per decidere la filiera educativa più appropriata per un alunno riproducono diseguaglianza sociale e, soprattutto, non permettono al minore la propria realizzazione personale, sociale e, in futuro, anche lavorativa (vedi par, 2.5.1). L'orientamento quindi si condensa in pratiche tese a limitare la "capacity to aspire" (Appadurai, 2004).

Il legame tra orientamento e diseguaglianza è ben sottolineato da alcuni autori internazionali (Reay, 1998c, 2002; Reay *et al.* 2001; Sultana, 2004, 2007, 2014; Watts e Sultana, 2004; Ingram 2009, 2011;) che, attingendo ai concetti di sociologi divenuti oramai dei classici (Bourdieu, Foucault *etc.*), esplicitano il nesso tra pratiche di orientamento e riproduzione della diseguaglianza.

Tra gli autori contemporanei che hanno più contribuito agli studi sul tema dell'orientamento, troviamo Sultana (Sultana, 2004, 2007, 2014). L'autore considera il tema della *guidance*⁸⁰, alla stregua dei servizi sanitari e sociali, espressione democratica-istituzionale che però può trasformarsi in strumento di oppressione piuttosto che di liberazione (Sultana, 2014, p.16.). Così

⁷⁸ Volutamente si è utilizzato il termine generazioni emergente per indicare un nuovo tipo di adulto che verrà. Secondo Jeffrey Arnett (2004), assistiamo allo sviluppo di nuovi individui che "si aspettano di trovare un'occupazione che rispecchi la propria identità". Questi cercano un lavoro che li soddisfi, piuttosto che un lavoro stabile ma non soddisfacente. Questo termine è stato utilizzato anche dal periodico Business Insider per affermare che la nuova generazione è più intraprendente e pragmatica riguardo all'aspetto monetario" rispetto alla precedente.

⁷⁹ La giustizia operativa si contrappone a quella sostanziale (o trascendentale) che.

⁸⁰ È opportuno specificare che nella letteratura straniera la *guidance* si riferisce più in generale al processo di orientamento e accompagnamento alla carriera professionale, di cui l'orientamento scolastico è un aspetto parziale non totalmente sovrapponibile. Quella che, infatti, è definita *career guidance* include così al suo interno numerosi processi educativi, formativi e professionali che riguardano in modo più ampio il progetto di vita e sviluppo di un individuo.

facendo, lo studioso inserisce l'analisi dell'orientamento professionale in una più ampia riflessione che riguarda la giustizia sociale. Quest'ultima è considerata dall'autore come un progetto in divenire teso a evitare le derive di un discorso escatologico e preordinato: *«it is important also to avoid an eschatological discourse that sees social justice as a pre-ordained goal that is attained once and for all, according to a set formula, rather than as a 'project-in-process', constantly to be fought for and over, and constantly to be defined and redefined in specific contexts»* (ivi, p. 20). Seguendo le fila del discorso dell'autore, infatti, l'orientamento, può trasformarsi in una forma emancipatoria e consente di *«to uncovering structures and patterns of injustice, to providing citizens with the tools to resist, contest, and transform, and to working on the behalf of clients through all sorts of advocacy»* (Sultana, 2014, p. 19). Tuttavia, l'autore avverte anche che le pratiche di orientamento risentono fortemente dell'influenza del neoliberismo modellando così la comprensione del proprio sé, della giustizia e dell'equità e delle nostre capacità in funzione dell'ordine sociale vigente, ostacolandone così la funzione emancipatrice (vedi par 2.1). Per spiegare come questo avviene, l'autore riprende la tipologia di Habermas (1971) che suddivide l'agire umano in tre differenti razionalità: tecnocratica, ermeneutica ed emancipatoria. L'autore spiega che la razionalità tecnocratica pone enfasi sul controllo strumentale e sulla manipolazione dell'ambiente in virtù di una maggiore efficienza e del raggiungimento dei risultati. La razionalità ermeneutica, invece, si rivolge maggiormente alla comunicazione e all'interazione sociale dando la possibilità di comprendere sé stessi e gli altri. La razionalità emancipatoria poggia sull'autoriflessione e sulla conoscenza di sé e consente di vedere la propria biografia come un risultato composto sia dall'influenza di fattori interni sia esterni. Quest'ultima razionalità permette la liberazione da fattori che prima non erano controllabili dall'uomo e l'ampliamento delle possibilità, in sintesi lavora nell'ottica di apportare più giustizia sociale.

Il nesso tra formazione professionale e orientamento, da un lato, e giustizia sociale, dall'altro, è dovuto all'adesione a un tipo di razionalità piuttosto che a un altro. Sultana concorda con Wats (1996a) quando afferma che *«careers education and guidance is a profoundly political process. It operates at the interface between the individual and society, between self and opportunity, between aspiration and realism»* (Wats, 1996a, p. 225). Nell'orientamento scolastico, quindi, si riprodurrebbero le stesse dinamiche che si incontrano nella consulenza alla carriera professionale per cui l'indirizzo verso un tipo di lavoro invece che un altro, riproduce le strutture di potere già esistenti nella società in base alla classe, al sesso e/o all'appartenenza etnica. I consulenti di orientamento, infatti, adottando prospettive di razionalità all'agire perlopiù di ordine tecnocratico, ignorano le implicazioni politiche del loro lavoro e

inconsapevolmente riproducono i rapporti di forza e di potere esistenti, ovvero aumentano la diseguaglianza sociale e rendono più ferreo il controllo sociale.

Il nesso tra orientamento e diseguaglianza è spiegato da alcuni autori (McIlveen e Patton, 2006; Sultana, 2014) anche attraverso il ricorso della prospettiva foucaultiana per mostrare come l'orientamento sia una tecnologia tesa al controllo. Già nel 1984, infatti, Michel Foucault considerava la scuola (insieme alla fabbrica, alla prigione e al manicomio) forme di progettazione panottiche tese alla sorveglianza, al controllo e alla punizione. Gli autori sopra citati asseriscono che anche l'orientamento è uno strumento di controllo sociale che spinge alcuni studenti verso determinate carriere di prestigio e altri verso il basso, nascondendo ciò sotto la parvenza dell'autodeterminazione delle proprie scelte. L'orientamento e, più nello specifico, il giudizio orientativo divengono quindi dispositivi *ante litteram* che condizionano l'accesso o meno a uno strato sociale superiore, negando quindi la possibilità del "salto di classe" tanto auspicato dagli studi di stampo conflittualista sulla mobilità sociale (vedi Cap. 1).

Altri autori, invece, fanno ricorso ai consueti concetti bourdieusiani riadattandoli. In particolare, gli autori anglosassoni (McDonough, 1997; Reay, 1998c; McNamara e Lising, 1999; Reay *et al.*, 2001; Barber, 2002; Byrd, 2019) affermano l'esistenza di un altro tipo di habitus, l'habitus istituzionale che assume un peso crescente nel campo degli studi sull'educazione e, in particolar modo, delle scelte scolastiche. L'habitus istituzionale è un'estensione del più noto concetto bourdieusiano per indicare l'aspetto istituzionale/collettivo e l'importanza che la posizione sociale dell'istituto educativo ricopre nel determinare certe scelte e riprodurre diseguaglianza. Finora, la ricerca sull'educazione ha perlopiù utilizzato il concetto di habitus a livello individuale e applicato la consueta definizione data da Bourdieu (1974a) come un a «*system of implicit and deeply interiorized values which helps to define attitudes towards the cultural capital and educational institutions*» (p. 32). Ma può essere applicato anche in modo estensivo per comprendere i modi in cui il potere e la cultura influenzano l'azione istituzionale. Secondo Byrd (2019), infatti «*social power, acting through educational institutions, interacts with student habitus and generates differential educational experiences and outcomes, thereby linking these realities to the broader social context in which they exist*» (2019, p. 172), esiste quindi un nesso tra *habitus* individuale degli studenti e quello di cui le istituzioni educative si fanno portatrici e promotrici. Le definizioni di habitus istituzionale sono molteplici, talvolta contrastanti, ma tutte enfatizzano il peso del contesto istituzionale nella ricerca educativa. Con tale concetto, ad esempio, McDonough (1997) intende «*organizational culture*» of the school which, communicating a specified version of class

culture, acts to shape students' perceptions of appropriate choices» (1997, p. 107), quindi capace di avere un impatto sulla scelta scolastica di un individuo. Atkinson, invece, si riferisce all'insieme di «*that is to say, its own predispositions, taken-for-granted expectations and schemes of perception*» dell'istituzione scolastica o, più in generale «*the influence of the specific school attended, with its unique configuration of principles, practices and processes*» (Atkinson, 2011, p.333). Più tardi Reay concettualizza e operationalizza il concetto di *habitus istituzionale* per comprendere come la scuola frequentata permea sia l'*habitus*, le pratiche e le scelte degli alunni sia quelle di genitori e insegnanti. Le due scuole studiate da Reay (1988c), Milner e Oak Park, seppur a pochi chilometri l'una dall'altra, infatti differiscono nelle pratiche e trasferiscono risorse diversificate nei loro studenti al di là di quelle date dalla famiglia di appartenenza. In sintesi, l'analisi della differenza di *habitus* istituzionale nella ricerca educativa consente di analizzare i contesti educativi per identificare i meccanismi istituzionali che facilitano il fallimento degli studenti o, come nel nostro caso, orientano alcuni studenti verso alcuni indirizzi invece di altri. L'*habitus* istituzionale è stato applicato anche nello studio sull'esperienza della scelta dei “non-traditional applicants”, ovvero quegli studenti che restituiscono, nei loro resoconti narrativi dell'esperienza, una scelta di processo qualitativamente diversa da quella degli studenti provenienti dalle classi privilegiate in relazione alla classe, alla razza e alla scelta della scuola superiore (Reay *et al.*, 2001). Nello studio, gli autori indagano come la violenza simbolica si esplica attraverso processi di disidentificazione e comportano scelte diversificate in base alla percezione del loro posizionamento sociale rispetto al “giudizio attributivo” dato all'istituzione scolastica⁸¹. Per Reay va posta attenzione alla dimensione psicologica della scelta educativa perché per gli studenti è importante scegliere un luogo dove ci si sente sicuri e felici. Per questi motivi molti studenti scelgono “università a basso rischio” se provengono da una minoranza etnica o, viceversa, se appartengono a una classe sociale più elevata tenderanno a scegliere istituzioni dove sono rappresentati (2001, p. 865). Non è escluso che il processo di “*fitting in*” di cui parla Reay (2009) per cui ci sono studenti “che vogliono adattarsi e altri che devono essere adattati”, si verifichi anche negli altri gradi scolastici e comporti scelte differenziate sulla base del “sentirsi all'altezza” o meno di un'istituzione scolastica. Reay, infatti, aggiunge che l'identità di classe va ricercata anche in ciò che le persone “pensano e si sentono” perché questo definisce il loro « panorama psichico della classe sociale» (Reay 2005, p. 912). Le emozioni e le risposte

⁸¹ Ad esempio, alcune università anglosassoni sembrano favorire alcune classi sociali attribuendo giudizi basati sull'appartenenza di classe ed etnica.

psichiche delle persone, infatti, contribuiscono a creare l'idea stessa della classe: sentimenti di ambivalenza, inferiorità, odio *etc.* contribuiscono a «un'economia psichica della classe sociale» (*ivi*, p. 911) e ne regolano le scelte. Le consuete concezioni del capitale culturale sottostimano il ruolo dell'*habitus* inteso come un coagulo di autostima, aspirazioni e aspettative sul futuro (Dumais 2002; Gaddis 2013) e, di conseguenza, la sfera dei valori e degli aspetti emotivi ed affettivi che, secondo Skeggs (1997), restituiscono differenti livelli di confidenza ed *entitlement*⁸² all'interno del mondo scolastico. Sulla scia di queste considerazioni e di alcuni studi condotti Reay elabora l'idea di un capitale emotivo trasmesso dai genitori, soprattutto dalle madri, che favorisce il senso di *entitlement* negli studenti di alta estrazione che così si sentono più sicuri, intraprendenti e più capaci di interagire con gli insegnanti, le autorità *etc.* Il senso di *entitlement* trasmesso dai genitori favorisce capacità progettuali e orientative che aiutano i ragazzi nelle proprie esperienze scolastiche e nell'affrontare la loro carriera scolastica in un disegno più ampio della propria vita. Al contrario, i genitori delle classi svantaggiate comunicano un senso di inadeguatezza che condiziona i sentimenti dei figli e produce dipendenza dalle istituzioni, allontanando quest'ultimi sempre di più dalla cultura scolastica. Tuttavia, i lavori di Reay hanno il pregio di approfondire le dinamiche soggettive dell'esperienze educative e fanno emergere conflitti e ambivalenze. I giovani che provengono dalle classi meno agiate fanno un'esperienza singolare nel campo scolastico, perché se da un lato provano un senso di inadeguatezza derivante dall'*habitus* familiare, dall'altro, hanno capacità di resilienza e adattamento che ne permettono la mobilità sociale. In questi casi, come sostenuto precedentemente (Cap.1), l'*habitus* si modifica per le dinamiche di campo, Reay afferma: «quando l'*habitus* incontra un campo che non è familiare, le disgiunzioni risultanti possono generare non solo cambiamento e trasformazione, ma anche inquietudine, ambivalenza, insicurezza e incertezza [...] L'*habitus* della classe operaia in una università d'élite è un buon esempio di questo ultimo caso [...] questi studenti dimostrano una abilità a destreggiarsi fra campi molto differenti [...] hanno già iniziato un processo di riflessività, auto consapevolezza [...] in cui la propensione verso l'auto miglioramento diventa incorporato dentro l'*habitus* [...] La resilienza e la capacità di fronteggiare le avversità [...] diventano risorse chiave per quegli studenti della classe operaia che vivono in contesti privilegiati- esse li aiutano a gestire tutto ciò che è estraneo e non familiare» (Reay, 2009, p. 1105).

⁸² Il senso di *entitlement* (trad. senso di diritto) richiama i lavori di Skeggs e indica il complesso sistema che permette a una classe o a un gruppo di rivendicare quel senso di rispettabilità e sicurezza in grado anche di regolare le risposte affettive.

Per Reay quindi il capitale culturale di provenienza contiene in sé anche gli «aspetti affettivi delle ineguaglianze [...] così come i livelli di sicurezza e di *entitlement*» che sono «dimensioni chiave del capitale culturale nei diversi campi sociali» (Reay, 2004a, p. 74). La scuola per Reay è un campo all'interno di cui prendono forma le identità sociali dei giovani (Reay, 2010b) perché è il rapporto tra *habitus* e campo che plasma i modi di vivere e il senso all'esperienza scolastica personale⁸³. La prospettiva di Reay è interamente adottata in questo studio e suggerisce che le scelte scolastiche risentono del livello del senso di *entitlement* che ciascun alunno prova e attribuisce ai diversi contesti scolastici.

2.5.2.2 Gli studi italiani in tema di orientamento

L'orientamento scolastico è un fenomeno poco studiato in Italia, anche se negli ultimi anni alcuni studi (Bonizzoni *et al.* 2016; Romito 2017, 2018; Romito e Antonelli, 2018) hanno esplicitato il nesso tra pratiche scolastiche e riproduzione delle diseguaglianze. Tali studi riprendono la prospettiva bourdieusiana per spiegare come le pratiche messe in atto dalla scuola abbassano le aspirazioni educative e vincolano le scelte degli alunni a percorsi “meno prestigiosi” in base all'appartenenza di classe (Bourdieu e Passeron, 1970). Le pratiche di orientamento, infatti, possono essere lette attraverso le lenti della teoria bourdieusiana di campo e di violenza simbolica che, da un lato, spiegano come le pratiche pedagogiche sono plasmate dalla cultura della classe superiore e sono accettate inconsapevolmente dalle classi subalterne e, dall'altro, concepiscono la scuola come un sistema di campo, formato da sottocampi, dove gli insegnanti, in funzione del loro *habitus*, tendono a premiare gli studenti delle classi medio-superiori. L'idea di campo richiama anche quella di scuola intesa come “luogo del conflitto tra le classi” (Althusser, 1978, p. 54), ed è proprio in questo “campo” che gli individui competono non solo per l'ottenimento di un titolo o di un buon voto, ma per il proprio destino sociale: cambiano così motivazioni e aspirazioni di classe per effetto dell'interazione tra gli attori in campo (studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, *etc.*) (Reay, 2001).

In particolare, gli studi etnografici condotti da Romito (2012, 2014a, 2016a, 2018) concordano con le stesse conclusioni di Waller (1932) e confermano il «ruolo tutt'altro che neutrale dell'educazione formale nella costruzione delle traiettorie scolastiche e sociale degli studenti» (Romito e Antonelli, 2018, p. 205). Queste considerazioni prendono le mosse da ricerche precedenti nelle quali la scuola è stata indagata come campo di conflittualità fra gruppi

⁸³ La prospettiva adottata da Reay è quella della *class practice* (Reay 1998b, Ball 2003, Weis 2004, Devine 2004) che basa l'appartenenza di classe sulle pratiche e gli atteggiamenti trasmessi dagli attori.

portatori di interessi, valori e obiettivi diversi (Lepoutre, 1997; Reay, 1998c, 2003); o è stata analizzata secondo gli effetti dell'istruzione nei processi di selezione, assimilazione, ratificazione dello status (Heath, 1983; Cazden, 2001; Weis, 2009) o, ancora, è stata indagata rimandando all'idea che dietro la razionalità delle procedure e delle regole scolastiche si nascondano obiettivi impliciti di mantenimento del controllo sociale (Corrigan, 1979; Mac e Ghail, 1994).

In Italia, Romito ha condotto uno studio pionieristico sul tema dell'orientamento come pratica volta a riprodurre le diseguaglianze sociali. L'autore nel libro "Una scuola di classe" rigetta l'approccio funzionalista, per cui le istituzioni scolastiche sono considerate come funzionali a uno scopo, in favore di una prospettiva "conflittualista". Tale prospettiva (vedi. Cap 1) unisce il pensiero di Marx con quello di Weber, concependo la scuola come il prodotto storico delle contraddizioni sociali derivanti dal conflitto tra gruppi/classi/ceti legati ad interessi contrapposti ed orientati da valori differenti. La scuola, nello specifico, riproduce l'ordine delle strutture sociali vigenti sia attraverso la propria organizzazione sia attraverso i metodi che utilizza per trasmettere il sapere. L'approccio conflittualista, ripreso da Romito, concepisce le diseguaglianze scolastiche come un prodotto sia in parte esterno ai processi educativi (ossia dipendente dall'asimmetrica distribuzione delle risorse materiali ed immateriali tra i gruppi sociali) sia interno alla scuola perché generato dalle pratiche degli insegnanti e dal *modus operandi* del sistema educativo, entrambi caratterizzati dalla generazione di attività discriminatorie come il *labeling*⁸⁴.

Questa duplice visione della riproduzione delle diseguaglianze scolastiche richiama il lavoro del sociologo francese Bourdieu che dal 1964 con *Les héritiers*, scritto con Passeron fino a *La noblesse d'état*, pubblicato nel 1989, critica le istituzioni scolastiche francesi perché, da un lato, queste non riescono a neutralizzare i condizionamenti socioculturali ed economici derivanti dalle diseguaglianze tra le classi sociali; dall'altro, queste stesse istituzioni, con le sue pratiche interne, rinforzano e/o riproducono queste stesse diseguaglianze attraverso la diseguale attribuzione dei titoli di studio e una diversificazione delle carriere scolastiche a seconda dell'origine sociale degli studenti (vedi anche Cap. 1). La prospettiva bourdieusiana, ripresa dallo stesso Romito, porta a concepire gli insegnanti come agenti inconsapevoli della riproduzione, poiché questi attori giudicano il talento degli studenti in base a parametri che risentono della cultura della classe dominante. Inoltre, l'interiorizzazione di questa cultura porta gli insegnanti a giudicare gli studenti come se fossero tutti uguali quando non lo sono, data la

⁸⁴ Il *labeling* è il processo di etichettamento degli studenti sulla base di pregiudizi etnici, di classe e/o di genere.

loro differente condizione di partenza (Don Milani, 1967; vedi Cap 1). Ciò porta all'esercizio della violenza simbolica: da un lato lo studente ritiene che determinate scelte “non siano per lui” e, dall'altro, l'insegnante di tipo medio è portato a valutare secondo parametri scolastici (talento e doni) abilità che invece sono il prodotto dell'ineguaglianza delle condizioni sociali di partenza.

Il filone di studi sull'orientamento, inaugurato in Italia da Romito, richiede approfondimenti su questa pratica scolastica che è rimasta sostanzialmente una “black box” in assenza di ricerche che esaminino le modalità del suo funzionamento. Romito ha cercato di colmare il vuoto circa le pratiche e le narrative messe in atto dagli insegnanti all'interno del contesto scolastico, al fine di approfondire i meccanismi di riproduzione delle diseguaglianze educative.

Il presupposto da cui parte l'analisi di Romito – e che è adottato anche in questo lavoro, calibrato sul contesto romano – è che l'orientamento non è né un processo neutrale, né semplicemente burocratico, ma che la formulazione del giudizio di orientamento risente del peso delle variabili ascritte e della classe di appartenenza degli studenti. Infatti, come molti studi dimostrano (Barone, 2005a, 2006; Panichella e Triventi, 2014) a parità di rendimento scolastico, gli studenti di basso ceto vengono indirizzati verso istituti scolastici professionali e tecnici. Inoltre, pur non essendo il consiglio orientativo vincolante, è stato dimostrato che le famiglie con basso livello di capitale culturale tendono a seguire più delle altre il parere dato, abbassando così le loro aspirazioni e la possibilità di promozione sociale che possono favorire certi tipi di istituti invece di altri.

Sulla base di queste osservazioni, il presente lavoro vuole comprendere in che misura la scuola possa riprodurre le diseguaglianze educative tra classi sociali, contribuendo, anche inconsapevolmente, a riaffermare le gerarchie di tipo linguistico e culturale del sistema sociale (Romito, 2018). Nella fattispecie, i processi di orientamento potrebbero risultare differenziati a seconda dell'origine sociale dei discenti. A questo scopo, si adotta uno sguardo intersezionale (Bhopal e Preston, 2012) che concepisce il successo come un esito prodotto da molteplici fattori (appartenenza di classe, esperienze scolastiche precedenti *etc.*), non ultimi le specifiche caratteristiche dei setting scolastici, ovvero quello che, come già detto, è stato definito da alcuni studiosi come *habitus istituzionale*.

Inoltre, assumendo che lo studio delle transizioni educative costituisca un momento privilegiato di osservazione per comprendere i processi di produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali e di istruzione (Landrier e Nakhili, 2010; Pitzalis, 2012; Cataldi e Pitzalis, 2014; Tarabini e Ingram, 2018), questa tesi cerca di soffermarsi sul passaggio –

dirimente in Paesi come l'Italia – dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado.

Il contesto esaminato, come accennato, è quello della città di Roma, la città più grande del nostro Paese, caratterizzata da un'elevata differenziazione sociale e da un'estesa offerta scolastica.

CAPITOLO 3. Il disegno di ricerca

3.0 Introduzione

In questo capitolo si presenta l'impianto teorico-metodologico del lavoro di ricerca, partendo dalla definizione del problema di indagine che ha posto interrogativi e ipotesi, fino alla raccolta e analisi delle informazioni.

La genesi di questo progetto di ricerca è piuttosto curiosa e, come accade spesso, dovuta al caso. Il tema dell'orientamento scolastico è emerso del tutto in modo spontaneo attraverso una discussione con una collega e amica – prima insegnante e ora dirigente scolastica – durante l'attesa fuori da una scuola per condurre un'attività di ricerca valutativa⁸⁵. La discussione ha riguardato, perlopiù, i destini sociali dei ragazzi in uscita dalla scuola secondaria di primo grado e prossimi a iscriversi a quella di secondo grado. I nostri punti di vista si sono più volte scontrati, così si è iniziata a delineare una situazione problematica⁸⁶ che ha fatto nascere l'idea di questa ricerca (Dewey, 1938). Il passaggio da “qualcosa che non tornava rispetto agli schemi di riferimento del ricercatore” all'analisi della letteratura è avvenuto immediatamente, in maniera spontanea. La letteratura esistente e le fonti statistiche ufficiali, infatti, constatano che, nonostante l'aumento della partecipazione scolastica, le diseguaglianze in campo scolastico persistono e sono riprodotte dalla scuola, attraverso prassi e attitudini della cultura dominante interiorizzate dai docenti. La prospettiva bourdieusiana suggerisce, attraverso i concetti di *habitus*, campo e violenza simbolica, la difficoltà per gli studenti appartenenti a classi svantaggiate non solo di ottenere una prestazione scolastica soddisfacente, ma anche di essere condizionati dalla propria origine sociale a seguire determinate traiettorie scolastiche. Studi più recenti (Reay, 2006, 2009, 2010; Romito, 2016b) confermano tale ipotesi spostando l'attenzione sull'effetto scuola e sui dispositivi scolastici che costituiscono tecnologie di governo in grado di abbassare le aspirazioni degli studenti appartenenti a classi popolari. Seguendo le fila di questo ragionamento, si attua allora una selezione ancor prima di poter accedere ai gradi superiori di istruzione, secondo quello che è stato denominato effetto *tracking* (vedi Cap. 1). Il consiglio orientativo sembra così svolgere un ruolo importante, sia come meccanismo di selezione sia di promozione sociale. Questa indagine si chiede quanto il consiglio orientativo sia uno strumento neutrale o, al contrario, contribuisca a sua volta a ri-

⁸⁵ Per i più curiosi, l'attività ha dato poi esito a un articolo sulle resistenze all'innovazione da parte degli insegnanti ed è stato pubblicato nel numero 71-72 della Rivista Italiana di Valutazione, anno 2018.

⁸⁶ È una situazione di disagio cognitivo perché qualcosa non torna rispetto ai quadri di riferimento teorico-interpretativi condivisi e rispetto alle conoscenze acquisite informalmente dal ricercatore.

produrre disegualianza. A livello internazionale ed europeo l'orientamento è concepito come strategia di contrasto all'insuccesso scolastico, alla disaffezione scolastica e alla dispersione scolastica e in grado di attivare meccanismi di promozione sociale (vedi Cap. 2). Tuttavia, assume rilevanza sociologica in riferimento ai destini sociali e professionali di giovani di età di 14 anni la cui scelta – che si svolge a cavallo tra la scuola secondaria di I grado e quella di II grado – è cruciale nel definire le traiettorie scolastiche future. Come affermano alcuni studi (Bratti *et al.*, 2007; Checchi, 2010a), infatti, prima dell'iscrizione all'università, è il passaggio dalla scuola media a quella secondaria che definisce le *chances* di prosecuzione degli studi. L'orientamento scolastico, seppur indirizzato da buoni intenti da parte del corpo docente, risponde il più delle volte a logiche che rafforzano la riproduzione delle disuguaglianze (Boone e Van Houtte, 2013). E, benché ormai processi e percorsi di orientamento siano inseriti nella maggior parte dei Piani di Offerta Formativa delle scuole, il loro ruolo nella formazione della scelta scolastica è stato poco studiato. Ponendosi, quindi, dalla parte degli studenti che hanno il diritto di godere di percorsi di orientamento capaci di aiutarli nella scelta scolastica e nella definizione del loro futuro sociale e lavorativo, si intendono studiare le pratiche di orientamento connesse alla scelta della scuola superiore, prendendo in esame i punti di vista degli attori coinvolti (alunni, insegnanti e orientatori) al fine di indagare se la scuola riproduce le disuguaglianze scolastiche attraverso le pratiche di orientamento. La ricerca, quindi, intende indagare il fenomeno dell'orientamento scolastico nella riproduzione della disegualianza scolastica, attraverso le scelte compiute dagli studenti di terza media degli istituti romani nell'anno 2019-2020.⁸⁷ La teoria di riferimento presentata nei primi capitoli ha suggerito 1) la prospettiva, il modo di guardare, il criterio di orientamento e costituendo, come ha definito Hempel (1952), una complessa rete sospesa nello spazio, 2) i costrutti (concetti) da indagare (es. capitale culturale), 3) posto fin da subito ipotesi di ipotesi di risoluzione del problema attraverso la relazione tra costrutti che ha suggerito una teoria immaginativa (Lazarsfeld, 1955) che, a sua volta, ha definito modelli di organizzazione delle ipotesi. Pur prediligendo la prospettiva bourdieusiana si è, tuttavia, cercato di ampliare il più possibile lo sguardo teorico perciò non sono mancanti riferimenti ad altri autori che hanno contribuito allo studio della disegualianza educativa.

⁸⁷ Come afferma Agnoli “un problema di ricerca empirica è posto solo quando è chiaro quali proprietà si intendono studiare, relativamente a quale oggetto e classe di oggetti, in quale ambito spazio-temporale, per quali ragioni e quali finalità” (Agnoli, 2004, p.22).

3.1 Il disegno della ricerca

Non è nell'intento di questa tesi entrare nell'annoso conflitto tra ricerca qualitativa e quantitativa né si vogliono aprire vecchie ferite o proporre nuovi scontri ideologici. Il dibattito sul tema, con fortuna, è andato negli ultimi anni appiandosi sotto il cappello della dicitura "mixed method" che si riferisce all'utilizzo integrato di approcci, metodi e tecniche diversificate all'interno della stessa ricerca (Mauceri, 2017; 2028). Questa tesi, pur prendendo una posizione sui termini, vuole posizionarsi sotto l'"apriorismo metodologico"⁸⁸ che ha contraddistinto chi la scrive fin dagli albori della sua formazione. L'apriorismo metodologico non è anarchia metodologica, ma fonda le sue basi sulla convinzione che ciascun metodo abbia una propria dignità e vada opportunamente impiegato in base a obiettivi di ricerca diversificati, ai contesti e al tipo di fabbisogno informativo che si intende sopperire, attraverso un processo di ricerca che può essere più quantitativo o qualitativo – o meglio, *standard* e *non standard*. Pur volgendo il proprio sguardo a entrambi i processi di ricerca senza nessuna preclusione⁸⁹, in questa sede preferiamo adottare la terminologia *standard* e *non standard* utilizzata da Marradi (2007). Si utilizzerà quindi *standard* per riferirsi alla prima parte della ricerca che ha adottato lo strumento del questionario per rilevare alcune informazioni sugli studenti; mentre il termine *non standard* è utilizzato per la seconda parte della ricerca che, invece, ha previsto l'uso delle interviste non direttive per esplorare il campo semantico delle pratiche orientative dei docenti. Per onestà intellettuale è bene precisare che tale tesi nasce come maggiormente orientata alla ricerca *standard* con una definizione concettuale più rigida e formalizzata, ed è stata poi integrata con elementi che rimandano alla ricerca *non standard* proprio perché, dopo la fase di avvio, c'è stata la necessità di indagare il mondo della vita quotidiana degli insegnanti, abbracciando così una prospettiva olistica (e al contempo idiografica⁹⁰), almeno per quanto riguarda questa specifica categoria oggetto di indagine⁹¹.

In sintesi, la prima fase della ricerca ha presupposto una ricognizione teorica sul problema d'indagine nei suoi elementi costitutivi e affini (orientamento, scelte scolastiche, disegualianza, *etc.*) ed è stata illustrata nei precedenti capitoli (1 e 2); mentre la seconda ha previsto la strutturazione di strumenti utili alla raccolta delle informazioni presso gli istituti

⁸⁸ Il termine è mutuato dal linguaggio filosofico e più precisamente dal lavoro di Bontadini (2007). Mi è stato attribuito durante i Laboratori per giovani ricercatori organizzati a gennaio 2020 da AIS-EDU.

⁸⁹ O almeno se non in riferimento ai limiti dettati dalla ragione dell'appropriatezza dell'uso di ciascuna.

⁹⁰ L'oggetto è studiato nella sua interezza, ma ci si riferisce a singoli individui e alla particolare esperienza del loro vissuto personale.

⁹¹ Per una trattazione sul rapporto tra qualità e quantità si rimanda a Mauceri (2014;2016;2019).

scolastici romani che hanno partecipato all'indagine (vedi oltre, par. 3.3). La raccolta dei dati⁹² ha previsto un duplice lavoro sul campo teso a rilevare le proprietà relative alle diverse dimensioni del fenomeno legato all'orientamento e alle scelte scolastiche tramite due questionari strutturati e ricostruire le logiche sottostanti alle pratiche orientative attraverso le interviste semi-strutturate agli insegnanti. Nello specifico si è somministrato un primo questionario agli studenti al momento della preiscrizione (mese di gennaio) e un secondo questionario nel mese di maggio dopo aver ricevuto il consiglio e quando l'iscrizione alla scuola superiore è quasi definitiva⁹³. Nell'ipotesi di associare le informazioni raccolte prima e dopo aver ricevuto il consiglio orientativo si è elaborata una strategia di *matching*⁹⁴ che garantisce l'anonimato degli studenti e la tutela della loro *privacy*, nel rispetto della normativa nazionale e internazionale del minore. Altresì i nomi delle scuole partecipanti e degli insegnanti non sono mai stati menzionati e, qualora ce ne fosse stata la necessità, si è preferito sostituirli con nomi di finzione.

3.2 Ipotesi, obiettivi e domande di ricerca

Lo studio parte dall'assunto, sostenuto dalla teoria e dalla letteratura precedente (vedi capp. 1 e 2), che la scelta scolastica non è solo dovuta a fattori extrascolastici (legate alle risorse culturali, economiche e sociali della famiglia di appartenenza e del gruppo dei pari), ma è riprodotta e rinforzata anche dalla scuola e, in particolar modo, dai consigli orientativi.

Nello specifico, la ricerca si pone come obiettivi:

- rilevare l'influenza dell'origine sociale familiare sui percorsi di orientamento e scelta scolastica degli studenti;
- valutare "l'effetto dell'orientamento scolastico" sulle aspettative e decisioni del percorso scolastico da intraprendere;
- comprendere i processi e le prassi attraverso cui gli insegnanti elaborano il giudizio orientativo.

⁹² Si è esclusa, soprattutto a causa di problemi legati alla privacy, la possibilità di accesso alle informazioni delle segreterie scolastiche, in particolar modo dei dati contenuti nei registri SIDI dove vengono registrati i voti e i pareri orientativi.

⁹³ Quasi definitiva perché l'ordinamento italiano consente per comprovati motivi il cambio di scuola anche dopo aver effettuato l'iscrizione.

⁹⁴ Il codice identificativo dei questionari è elaborato a partire dalle ultime tre lettere del nome e del cognome dello studente, dall'istituto frequentato, dalla sezione e dal genere.

L'ipotesi è che la scuola, attraverso pratiche di orientamento diversificate, orienti la scelta e riproduca così la diseguaglianza sociale. Per verificare, "l'effetto scuola" si suppongono tre ipotesi di esito della ricerca:

- lo studente sceglie il percorso formativo in funzione della sua origine sociale, disinteressandosi dell'orientamento scolastico (effetto nullo);
- l'orientamento scolastico rafforza il condizionamento di classe dello studente, riproducendo le tradizionali diseguaglianze educative (effetto confermativo);
- l'orientamento scolastico contrasta le scelte degli studenti rispetto alla loro origine sociale (effetto deviante).

Le domande di ricerca che questa tesi si pone possono essere così formulate:

- le pratiche di orientamento scolastico contribuiscono alla riproduzione delle diseguaglianze educative tra le classi sociali? E, nello specifico, tra gli studenti appartenenti alla classe popolare?
- Se si assume che la scuola ha un ruolo ambivalente perché, da un lato, riproduce le diseguaglianze e, dall'altro, promuove gli studenti: a quali condizioni l'orientamento scolastico contrasta la diseguaglianza tra classi?
- L'orientamento scolastico promuove dinamiche di mobilità sociale motivando gli studenti indecisi ma dalle prestazioni non mediocri a intraprendere percorsi formativi propedeutici a quello accademico?

Ricollegandosi al quadro teorico illustrato nel Cap. 1, lo scopo del presente studio è comprendere se le pratiche di orientamento scolastico contribuiscono alla differenziazione nelle scelte scolastiche e sono in grado di spiegare la bassa mobilità sociale delle classi più svantaggiate verso percorsi scolastici di prestigio. Cerca, inoltre, di capire se la scuola assolve alla sua funzione di promozione sociale incoraggiano la mobilità sociale degli studenti, e se sì, per chi, in quali contesti e sotto quali condizioni.

Gli obiettivi, le ipotesi e le domande presentate hanno guidato tutto il processo di ricerca, tuttavia è necessario distinguere tra quelli riferiti più propriamente agli obiettivi dei questionari somministrati e quelli delle interviste non direttive. Innanzitutto, va specificato che le interviste non direttive hanno un ruolo ancillare, di supporto alle informazioni raccolte con il questionario.

Attraverso le interviste agli insegnanti, infatti, si è cercato di specificare alcune domande e concetti che non si sono potuti approfondire nella parte quantitativa/*standard* (vedi oltre, par. 3.3.2) per sopperire così alla mancanza di alcune informazioni che solo gli insegnanti posseggono. Ad esempio, gli insegnanti conoscono i processi e le dinamiche che sono dietro l'elaborazione dei consigli di orientamento. È nata, perciò, l'esigenza di ascoltarli per apprendere le prassi e i meccanismi che portano a formulare il consiglio di orientamento. L'obiettivo specifico delle interviste agli insegnanti è stato quello di andare in profondità, cercando di comprendere e interpretare il fenomeno dell'orientamento scolastico e della formulazione del consiglio orientativo. Per rigore metodologico è anche opportuno specificare che la parte di ricerca che ha visto l'impiego delle interviste non direttive è stata guidata da concetti sensibilizzanti (Blumer, 1969) e che, diversamente da quella *standard*, ha l'obiettivo di elaborazione ex-post di concetti e ipotesi interpretative dei fenomeni (Bertaux, 1998). Per una più accurata spiegazione delle fasi di ricerca *standard* e *non standard* si rimanda ai paragrafi 3.3.1 e 3.3.2; mentre il successivo illustra la procedura di selezione dei casi di studio.

3.3 La selezione delle scuole, degli studenti e degli insegnanti

L'individuazione e la selezione degli istituti scolastici hanno posto fin dall'inizio sfide metodologiche e non poche perplessità di ricerca. Le prime perplessità si sono manifestate in riferimento alle risorse (umane, economiche, logistiche) scarse che hanno limitato l'ambito di studio al Comune di Roma. Pur circoscrivendo il territorio di indagine, ci si è scontrati con una realtà spaziale imponente ed eterogenea per caratteristiche sociodemografiche che ha posto nuove sfide metodologiche. Tale complessità, infatti, si proietta nelle scuole che risentono inevitabilmente dell'influenza del luogo nel quale sono situate arrivando così ad avere una composizione del corpo studentesco assai diversificata al proprio interno. In particolare, quest'ultimo fattore ha indotto così a ragionare su un processo di selezione dei casi di studio che tenesse conto anche delle caratteristiche del territorio di riferimento.

Il territorio è stato problematizzato fin dagli studi della scuola di Chicago negli anni '20 e '30 che non l'ha più semplicemente inteso come uno spazio urbano e architettonico, ma anche sociale. Il territorio, quindi, è concepito come un fatto sociale sottoposto a continui processi storico-sociali, nonché di stratificazione e conflitti da essi derivanti. La forma urbanistica e sociologica assunta dalla città di Roma mostra con chiarezza la sua costruzione simbolica, prodotto della divisione per classe, etnica e religiosa. Le dinamiche territoriali e sociali che

caratterizzano ciascun municipio e, più nello specifico ciascun quartiere romano, sono il risultato di meccanismi attraverso cui si creano distanze fisiche e sociali, in altri termini di riproduzione delle diseguaglianze. Già all'epoca Park (1915) ha dimostrato, attraverso la teoria dei cerchi concentrici, come lungo l'asse centro-periferia si raggruppino gruppi sociali ben distinti e definiti. Tale dinamica si ritrova nella città di Roma con gruppi meno abbienti (immigrati *etc.*), dotati di minori risorse economiche e sociali situati in zone fatiscenti della città; mentre gli operai in zone un po' più qualificate ma lontane (periferia). Il territorio romano appare polarizzato socialmente e spazialmente tra zone che possiamo definire "ricche" e zone "povere", sia in riferimento alla situazione municipale sia al suo interno nei singoli quartieri, rendendo così il processo di differenziazione sociale di Roma del tutto peculiare. Non è inusuale, infatti, ritrovare nella stessa area geografica, zone con una elevata eterogeneità etnica e sociale, insieme a zone più omogenee, perlopiù abitate da ceti piccolo borghesi o addirittura solo medio-alto borghesi. Se da un lato, infatti, persistono quartieri periferici meno dotati di servizi e infrastrutture che sono al contempo sia luoghi di passaggio sia di stagnazione di traiettorie di vita; dall'altro, la questione urbana si localizza diventando peculiarità di singoli quartieri che, in mancanza di una domanda collettiva di riqualificazione della città, vengono stigmatizzati (insieme ai loro abitanti) come quartieri "a rischio"⁹⁵. Nonostante l'eterogeneità sociale interna di ciascuna zona romana, appare evidente la concentrazione delle problematiche sociali in aree specifiche e la polarizzazione abitativa tra quartieri borghesi e quartieri popolari. Questa semplice bipartizione mostra una buona validità dato che evidenzia la divisione sociale tra aree abitate prevalentemente da ceti legati al mondo del lavoro non manuale o esecutivo (di estrazione piccolo o medio-alto borghese: piccoli commercianti e imprenditori, insegnanti, dirigenti, professionisti, *etc.*) ad aree dove, invece, vivono famiglie formate da lavoratori e lavoratrici appartenenti al mondo operaio (diversificato per settore lavorativo, grado di qualificazione, remunerazione, *etc.*), al cui interno si possono far rientrare anche quei ceti più popolari del mondo artigianale così come le figure impiegate più esecutive.

Questo quadro è riprodotto nella città di Roma con una dimensione territoriale imponente (1.285 km²) e una realtà sociodemografica complessa e articolata. I dati forniti dall'Ufficio Statistico del Comune di Roma per l'anno 2016 restituiscono l'immagine di un territorio

⁹⁵ A tal proposito Augustoni e colleghi (2018) fanno notare come questo meccanismo rovesci le dinamiche di differenziazione sociale della città: non più dovuta ai processi che riproducono e acuiscono la diseguaglianza, ma al territorio. Venendo meno una rivendicazione e responsabilità collettiva, il territorio sembra sia causa sia effetto del disagio.

densamente abitato (2.235,78 abitanti per kmq) dove la popolazione varia a seconda delle zone, più alta dove si addensano le attività economiche e culturali mentre più bassa verso la periferia⁹⁶. Altresì, come già accennato, è un Comune con una alta differenziazione interna – sia in termini di benessere economico sia sociale – con municipi dove si concentrano la maggior parte della povertà e della popolazione straniera residente con evidenti forme di segregazione sociale. Si tratta di un contesto di studio, quindi, altamente differenziato sia territorialmente sia internamente agli istituti scolastici.

Riguardo i servizi scolastici, prendendo in esame solo i dati degli istituti secondari di I grado censiti dall’Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e georeferenziati su Scuola in Chiaro nel 2019, questi ammontano a 186 sedi distribuite in maniera non uniforme sul territorio romano

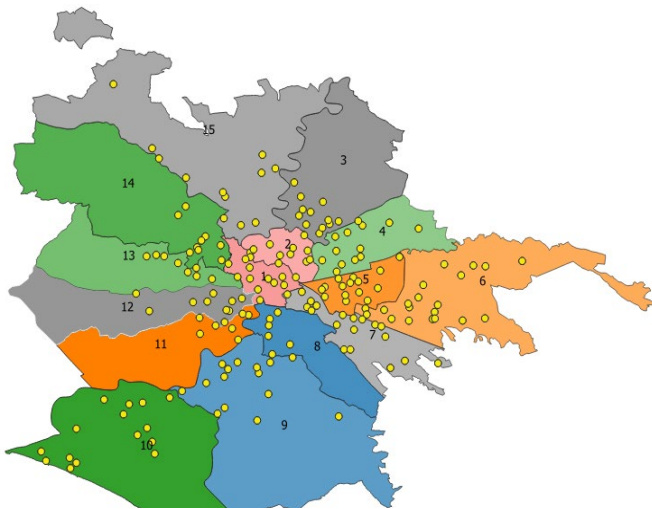


Figura 1- Scuole secondarie di primo grado del territorio romano. Rielaborazione dati Miur con Qgis.

ed eterogenee per caratteristiche socio-strutturali (numerosità iscritti, classi e grandezza plessi ma anche provenienza sociale degli iscritti *etc.*). Gli istituti si concentrano perlopiù nei municipi centrali, meno in quelli periferici (vedi Fig. 1). Il territorio di riferimento, inoltre, assume una particolare importanza nello studio delle diseguaglianze scolastiche perché la dimensione dell’area di residenza è tra

le caratteristiche che influenzano la scolarità (Checchi, 2010a)⁹⁷; ad esempio, alla zona di residenza è anche associato l’uso della lingua dialettale che, inevitabilmente, si ripercuote sul voto in italiano⁹⁸. Il contesto di residenza inoltre influisce su quello che alcuni autori di origine francese (Ben Ayed e Broccolichi, 2009; Poupeau e Francois, 2008; Ben Ayed, 2011; Merle, 2012) identificano come “capitale spaziale”, ovvero l’insieme delle opportunità offerte dai contesti territoriali in termini di offerta formativa e qualità dell’istituzione. Zona di residenza e ampiezza⁹⁹, dunque, comportano la possibilità di attivare percorsi differenti in base al contesto territoriale di appartenenza.

⁹⁶ Ad esempio, il XV Municipio è quello meno popoloso con 854,14 abitanti per kmq, secondo solo al IX con 993,00 abitanti.

⁹⁷ Comuni più ampi offrono più offerta formativa e più possibilità di inserimento socio-lavorativo.

⁹⁸ La votazione in italiano come dimostrano alcune ricerche sull’orientamento scolastico (Checchi, 2010a; Romito, 2016) influiscono sul parere orientativo in misura in cui a buoni voti si associa la raccomandazione di un liceo.

⁹⁹ Queste ovviamente sono solo alcune delle caratteristiche salienti rinvenute in letteratura perciò non si esclude, in una fase successiva, l’aggiunta di altre proprietà utili a definire il campione.

Alla luce di queste riflessioni, si sono vagliate diverse ipotesi su una strategia di selezione dei casi in grado di dar conto della complessità del territorio romano e delle peculiarità di ciascuna istituzione scolastica appartenente ai singoli contesti, nonché di alcune caratteristiche ritenute rilevanti nella letteratura sul tema dell'orientamento scolastico. Infatti, si è dovuto tener conto al contempo sia della complessità del territorio romano suddiviso in 15 Municipi altamente differenziati al proprio interno per composizione sociodemografica, sia delle scarse risorse a disposizione. Questi limiti hanno necessariamente comportato l'esigenza di restringere il numero di casi a pochi istituti scolastici, selezionati rispetto a criteri in grado di garantirne, almeno, la rappresentatività rispetto al territorio in cui sono situati.

La procedura di selezione dei casi definitiva si è dunque orientata verso una strategia di campionamento a scelta ragionata, non probabilistica (Corbetta, 1999). La città di Roma è stata dapprima suddivisa in quattro quadranti, scelti in riferimento alla posizione assunta rispetto ai quattro punti cardinali (nord, est, sud e ovest). Poi sulla base delle 186 scuole secondarie di I grado censite dall'Ufficio Scolastico Regionale del Lazio e georeferenziate su Scuola in Chiaro nell'anno 2019, sono stati individuati gli istituti afferenti alle zone del nord-ovest, nord-est, sud-ovest e sud est. Ciascuna delle quattro zone è stata successivamente caratterizzata partendo dall'appartenenza di classe della maggioranza dei suoi abitanti, in questo modo si è proceduto a suddividere le zone a caratterizzazione borghese, popolare e miste, nell'ipotesi che tale diversità di estrazione si riflettesse anche nella composizione degli studenti delle scuole del territorio a cui si riferiscono. Per assicurarsi che la composizione sociale e culturale delle famiglie residenti si riproducesse anche negli istituti scolastici, ci si è avvalsi della descrizione della composizione sociale che ogni istituto è tenuto a pubblicare online nei Rapporto di Autovalutazione compilati ogni anno sotto la guida dell'Invalsi (Istituto di valutazione del sistema scolastico italiano). Una volta combinati i dati si è proceduto a chiamare gli istituti selezionati. Il processo di contatto e partecipazione alla ricerca non è stato sempre agevole e, per quanto si è cercato di tener fede ai criteri territoriali e di caratterizzazione sociale, si è andati inevitabilmente incontro a un processo di autoselezione per cui alcune scuole hanno rifiutato di partecipare all'indagine. Queste sono state sostituite con scuole quanto più simili possibili.

Alla fine, le scuole che hanno deciso di partecipare all'indagine e che corrispondevano ai criteri del campionamento a scelta ragionata sono cinque. Occorre precisare che laddove la caratterizzazione del quadrante era mista per composizione socioeconomica e la scuola selezionata non corrispondeva al criterio di mescolanza/integrazione tra le classi popolari e

borghesi, si sono selezionati due istituti, qualificati in modo diametralmente opposto: borghese vs. popolare. La prima scuola è situata a nord-ovest e più precisamente situato in un quartiere noto per la sua caratterizzazione prettamente borghese. La seconda, invece, si trova nel quadrante nord-est in una a caratterizzazione mista ma perlopiù popolare. La terza, invece, è situata nel quadrante sud-est in un quartiere periferico a caratterizzazione popolare noto alla cronaca per le attività criminali. Per quanto riguarda il quadrante sud-ovest si è proceduto a selezionare due scuole. Infatti, la forte caratterizzazione sociale delle scuole per questo quadrante non permetteva di scegliere una scuola a composizione mista, per ovviare a questo problema quindi si è deciso di campionare due scuole: una in una zona più popolare e un'altra a caratterizzazione borghese.

Nello specifico, le scuole selezionate appartengono ai Municipi IV, VI, VII, VIII e XIV. Tuttavia, per tutelarne la *privacy* non è possibile associare il loro nome alla zona e al municipio, per cui si è deciso di indicarle da questo momento in poi con dei nomi di colori. I dati degli studenti raccolti negli istituti Arancione e Rosso evidenziano un forte svantaggio socioeconomico e la maggior parte degli studenti proviene da famiglie di classe popolare; diversamente nelle scuole Verde e Blu risiedono studenti di origine borghese, mentre la scuola Marrone è più eterogenea con una distribuzione tra classe borghese e popolare simile (46,5% borghese vs. 53,5% popolare nella prima rilevazione). Va specificato che la scuola Rossa è situata in una zona generalmente conosciuta per la sua tradizione piccolo-borghese, l'istituto preso in esame è situato a ridosso di un quartiere molto più popolare accogliendo così un bacino di utenza assai diversificato e con buona parte di studenti di origine popolare (70,6% nella prima rilevazione). Mentre, seppure situato in una zona periferica, l'origine prettamente borghese dell'istituto Blu è dovuta alla sua composizione sociale dello specifico quartiere in cui è situato. Il contesto di questa scuola, infatti, è residenziale e situato in prossimità di uffici di grandi aziende. La zona, distante dal centro, raccoglie perlopiù i lavoratori delle aziende che sorgono nella zona, tra cui IFAD (Fondo internazionale per lo sviluppo agricolo) adiacente proprio in prossimità della scuola, spiegandone così la caratterizzazione borghese.

Rispetto al criterio centro-periferia, due scuole possono considerarsi centrali perché sono raggiungibili facilmente con i mezzi del trasporto pubblico, mentre le restanti tre sono periferiche.

Ciascun istituto ha poi estratto casualmente almeno due classi terze da far partecipare alle rilevazioni. Come vedremo, su richiesta delle famiglie, un istituto ha coinvolto tutte e cinque le

classi terze. Questo avvenimento, in parte dovuto alla fortuna ma principalmente alla sagacia¹⁰⁰, ha permesso di riequilibrare la composizione sociale del campione dopo la perdita di una scuola nella seconda fase della ricerca. Sono stati così raccolti e analizzati, attraverso un questionario semi-strutturato, i dati di 139¹⁰¹ studenti appartenenti alle classi terze di 5 istituti scolastici romani che hanno partecipato all'indagine.

La selezione degli insegnanti da intervistare è stata relativamente più semplice perché ha potuto attingere allo spirito collaborativo e al clima di fiducia venutosi a creare già nella fase di presa contatti con le scuole e di somministrazione del primo questionario. Nello specifico, infatti, si sono intervistati quei docenti che si sono resi disponibili a prestare le proprie ore per la compilazione del questionario in aula. Per ciascuna scuola si è deciso di intervistare almeno due docenti che insegnassero in una e/o entrambe le classi scelte casualmente¹⁰². Nella fase iniziale i docenti non hanno opposto resistenze, tuttavia l'avvento della pandemia globale e l'impegno richiesto dalle lezioni online hanno fatto sì che alcuni docenti che si erano resi disponibili all'intervista non avessero più tempo.

3.4 La ricerca standard (e/o quantitativa)

3.4.1 Strumenti di rilevazione: i questionari

Sono stati somministrati due questionari. Il primo nel mese di dicembre-gennaio, momento in cui i ragazzi devono pre-iscriversi, a ridosso della ricezione del giudizio orientativo. Il secondo a ridosso della scelta definitiva dell'istituto secondario di secondo grado, ovvero nel mese di maggio-giugno. Il primo questionario è stato somministrato in presenza del ricercatore nelle classi selezionate casualmente all'interno degli istituti; mentre il secondo, dato i limiti imposti dall'emergenza sanitaria da Covid-19, è stato somministrato via online.

Nonostante «un questionario possa apparire come una sequenza banale e persino un po' ovvia di domande, e la sua stesura come un'operazione tutto sommato elementare» (Corbetta, 2003, p.141), la sua elaborazione richiede uno sforzo di definizione dei concetti, delle dimensioni e infine degli indicatori che lo compongono. La letteratura definisce con il termine

¹⁰⁰ Nonostante, per riprendere i concetti mertoniani, non si possa parlare propriamente di *serendipity* perché è venuto meno l'aspetto della scoperta l'accaduto inaspettato ha avuto effetti positivi sul generale assetto della ricerca quando le condizioni dovute all'emergenza sanitaria in corso hanno comportato la perdita di un istituto.

¹⁰¹ Il dato si riferisce al numero di questionari dopo la procedura di matching statistico. Inizialmente i raccolti nel mese di dicembre-gennaio 2019, prima delle operazioni di pulizia e *matching*, ammontavano a 245 casi.

¹⁰² Ovviamente si è preferito intervistare gli insegnanti che si sono occupati delle attività di orientamento o che ricoprivano la funzione per l'orientamento.

operazionalizzazione dei concetti la fase di traduzione degli assunti teorici in definizioni operative misurabili empiricamente (Cannavò e Frudà, 2007, pp. 79-126). Questo processo è accompagnato da un'ampia ricerca bibliografica al fine di definire i concetti, le dimensioni e gli indicatori che andranno poi a costituire il questionario e permetteranno la “trasformazione” degli indicatori in indici in grado di misurare, o quantomeno quantificare, il fenomeno che si intende studiare.

Prima di definire gli strumenti di raccolta dei dati, il ricercatore individua gli «aspetti parziali e specifici del problema di indagine verso il quale dirigere la propria osservazione, ne seleziona le proprietà analitiche rilevanti e li sistematizza in concetti» (Agnoli, 2002, p. 41). Concettualizzare il proprio oggetto di indagine significa ridurre e scomporlo in concetti, poi in proprietà che possono essere operazionalizzate e infine rilevate. L'operazione apparentemente banale non è semplice. Il fenomeno della scelta scolastica che avviene nell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado ha richiesto un ritaglio operativo, ovvero una riduzione ad aspetti specifici e parziali di un problema di indagine più ampio. L'oggetto di studio, infatti, non è mai compreso nella sua totalità dei suoi aspetti, ma è indagato nelle caratteristiche che il ricercatore reputa rilevanti in base ai propri interessi cognitivi e alla teoria di riferimento, pertanto, il fenomeno è stato scomposto in sei dimensioni. Successivamente, l'analisi della letteratura esistente e la ricerca di sfondo preliminarmente condotte (vedi, capp. 1 e2) hanno aiutato a definire l'insieme degli aspetti e delle proprietà che si sono raccolte e analizzate. La selezione di aspetti e proprietà ha definito il fabbisogno informativo, ovvero di quali e quante informazioni è stato necessario raccogliere per studiare il fenomeno e rispondere agli interrogativi che hanno dato avvio all'indagine. Ad esempio, come vedremo nel prossimo paragrafo, la dimensione cognitiva ha comportato che si rilevassero informazioni sui voti, mentre quella affettiva il grado di affezione scolastica e relazionale. L'isolamento delle dimensioni da esplorare è da intendersi come un processo costruttivo e definitorio del problema di indagine¹⁰³ che se, da un lato, risente delle “idee di valore” così come concepite da Weber tali da condizionare l'interesse del ricercatore, dall'altro, sono anche selezionate in riferimento a prospettive teoriche ben precise. L'adozione di prospettive multiple con cui guardare il nostro oggetto di indagine ha consentito di individuare proprietà legate sia alle determinanti culturali e simboliche così come suggerito dagli studi bourdieusiani sia a quelle economiche e linguistiche come evidenziato da, rispettivamente, Boudon e Bernstein. Quindi, ad esempio, si

¹⁰³ Un problema di ricerca è posto solo quando è chiaro a quali proprietà si intendono studiare, relativamente a quale oggetto o classe di oggetti, in quale ambito/contexto spazio-temporale, per quali ragioni e con quali finalità. (Agnoli, 2004, p. 22)

sono rilevate informazioni sul titolo di studio dei genitori, sul tipo di lavoro svolto dai genitori, sul voto in italiano e la percezione della condotta linguistica dello studente.

Seguendo le fila del processo di traduzione operativa dei concetti, seppur consapevoli che «la formazione dei concetti dipende dalla posizione dei problemi, e quest'ultima varia con il contenuto della cultura stessa» (Weber, 1904, p. 128)¹⁰⁴, si è proceduto a isolare dimensioni che nel loro insieme definiscono e caratterizzano il problema dell'indagine sulle scelte scolastiche e ne supportano le ipotesi di relazione sulla base dello specifico obiettivo cognitivo: studiare la relazione tra scelta scolastica e l'orientamento a parità di fattori extrascolastici.

L'interesse per le dimensioni individuate, l'insieme delle proprietà definite e le relazioni ipotizzate tra esse corrispondono a quello che Dewey (1938) ha identificato con un sistema di "ipotesi di soluzione" del problema stesso. Le ipotesi¹⁰⁵ di soluzione del problema si riferiscono, da un lato, alla teoria immaginativa di Lazarsfeld (1955), ovvero alla capacità del ricercatore di immaginare e ipotizzare relazioni tra "variabili", dall'altro, a quelle ragioni che Merton ha distinto in teoriche e pratiche (1959). Le prime si riferiscono alla possibilità di connettere tali ipotesi alla teoria di riferimento al fine di accertarne l'adeguatezza. Le seconde, invece, si riferiscono alla soluzione pratica-operativa del problema stesso così come si presenta nella comunità di appartenenza e nel contesto sociale al quale si riferisce.

Di seguito si illustrano le dimensioni e le proprietà prese in considerazione nei questionari somministrati e si rinvia agli allegati per una loro trattazione esaustiva e puntuale.

3.4.1.1 Le dimensioni del primo questionario

Il questionario sulla scelta scolastica degli studenti al terzo anno della scuola secondaria di primo grado si suddivide in quattro macro-dimensioni: 1) dimensione socio-anagrafica, 2) dimensione del rapporto con la scuola, 3) la dimensione motivazionale, 4) dimensione relativa all'orientamento scolastico, 5) capitale culturale e, infine, 6) capitale sociale.

¹⁰⁴ E quindi, in questa sede, a quello della disegualianza scolastica nelle scuole secondarie di primo grado così concepita in riferimento ai paesi industrializzati, o meglio riferita a un problema territorialmente e culturalmente circoscritto al contesto italiano.

¹⁰⁵ Nel dibattito epistemologico si sono date molte definizioni di ipotesi che sostanzialmente differiscono soprattutto nell'uso delle ipotesi nella pratica della ricerca. Si passa da una definizione generale e a-specifica come quella di Hempel (1968, p. 32) per cui "le ipotesi scientifiche sono delle supposizioni sulle connessioni che potrebbero stabilirsi tra i fenomeni oggetti di studio..." a una definizione che implica un passaggio operativo da proprietà a variabile come quella di Galtung secondo cui "l'ipotesi è una relazione tra variabili" (1967, p. 311). Qualsiasi definizione di ipotesi si adotti in riferimento all'ampio dibattito epistemologico, occorre passare da ipotesi di relazioni più astratte a ipotesi sempre più analitiche che mettano in relazione tra di loro concetti-proprietà e che ne permettano la messa a punto di un modello di analisi.

La dimensione socio-anagrafica

La prima dimensione, socio-anagrafica, contiene le consuete domande sulle informazioni di base. Nel nostro caso è stato richiesto solo il genere in quanto l'età (ragazzi di 14 anni), il titolo di studio erano noti e la condizione occupazione non era rilevante per la fascia di età considerata.

La dimensione del rapporto con la scuola

La seconda dimensione indaga il rapporto con la scuola e racchiude a sua volta le diverse componenti che appartengono al mondo scolastico e alla relazione che lo studente intrattiene con esso: di tipo cognitivo, socio-affettivo ed emotivo. La prima componente, definita cognitiva-scolastica, rimanda al legame tra risorse cognitive dello studente, scelta dei percorsi formativi e performance scolastica (Boudon 1974; Barone 2006; Checchi 2010; Pitzalis 2012). Ma prende spunto anche dalle considerazioni di Di Maggio e Useem (1978) sugli insegnanti che tendono a premiare gli studenti che hanno un capitale culturale più alto. Inoltre, questa dimensione rimanda al processo di selezione differenziale (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Mare 1980), per cui le transizioni avvengono sia per effetto della abilità e interessi (componente primaria) dovuti all'appartenenza di classe sia alle risorse di potere e materiali (componente secondaria) che condiziona così la scelta scolastica sulla base della classe. Altri indicatori (debiti, sanzioni disciplinari e rispetto delle norme scolastiche) sono stati inseriti perché, riprendendo il discorso bourdieusiano sull'*habitus* secondo cui alunni di estrazione socio-culturale alta sarebbero già socializzati alle regole che il contesto scolastico esige. Queste variabili potrebbero essere predittive di un buon rendimento scolastico nella misura in cui comportamenti e atteggiamenti condizionano sia il voto sia la condotta scolastica (Romito, 2018). La competenza linguistica e comunicativa, come si spiegherà a breve, è sia parte integrante del concetto di capitale culturale e si associa a buoni voti.

La seconda componente, socio-affettiva, indaga la relazione tra docente-alunno. Infatti, l'orientamento scolastico, seppur indirizzato da buoni intenti da parte del corpo docente, risponde il più delle volte a logiche che rafforzano la riproduzione delle disuguaglianze (Boone e Van Houtte, 2013) proprio perché nella valutazione e nella relazione con gli alunni agiscono pregiudizi riconducibili all'appartenenza di classe. Ed è proprio su queste considerazioni e sulla base di un recente studio a cura di Sette, Mancini e Poliandri (2018) sulla qualità della relazione studente-insegnanti, è stata inserita la dimensione socio-relazionale. A tal proposito, lo studio ha dimostrato il ruolo positivo della relazione studente insegnanti nelle performance

scolastiche. Le teorie dell'attaccamento, infatti, hanno enfatizzato il ruolo delle figure di riferimento nel favorire il benessere del bambino (Sroufe, 1983; Ainsworth *et al.*, 1987) e nella formazione di modelli operativi interni che contribuiscono a formare le modalità di interazione e relazione anche nell'ambito scolastico. In particolare, il richiamo al sistema scolastico come campo di bourdieusiana concezione e il sistema di relazione che in esso è situato assume particolare importanza. Le pratiche scolastiche e le modalità di relazione insegnanti-studenti sono lette attraverso le lenti della teoria bourdieusiana di campo e di violenza simbolica che, da un lato, spiegano come le pratiche pedagogiche sono plasmate dalla cultura della classe superiore e sono accettate inconsapevolmente dalle classi subalterne e, dall'altro, concepiscono la scuola come un sistema di campo e sottocampi dove gli insegnanti, in funzione del loro *habitus*, tendono a premiare gli studenti delle classi medio-superiori. Tuttavia, l'idea di campo richiama anche quella di scuola intesa come "luogo del conflitto tra le classi" (Althusser, 1978, p. 54), ed è proprio in questo "campo" che gli individui competono non solo per l'ottenimento di un titolo o di un buon voto, ma per il proprio destino sociale cambiando così motivazioni e aspirazioni di classe per effetto dell'interazione tra gli attori in campo (studenti, genitori, insegnanti, dirigenti scolastici, decisori politici, *etc.*) (Reay, 2001). Relazioni positive o soddisfacenti possono, dunque, contribuire maggiormente al cambiamento di motivazioni e aspirazioni di classe. Infatti, altri studi mostrano come contesti scolastici caratterizzati da relazioni conflittuali tra studenti e insegnanti si ripercuotano sul successo scolastico e sociale degli studenti. Infatti, il senso di sicurezza e confidenza dei ragazzi (Pianta *et al.*, 2008; De Laet *et al.* 2014), nonché in generale la vicinanza emotiva e il supporto dell'insegnante, sono tutti fattori che incidono sull'impegno e sulla performance scolastica. Luoghi avvertiti come sicuri caratterizzati da relazioni soddisfacenti promuovono senso di appartenenza, apprendimento e diminuiscono l'abbandono scolastico (Barile *et al.*, 2012).

Altre considerazioni sul contesto relazionale di classe e alle variabili "situazionali", rimandano ancora a studi di stampo psicologico (Wubbels, 1991; Wubbels e Brekemans, 1993; Siddiqi, 2005), che hanno utilizzato, del tutto o in parte, test psico-metrici come l'*Individualized Classroom Environment Questionnaire* di Fraser (1982).

L'importanza della sfera emotiva (terza componente) è sottolineata da differenti ricerche che hanno adottato approcci multidisciplinari allo studio delle scelte scolastiche. Pur in questa sede, non svolgendo un progetto di ricerca che possa chiamare in causa diversi esperti afferenti a diverse discipline – e in particolare a quella psicologica – si sono introdotti elementi che rimandano alla psicologia sociale sulla scia delle considerazioni di Reay (2002, 2004, 2015), Ingram (2011) e Stich (2012) che considerano l'aspetto emotivo e psicosociale della classe di

apparenza. In particular modo, Reay sostiene una comprensione del fenomeno che sia inteso come «how a psychic economy of social class—feelings of ambivalence, inferiority and superiority, visceral aversions, recognition and abjection—is internalized and played out in practices» (2015, p. 21). E tiene conto anche di alcune variabili di ordine più propriamente psicologico come il senso di auto-efficacia che sulla base di alcune ricerche (Lent, Brown e Hackett, 1994; Covington, 2000; Bandura *et al.*, 2001; Di Nuovo, 2003; Caprara *et al.* 2008) è stato individuato come una delle variabili predittive della scelta scolastica, a cui, in genere si associa anche il successo scolastico, la competenza emotiva e persino l'ansia da prestazione.

Esempi di domande che rimandano a queste dimensioni sono: Con quali voti hai superato l'anno scolastico precedente? *Inserisci una X nella casella corrispondente.* Da 0 a 5 quanto le seguenti frasi rispecchiano la tua situazione? *Indica un valore da 0 a 5, dove 0 indica per niente e 5 molto. Puoi usare anche punteggi intermedi;* poi la 22 Come è il rapporto con i tuoi insegnanti? *Indica quanto sei d'accordo o in disaccordo con le seguenti frasi*

La dimensione motivazionale

La dimensione motivazionale rappresenta una parte importante del processo di scelta. In coerenza con il quadro teorico di riferimento (vedi cap. 1), è stata posta particolare enfasi sulla dimensione motivazionale nel primo questionario e, soprattutto, nel secondo. Sia Bourdieu (1979) sia, più recentemente, Romito (2016) sottolineano gli aspetti di influenza concernenti il capitale socio-culturale della famiglia di appartenenza o a quella dei pari o di fratelli e sorelle. L'importanza delle diverse fonti motivazionali è stata enfatizzata anche da diversi studi psicologici; ad esempio, in questo studio si è adottata la bipartizione di Magnano (2006) che riconduce l'influenza sulla scelta scolastica a due tipi di fonti, intrinseche ed estrinseche. Le variabili “estrinseche” sono il consiglio dei genitori, degli insegnanti, l'adeguamento alle scelte scolastiche dei compagni e amici; mentre quelle “intrinseche” riguardano l'interesse, il successo scolastico, l'attitudine allo studio, la disponibilità ad impegnarsi, la fiducia in sé stessi. Altresì, risultano discriminanti nella scelta scolastica l'importanza attribuita allo studio e le prospettive future scolastiche e lavorative. Inoltre, la dimensione è stata introdotta anche sulla base di test psico-metrici come, ad esempio, il Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) dal test AMOS 8-15 (Cornoldi, *et al.*, 2005) che introducono nella valutazione della scelta scolastica dimensioni quali la motivazione e l'atteggiamento verso la scuola.

Ad esempio, questa dimensione è stata esplorata con la domanda del questionario: Indica i motivi per cui studi, dando un punteggio da 0 a 5: *0 vuol dire che quel motivo per te non ha*

alcuna importanza, mentre 5 che ne ha molta. Puoi usare anche punteggi intermedi. Per la scelta della scuola superiore, hai chiesto o chiederai consiglio a: (max due risposte).

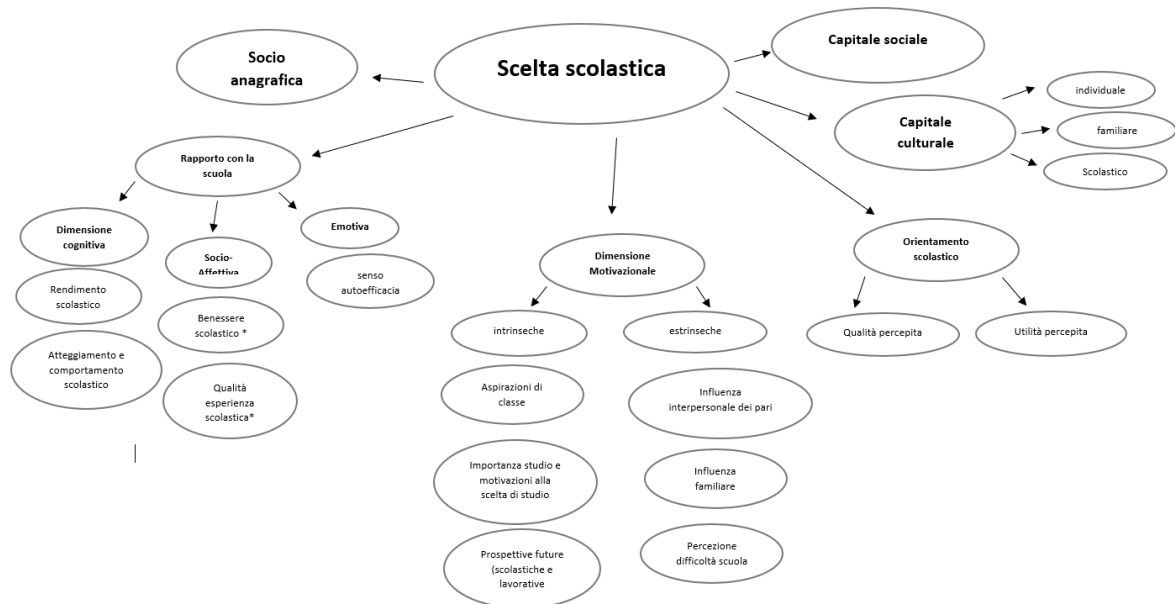


Figura 2- Mappa delle dimensioni primo questionario

Il concetto di orientamento

L'orientamento è generalmente concepito come una strategia in grado di aumentare il successo scolastico degli studenti e ridurre la loro probabilità di abbandonare o rimanere indietro nei loro studi (Vaira, 2007; Hooley *et al.*, 2011; Romito, 2017) e come processo in grado di attivare percorsi di *self-empowerment* che accompagnano l'individuo lungo l'arco di tutta la sua vita scolastica, permettendone così lo sviluppo professionale e personale. Alcuni studi già condotti (Bonizzoni *et al.* 2016; Romito 2017, 2018; Romito e Antonelli, 2018) esplicitano il legame tra orientamento e riproduzione della disegualianza che avviene nel contesto scolastico attraverso pratiche di orientamento che abbassano le aspirazioni educative e vincolano le scelte degli alunni a percorsi "meno prestigiosi" in base all'appartenenza di classe (Bourdieu e Passeron, 1970). Le pratiche di orientamento, infatti, possono essere lette attraverso le lenti della teoria bourdieusiana di campo e di violenza simbolica che, da un lato, spiegano come le pratiche pedagogiche sono plasmate dalla cultura della classe superiore e sono accettate inconsapevolmente dalle classi subalterne. Sulla base di queste considerazioni, la dimensione dell'orientamento e, indirettamente, della scelta scolastica è stata concettualizzata in termini di qualità e utilità percepita da parte degli studenti per comprendere se un "buon" orientamento favorisce una scelta consapevole in base alle proprie abilità e aspirazioni, oppure sia da

considerarsi alla stregua di un dispositivo di governo. Infatti, alcune ricerche internazionali, hanno ripreso il concetto foucaultiano di governamentalità, sottolineando come, il più delle volte, le politiche di orientamento costituiscono una tecnologia di governo dietro alla quale si nasconde l'ambizione politica di modellare desideri e ambizioni dei cittadini (Romito, 2017). Tale ipotesi, rimanda anche all'idea sostenuta da diversi autori (Corrigan, 1979; Mac e Ghail, 1994) che dietro la razionalità delle procedure e delle regole scolastiche si celino obiettivi impliciti di mantenimento del controllo sociale. Nel primo questionario si è deciso di indagare attraverso solo le dimensioni della motivazione relative alla qualità, all'utilità dell'orientamento ricevuto e ai suggerimenti scolastici ed extrascolastici, rimandando, per esigenze di spazio e tempistiche di compilazione, una più accurata rilevazione della dimensione nel secondo questionario somministrato nel mese di maggio-giugno (vedi oltre).

Esempi di domande che rimandano a questa dimensione sono: Quanto le informazioni ricevute sono importanti per la tua scelta della scuola superiore? *Indica un valore da 0 a 5. Dove 0 indica per niente importante e 5 molto importante. Puoi usare anche punteggi intermedi. Oppure: Qualcun altro ti ha dato consigli sulla scelta della scuola superiore? Sì* *No* 19b. Se sì chi?

Le dimensioni del capitale culturale e sociale

Sebbene esista un'ampia letteratura e un numero considerevole di ricerche sulle disuguaglianze che hanno utilizzato il concetto di capitale culturale di Bourdieu (1980), questo non è sempre stato utilizzato e operativizzato in modo univoco. Ciò è dovuto alle diverse letture del pensiero bourdieusiano e all'uso di diversi indicatori. Efficacemente Goldthorpe (2007) ha sintetizzato la lettura che diversi autori hanno dato al pensiero di Bourdieu in wild e "addomesticata". La prima si riferisce a una lettura senza mediazioni o filtri, quindi a un'interpretazione che si attenga il più possibile alle parole dell'autore; mentre la seconda concepisce il capitale culturale in termini relativi e affianca all'uso di indicatori "classici" anche altri di diversa natura che fanno riferimento al contesto storico-culturale.

In questa tesi si è deciso di utilizzare l'operativizzazione "classica" di capitale culturale di Bourdieu (Bourdieu 1979, Bourdieu e Passeron 1964) che include aspetti che rimandano agli stili di interazione e socializzazione avvenuti in ambito familiare come la partecipazione ad attività culturali (mostre, musei, concerti di musica) e la lettura di libri. Nello specifico, secondo Bourdieu (1980), il capitale culturale assume tre forme: incorporato che include tutte le disposizioni acquisite nel processo di socializzazione; oggettivato ovvero il possesso di beni culturali (quadri, libri, dizionari *etc.*); e infine quello istituzionalizzato nel titolo di studio

acquisito. Nel pensiero bourdieusiano, infatti, il capitale culturale è strettamente legato all'habitus, ovvero al sistema di disposizioni che generano atteggiamenti, comportamenti e stili propri di una classe sociale. Da questo modo di intendere il capitale culturale, diversi autori hanno successivamente rielaborato il concetto intravedendo, di volta in volta, diverse opportunità e vincoli alla sua operativizzazione. Ad esempio, Lamont e Lareau (1988) hanno suddiviso il capitale culturale in tre sottodimensioni: conativa, estetica e normativa. Ciò gli ha consentito di operativizzare il concetto ricorrendo ai *cultural signals* intesi come comportamenti, gusti, e atteggiamenti legati alla cultura intellettuale (Lareau e Horvat 1999; Lareau e Weininger 2003). Un altro autore, Farkas (1996), invece si è concentrato sulla componente cognitiva per cui ha indagato le abilità di lettura e le competenze linguistiche. Ad esempio, le indagini sul miglioramento delle abilità di lettura prendono in considerazione diversi aspetti: uno materiale (numero di libri presenti in casa, o nel prenderli in biblioteca o riceverli per regalo); un secondo legato alle attività svolte dai genitori (leggere un libro a casa ai bambini); infine un terzo aspetto si riferisce alle interazioni genitori-figli (vedere spettacoli oppure raccontare storie). Gli ultimi due aspetti ipotizzano che il miglioramento delle abilità di lettura scaturite da queste attività siano strettamente connesse all'acquisizione della competenza linguistica (Van Peer, 1991; Kraaykamp e Dijkstra 1999).

Un interessante rovesciamento di prospettiva, rispetto agli autori che hanno concettualizzato il concetto riferendosi perlopiù all'ambito familiare, è a cura di Di Maggio (1982) che invece pone l'attenzione sulle risorse culturali del ragazzo piuttosto che della sua famiglia di provenienza. Le indagini classiche, infatti, rilevano le informazioni dei genitori in termini di titolo di studio, attività culturali *etc.* ma non rilevano gli interessi culturali del ragazzo stesso. Tra gli autori che hanno concentrato l'analisi sugli interessi artistici, musicali e letterari dei ragazzi e la partecipazione attività extrascolastiche vi è lo studioso americano Di Maggio (1982). L'idea di quest'ultimo è in parte legata al contesto americano di ricerca che non permette la raccolta di informazioni riguardanti la famiglia dei ragazzi, ma anche perché l'autore, richiamando alcune considerazioni bourdieusiane, ritiene che oltre all'informazione sui genitori occorrono anche quelle riguardanti la relazione insegnanti-studenti, percezione e atteggiamenti degli studenti e infine dati sulle capacità linguistiche ed espressive dei ragazzi. Questa estensione del capitale culturale è stata accolta e per questo motivo, come esplicitato prima, si è inserite una dimensione che permette di indagare il rapporto alunni, insegnanti e con il gruppo dei pari.

Inoltre, l'importanza della qualità delle relazioni a scuola permette di esplorare altre importanti considerazioni del pensiero bourdieusiano. Le aspirazioni, infatti, per Bourdieu sono

l'esito dell'avvicinarsi sia di una dimensione simbolica e sia materiale, dove il desiderio di riuscita sociale non è solo ricondotto alla socializzazione (quindi indirettamente alle aspirazioni di classe proprie del ceto di appartenenza) ma a un elaborato schema riassunto in [(habitus) (capitale)] + campo = pratica (Bourdieu, 1979). Gli *habitus* sono disposizioni culturali interiorizzate, legate al capitale posseduto, ma queste disposizioni agiscono all'interno di "campi" che dettano regole e norme proprie (Bourdieu, 1984). Questi campi sono strutturati in modo tale da riflettere l'*habitus* "di chi in un dato momento occupa posizioni di potere in esso" (Parziale, 2016). In tal senso la scuola va letta come un campo, dove gli insegnanti in funzione del loro *habitus* tendono a premiare gli studenti delle classi medio-superiori. Tuttavia, la scuola non è solo un luogo di socializzazione e di apprendimento dove vengono trasmessi, attraverso le stesse pratiche e attività scolastiche, codici impliciti che riproducono le diseguaglianze sociali ma anche come il luogo dove gli alunni – attraverso l'interazione – possono esprimere abilità e ambizioni più personali ed essere così finalmente artefici del proprio destino scolastico. Si sono tralasciate, invece, ulteriori considerazioni di capitale culturale come la possibilità di contestualizzare il concetto in base al contesto storico e sociale (Graaf *et al.*, 2000). Tra le nazioni e i contesti nel quale le ricerche vengono svolte, infatti, esistono differenze sia culturali sia dovute ai diversi sistemi scolastici. Ad esempio, nelle scuole secondarie dei Paesi Bassi è necessario conoscere almeno due lingue e, rispetto ad altre nazioni, la partecipazione alle "belle arti" è un indicatore di appartenenza a un'élite culturale. Nel contesto romano, dove si svolge questa ricerca, non sembrano esserci differenze di tali tipo e la necessità di elaborare un questionario che rientrasse in tempi di compilazione necessariamente brevi non ha consentito l'esplorazione di questi aspetti.

Sebbene interessante, non si è considerata l'operazionalizzazione di capitale culturale a cura di Sullivan (2001) che lo scompone in tre sfere. La prima sfera include attività come lettura, ascoltare musica o andare ai concerti, guardare la televisione e, in generala, tutte le forme di partecipazione ad attività culturali. Una seconda sfera riguarda quella che l'autore ha definito come cultura di base rilevata attraverso un test di conoscenza degli aspetti della cultura tipica come, ad esempio, la conoscenza di pittori o artisti. La terza sfera, infine, è relativa alle proprietà di linguaggio che ciascun individuo possiede ed è misurata attraverso un test sul vocabolario attivo e passivo. Tali "verifiche" sono sembrate inopportune e avrebbero richiesto uno sforzo di compilazione ulteriore da parte di ragazzi di appena 14 anni, perciò vi si è rinunciato. Oltre a queste riflessioni e modalità di operativizzazione del concetto di capitale culturale ne emergono altre che di volta in volta, a seconda della disponibilità dei dati, vengono elaborate ex-post. Infatti, come afferma Sullivan "the concept of cultural capital is "often been

assimilated to the data available for the researcher” (2001, p. 909), e ciò accade spesso quando si utilizzano i dati delle survey internazionali come OCSE.

Una trattazione a parte merita il concetto di capitale sociale. Innanzitutto, occorre distinguerlo da quello di capitale culturale a cui spesso non solo è associato ma anche sovrapposto. In questa sede tra le molteplicità di definizioni di capitale sociale che sono state date (Hanifan, 1916, 1920; Granovetter, 1973,1985; Loury, 1977, Bourdieu, 1980; Trigilia, 2002, Karlan 2004), è stata adottata quella di Coleman (1998). Coleman afferma che il capitale sociale è «a particular kind of resource available to an actor [...]. It is not a single entity, but a variety of different entities with two elements in common: they all consist in some aspect of social structures and they facilitate certain actions of actors-whether or corporate actors-within the structure» (1998, p. 99). Sulla scia di alcune ricerche (Smith *et al.*, 1992; Furstenberg e Hughes, 1995) che utilizzano la definizione di Coleman di capitale sociale, l’operativizzazione del concetto ha tenuto conto della struttura del nucleo familiare (mono o bi-genitoriale), della chiusura/apertura intergenerazionale, dei trasferimenti di residenza e dei cambi di scuola e della partecipazione religiosa. La prima critica mossa a questa definizione riguarda la centralità del ruolo della famiglia a scapito di altre agenzie di socializzazione. Morrow (1999) ha definito, infatti, la definizione operativa di Coleman cruda e arbitraria basata su un rapporto verticistico di relazione tra genitori-figli che non è sempre veritiero. Così sulla scia di queste critiche si sono iniziate a inserire altre dimensioni come il rapporto dei bambini con i loro pari o con altre figure adulte di riferimento. Ed è anche accogliendo questi suggerimenti che nella ricerca sulle scelte scolastiche si è deciso di inserire una parte relativa all’interazione e all’influenza del gruppo dei pari nelle decisioni. Infatti, alcuni studi (Pribesh e Downey 1999; Muller e Ellison, 2001) considerano l’influenza del gruppo dei pari nella cristallizzazione dei valori scolastici e altri studi, di matrice psicologia e sociologica, ne sottolineano l’influenza sia nei voti sia nella scelta.

In ambito scolastico, una particolare considerazione hanno le caratteristiche relazionali che rimandano all’ambiente scolastico come il rapporto studenti/docenti, clima scolastico (Parcel e Dufur, 2001) e anche il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica (Pribesh e Downey, 1999). Per quanto è stato possibile, si è cercato di coprire con il questionario somministrato diversi aspetti e dimensioni del capitale sociale così come è stato operativizzato dai diversi autori che si rifanno a Coleman. Tuttavia, non sempre si è potuto inserire domande che rimandassero a tutte le dimensioni. Ad esempio, pur ritenendole dimensioni di capitale sociale valide, le subculture giovanili e le reti virtuali nate tramite social network (McGonigal *et al.*, 2007), sono state escluse dallo studio perché non rilevanti ai fini degli obiettivi di ricerca. Altre

differenziazioni si rifanno alle forme che può assumere il capitale sociale e la forza delle relazioni. Putnam (1993, 2000) distingue tra capitale sociale *bonding* e *bridging*; successivamente si è aggiunto anche quello *linking* (Woolcock, 1998) e così via. Aldilà delle diverse etichette assegnate alle forme e alle modalità di espressione del capitale sociale, ai fini di ricerca è necessario distinguere tra le connessioni che avvengono tra persone con caratteristiche simili e che rinforzano l'omogeneità e l'esclusività del gruppo di origine (Field, 2003), da altre forme che creano connessioni consentendo l'accesso a conoscenze e informazioni diverse da quelle del proprio gruppo di appartenenza. Anche in questo caso come è già avvenuto per il capitale culturale, gli studiosi hanno utilizzato diverse accezioni di significato per operativizzare il concetto talvolta riconducendo dimensioni e indicatori a quelli sovrapponibili con concetti affini. Tali elaborazioni se da un lato hanno portato a includere aspetti non considerati originariamente ma che si sono poi rivelati importanti e attinenti; dall'altro le diverse interpretazioni di capitale sociale hanno creato però anche confusione tra fonti (relazioni) e benefici (opportunità) (Portes, 1998; Sandefur e Laumann 1998), oppure tra forme, qualità e risorse (Astone *et al.*, 1999).

Il capitale sociale inteso da Coleman è individuale, ovvero è costituito dalle relazioni che il singolo soggetto intrattiene con gli altri (Pizzorno, 1999; Farinella, 2010), è uno strumento per l'azione (Piselli, 1999; Farinella, 2010) nella duplice veste sia di risorsa sia di vincolo perché preclude altre azioni in quella particolare situazione e, ancora più importante, è dinamico ovvero muta e si trasforma. Distintamente invece Putnam (2000) situa il concetto di capitale sociale non a livello individuale (micro) ma a uno macro, che si riferisce ai livelli di fiducia e alle norme che regolano la convivenza, le relazioni e tutte le forme civiche di interazione. Benchè tale livello non è rilevato nel nostro studio, occorre considerarlo nella misura in cui una classe o una scuola con un alto livello di capitale sociale può contribuire all'idea che alcuni comportamenti, come riuscita scolastica o prosecuzione degli studi siano collettivamente più desiderabili di altri. Inoltre un alto capitale sociale scolastico potrebbe essere un meccanismo che aumenta la fiducia e la solidarietà sociale, diminuendo così la dispersione scolastica o abbandoni perché incentiva la partecipazione e la frequentazione scolastica.

La scelta delle dimensioni e dei concetti intorno al quale costruire il questionario da somministrare, come si evince da questa breve descrizione, ha comportato delle rinunce in base agli specifici obiettivi e alle ipotesi di relazione individuate già a partire dalla ricerca di sfondo. Ed è nell'ottica di "pubblicità", "ripetibilità" e "controllabilità" delle procedure utilizzate (Statera, 1994; Campelli, 1998; 1999), che si è avvertita la necessità di esplicitare e motivare

tali scelte proprio in riferimento alle teorie e alle ricerche precedenti che hanno definito gli obiettivi conoscitivi; altresì soprattutto si è sentita l'esigenza di avvertire anche laddove si è fatta una rinuncia o si è preferito, tra le molteplici operativizzazioni, una ad un'altra.

Esempi di domande sul capitale sono: Quanti libri ci sono approssimativamente a casa tua (esclusi i libri di scuola)? *(1 sola risposta)* Considera che ogni metro di scaffale contiene circa 40 libri Qual è il più alto titolo di studio conseguito dai tuoi genitori? *Dare una sola risposta per ciascuna colonna*; Se i tuoi genitori hanno un'attività in proprio, esclusi loro quanti dipendenti hanno? Quale lavoro svolge tuo padre/madre?

3.4.1.2 Le dimensioni del secondo questionario

Il secondo questionario è teso a rilevare informazioni dopo l'avvenuta iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado, ovvero a scelta fatta. È stato somministrato nel mese di maggio e mira a comprendere se la scelta scolastica rilevata a gennaio è confermata. L'intero questionario, quindi, pone domande per accertarsi se la scelta è modificata o meno e, in caso, comprendere perché la scelta è cambiata e che caratteristiche hanno quegli studenti che hanno mostrato un cambio di preferenza. Il questionario nel suo complesso si è concentrato sulla dimensione motivazionale indagando l'influenza familiare, del gruppo dei pari, degli insegnanti e le convinzioni personali.

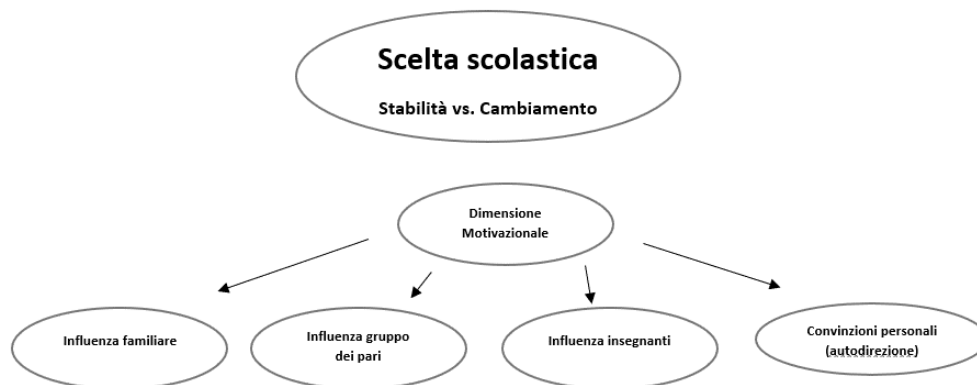


Figura 3- Mappa delle dimensioni secondo questionario

La scelta, infatti, si costituisce un fenomeno complesso perché pone al centro l'individuo con le sue idee e convinzioni, ma al tempo stesso lo espone al giudizio altrui. Inoltre, per questo specifico *target* di età, i consigli e i suggerimenti che provengono dalle figure adulte hanno un'influenza non secondaria. Questo secondo questionario esplora il grado di accordo/disaccordo rispetto quanto suggerito dalla famiglia e dagli insegnanti. Altresì permette

di comprendere meglio l'influenza esercitata dai propri compagni di classe, ipotizzando che gli studenti siano più propensi a scegliere scuole dove ci sia almeno un loro compagno di classe e/o qualcuno che già conoscano. Molti alunni, come vedremo, hanno scelto scuole dove è presente almeno anche un compagno di classe e, secondo gli insegnanti, molti genitori assecondano questa dinamica perché hanno paura che il proprio figlio si ritrovi da solo, in un ambiente estraneo senza punti di riferimento.

Il questionario si apre con alcune domande di controllo tra la scelta dichiarata nel primo questionario, quella avvenuta al momento dell'atto formale della pre-iscrizione e, infine, chiede quale sia stata la scelta finale. Ad esempio, pone domande filtro come "La tua scelta definitiva corrisponde allo stesso indirizzo di scuola indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio?". Successivamente indaga le possibili influenze (familiari e scolastiche) che hanno portato a un cambiamento nella scelta (domande tipo: se no, perché hai poi cambiato l'indirizzo di scuola rispetto a quello indicato nella preiscrizione di gennaio?) e cerca di comprendere le motivazioni in caso di disaccordo con le due principali figure di riferimento, genitori e insegnanti (ad esempio: per quale motivo i tuoi genitori non sono d'accordo sulla tua scelta definitiva/attuale? Oppure: tenendo conto degli aspetti elencati, per quale motivo è stato difficile per te scegliere la scuola superiore da frequentare? *(una sola risposta, indica quella che per te è stata la motivazione più difficile)*). Particolare attenzione è stata data anche all'accordo/disaccordo tra la propria scelta e quella di insegnanti e familiari con domande simili a "I tuoi insegnanti sono d'accordo sulla tua scelta definitiva/attuale?". L'ultima parte del questionario, invece, si concentra a indagare una possibile influenza del gruppo dei pari chiedendo se altri compagni di classe andranno nello stesso istituto e, cerca di comprendere la percezione degli studenti in riferimento a suggerimenti di indirizzo scolastici ricevuti. Rimandando alle concettualizzazioni di Reay (2002, 2004, 2015), ad esempio si chiede "Come ti sei sentito quando gli insegnanti ti hanno dato dei suggerimenti sulla scuola da scegliere?" oppure "Secondo te i suggerimenti che ti hanno dato i tuoi insegnanti tenevano conto di" segue un elenco che indica votazione, atteggiamento e altre caratteristiche ritenute rilevanti sulla base delle teorie di riferimento.

3.4.2 Le ipotesi e il modello di analisi

Successivamente, a ridosso della conclusione delle fasi precedenti, il processo *standard* della ricerca prevede che le ipotesi illustrate nei precedenti paragrafi siano formalizzate in un modello che rappresenti graficamente le ipotesi di relazioni tra proprietà. Oltre a mettere in relazione le diverse proprietà occorre anche specificare la direzione di queste proprietà (univoche, biunivoche *etc.*) e il ruolo assunto dalle stesse (dipendenti, indipendenti e intervenienti). Tuttavia, talune volte può accadere che il fenomeno presenti un livello di complessità tale per cui non si riesce né a ipotizzare tutte le variabili influenti né a definirle operativamente né a inserirle tutte graficamente. Per queste ragioni, si è proceduto dapprima a una formulazione di un modello di relazione tra ipotesi che presuppone che la scelta scolastica dipenda dall'orientamento o comunque sia da essa influenzata.

Poi sulla base di successive ricognizioni teoriche si sono aggiunte proprietà ritenute rilevanti fino a saturare un numero soddisfacente di ipotesi di relazioni, supportate dalla letteratura di riferimento e corrispondenti agli obiettivi conoscitivi dello studio che hanno permesso di elaborare lo schema/modello di analisi illustrato nel paragrafo successivo. La prima considerazione per la creazione di un modello di analisi si incentra sulla relazione tra capitale sociale, economico e culturale della famiglia di appartenenza e scelte scolastiche. Questi studi (Gambetta, 1987; Pisati, 2002; Checchi e Flabbi, 2007; Contini e Scagni 2011; Carrera *et. al*, 2012) si basano su dati quantitativi raccolti in momenti successivi alla scelta scolastica, ovvero quando la maggior parte dei “meccanismi”, dovuti a una selezione differenziale che porta i docenti a dare un consiglio di orientamento invece che un altro, si sono già dispiegati. E, nonostante queste ricerche abbiano avuto il merito di mettere a nudo le logiche di scelta della famiglia che si basano perlopiù su considerazioni economiche più che di merito scolastico, non riescono a dar pienamente conto né delle motivazioni e delle strategie sottese alle decisioni né del ruolo svolto dalla scuola nel riprodurre le diseguaglianze scolastiche (Bourdieu e Passeron, 1970). Invece, altri studi si concentrano sui fattori extra-scolastici (Queirolo Palma, 2006; Luciano *et al.*, 2009; Ravecca 2009; Eve e Ricucci, 2010; Colombo, 2012) senza, ancora una volta, indagare il ruolo della scuola nella riproduzione delle diseguaglianze. Questa tesi, perciò, si rifà a studi più recenti che mettono in discussione il ruolo della scuola e, soprattutto, delle attività di orientamento nell'indirizzare la scelta scolastica (Pitzalis, 2012; Romito, 2018). Tali studi riprendono il pensiero di Bourdieu, per cui la scuola è «uno dei fattori più efficaci di conservazione sociale in quanto fornisce l'appartenenza di una legittimazione delle diseguaglianze sociali e sanziona l'eredità culturale, le doti sociali trattate come neutrali» (1966,

p. 101). Sulla scia di queste considerazioni bourdieusiane alcuni studi italiani, infatti, hanno mostrato il «ruolo tutt'altro che neutrale dell'educazione formale nella costruzione delle traiettorie scolastiche e sociale degli studenti» (Romito e Antonelli, 2018, p. 205). Questi studi hanno avuto il merito così di riprendere un filone di studio che indaga la scuola come campo di conflittualità fra gruppi portatori di interessi, valori e obiettivi diversi (Lepoutre, 1997; Reay, 1998; Lareau, 2003); o secondo gli effetti dell'istruzione nei processi di selezione, assimilazione, ratificazione dello status (Heath, 1983; Cazden, 2001; Weis, 2009); oppure rimandando all'idea che dietro la razionalità delle procedure e delle regole scolastiche si nascondano obiettivi impliciti di mantenimento del controllo sociale (Corrigan, 1979; Mac e Ghail, 1994). Altri autori invece concepiscono la scelta della scuola, specialmente in contesti urbani, come una forma di “chiusura sociale” che se da un lato permette l'accesso a nuove posizioni sociali, dall'altro è tesa a limitare la concorrenza delle altre classi sociali, soprattutto quelle lavoratrici (Ball, 2003; van Zanten, 2004, 2009). Ciò comporterebbe che le scuole mettono in atto strategie differenti, procedure di reclutamento e selezione che hanno l'obiettivo di far fronte al calo demografico degli iscritti e all'arrivo di studenti di classi lavoratrici e di minoranze etniche nell'istruzione secondaria (Dronkers *et al.*, 2010).

Ed è proprio per questo motivo che, pur reputando importanti i fattori extrascolastici, si è ipotizzato che la scuola avesse un ruolo non neutrale nel determinare i destini scolastici degli studenti. Nel modello di analisi (Fig. 2) si è ipotizzato che i risultati scolastici sono l'esito di più fattori che rimandano 1) alle dimensioni del capitale culturale e sociale di provenienza 2) ai sentimenti associati all'esperienza scolastica e, infine 3) all'atteggiamento scolastico che condiziona il giudizio degli insegnanti. A sua volta però si è ipotizzato che tale atteggiamento sia a sua volta condizionato dall'esperienza/contesto scolastico. Il gruppo dei pari, invece, ha un duplice ruolo sia di sostegno ai risultati scolastici, nella misura in cui se ci si trova in aule formate da studenti che ottengono prestazioni migliori si è incentivati a migliorare, sia di supporto all'orientamento, per cui tendo a seguire le scelte dei miei compagni di classe uniformandomi. A formare la scelta concorre sia il giudizio di orientamento degli insegnanti, i suggerimenti di amici e familiari, la qualità e l'utilità percepita dall'orientamento nonché la motivazione e le aspirazioni personali dello studente. Il giudizio orientativo risente a sua volta

dei risultati scolastici, dell'atteggiamento scolastico, del capitale culturale e classe sociale di provenienza e del contesto scolastico in cui si ritrova a dare un giudizio¹⁰⁶.

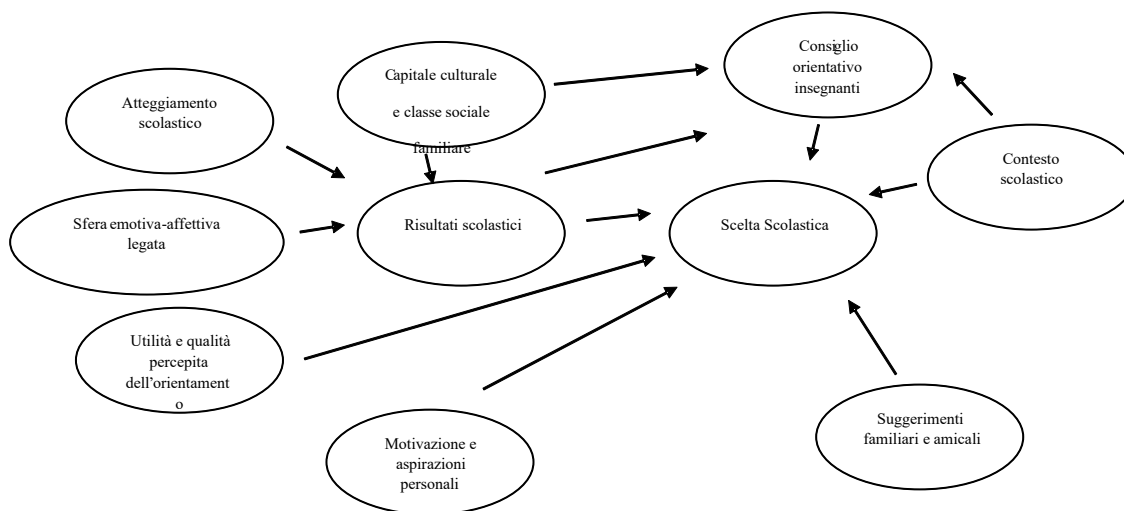


Figura 4- Modelli di analisi

3.4.3 Tecniche di analisi della ricerca standard

La creazione del *database* su cui si sono effettuate le analisi è solo la punta di un lungo processo di costruzione del dato, iniziato già dalla selezione della letteratura di riferimento e dall'inquadramento del problema di indagine. Tale processo prevede la raccolta e sistematizzazione delle informazioni, nonché una codifica e ricodifica dei dati in variabili e scelta delle tecniche utilizzate per l'analisi del materiale informativo raccolto.

Le tecniche di analisi dei dati si distinguono dai metodi e dalle tecniche di raccolta delle informazioni. Più in generale, la tecnica, di qualunque tipo sia, costituisce la connessione della fase concettuale con la realtà empirica e consente di raccogliere le informazioni necessarie al ricercatore per rispondere alle domande che si è posto o di trattare le informazioni raccolte in modo da dare loro un senso.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati quantitativi, si sono effettuate analisi descrittive univariate e bivariate; successivamente è stato fatto un controllo delle ipotesi tra relazione attraverso analisi trivariate opportunamente sostenute dalla teoria e si sono utilizzate tecniche di analisi multivariate. Infine, è stata svolta un'analisi logistica per comprendere il peso dei diversi fattori sulla scelta dell'istituto scolastico e il ruolo giocato dal consiglio orientativo degli insegnanti in tale scelta.

¹⁰⁶ Per capire come il contesto influenza il giudizio si rimanda al capitolo 4 dove sono presentati i risultati di ricerca.

3.5 La ricerca non standard (e/o qualitativa)

3.5.1 Strumenti di raccolta delle informazioni: le interviste non direttive

Nel mese di giugno sono state condotte 9¹⁰⁷ interviste non direttive agli insegnanti¹⁰⁸ delle classi partecipanti all'indagine. Le interviste sono state condotte via web attraverso *Google meet* a causa dell'emergenza sanitaria che ha reso impossibile una loro conduzione *face to face*. Gli insegnanti sono stati considerati *key-informant* (o anche definiti testimoni privilegiati) per lo specifico ruolo ricoperto nella scuola e nei processi orientativi scolastici: sono loro che attivano e/o coordinano le attività orientative ed emettono il consiglio orientativo, quindi possono essere considerati parte del fenomeno studiato. L'obiettivo delle interviste è perlopiù di tipo esplorativo-descrittivo finalizzato a familiarizzare con i processi orientativi quotidiani che avvengono nel contesto scolastico. La traccia dell'intervista, contenente domande aperte, è stata suddivisa in tre aree: 1) il *background* esperienziale scolastico e professionale del docente, 2) le funzioni ed i valori attribuiti all'orientamento, 3) il processo di orientamento e il suo esito. La prima area ha esplorato il percorso scolastico e formativo dell'insegnante nonché il suo background familiare, le aspirazioni e il modello di studente che era (almeno secondo la percezione dell'intervistato). La seconda area, invece, ha approfondito l'idea personale dell'insegnante sulle funzioni e il ruolo che l'orientamento ricopre in ambito scolastico, assumendo un modello ideale di orientamento. Si è chiesto, infatti, cosa fosse un buon orientamento e che funzioni, utilità e valore questo ricoprisse. La terza area è stata tesa a indagare il processo di orientamento sia nella sua forma istituzionale (consiglio di orientamento) sia sotto il profilo delle pratiche informali. Non avendo potuto assistere ai Consigli scolastici durante la formulazione dei vari suggerimenti, si è cercato di ricostruire indirettamente il processo che porta gli insegnanti, in modo quasi unanime, a consigliare un tipo di scuola per un alunno e su che criteri e caratteristiche questo suggerimento è dato. Altresì, tuttavia, si è reputato anche importante esplorare eventuali processi informali che possono avvenire in momenti non strettamente legati alle forme istituzionalizzate dell'orientamento. L'esplorazione di entrambe le forme, formali e informali, mirano a comprendere se gli insegnanti – e più in generale la scuola – assolve a una funzione emancipatrice e di

¹⁰⁷ Sono stati scelti due docenti per classi, ma un'insegnante a causa dell'eccessivo carico di lavoro dovuto all'attivazione della DaD durante l'emergenza Covid-19 ha più volte rimandato l'appuntamento per poi disdirlo in modo inequivocabile.

¹⁰⁸ Tra quelli disponibili, si è preferito intervistare gli insegnanti che si sono occupati delle attività di orientamento o che svolgessero o avessero svolto presso lo stesso istituto la funzione strumentale all'orientamento.

accompagnamento nel processo orientativo. È probabile che, infatti, il processo orientativo non si risolva solo nei momenti formali e istituzionali, ma si realizzi in quelli informali, più legati alla vita quotidiana che si svolge in aula.

3.5.2 Traccia di intervista e conduzione

Lo stile di conduzione adottato è non direttivo (Bichi, 2000), l'intervistato così ha così potuto essere libero di raccontare sé stesso e l'esperienza scolastica vissuta. La traccia di intervista, infatti, era composta da temi flessibili e corredata da alcune domande che all'occorrenza si sono anticipate o posticipate per seguire il flusso del discorso dell'intervistato, ritenuto il vero esperto dell'ambito analizzato (Montesperelli, 1998). La flessibilità della traccia ha anche consentito, all'occorrenza, di porre domande non previste tese ad approfondire, chiarire o ad esplorare argomenti emersi durante il corso della conversazione, finalizzati a comprendere le pratiche di orientamento messo in atto dagli insegnanti. Le interviste condotte via web hanno risentito della distanza fisica e, talvolta, hanno ampliato o ridotto l'interazione e la cooperazione tra intervistato e intervistatore. Alcuni docenti, infatti, hanno manifestato un certo malessere nel condurre le interviste online in concomitanza con un clima di distanziamento sociale che ha imposto una didattica digitale e traslatato inevitabilmente anche tutte le altre attività in forme online. Altri, invece, hanno più risentito dell'isolamento sociale per cui hanno piacevolmente "scambiato chiacchiere", talvolta anche allontanandosi dall'oggetto della ricerca. L'intervistatore in questi casi ha mantenuto un atteggiamento di apertura, ma ha ri-orientato attivamente l'intervista sul tema oggetto di interesse e diretto il discorso verso gli obiettivi di ricerca. Ha infatti "premiato" le risposte pertinenti ed esaustive e ha cercato, per quanto possibile, di scoraggiare la focalizzazione su contenuti non attinenti. La conduzione dell'intervista è stata, sotto certi aspetti, più complessa del questionario perché ha richiesto una maggiore concentrazione, attenzione e sforzo di conduzione nonché capacità socio-relazionali. In molti casi l'intervistatore si è dovuto armare di pazienza, sensibilità, intuizione, capacità di immedesimazione (Corbetta, 1999, p. 422).

3.5.3 Tecniche di analisi della ricerca non standard

Differentemente da quella quantitativa/standard, l'analisi dati è centrata sui soggetti – non sulle variabili. L'approccio che è alla base dell'analisi dell'interviste è di tipo olistico, finalizzato cioè a studiare il soggetto nella sua interezza, presupponendo quindi che sia qualcosa di più della somma delle sue parti (le singole variabili). Le interviste sono state registrate e trascritte integralmente. Il materiale non è stato alterato, ma si sono utilizzate le stesse parole degli intervistati. La sintassi e la grammatica del discorso orale è stata ritoccata in fase di scrittura solo per migliorarne la leggibilità e rendere la lettura più fluida. Infatti, occorre ricordare che la trascrizione non è semplicemente una trasposizione meccanica ma è una «traduzione che seleziona, modifica e interpreta la comunicazione orale, sottoponendola alle regole dello scritto» (Montesperelli, 2014, p. 268). È stata posta particolare attenzione alla qualità della voce dell'intervistato cercando di cogliere gli elementi della comunicazione para-verbale (intonazioni, sospensioni *etc.*). La mancata standardizzazione dello strumento comporta una certa difficoltà nella comparazione e nella sintesi (Corbetta, 1999, p. 428), tuttavia consente di andare a fondo nel problema e comprenderlo. Organizzato il materiale testuale, si è passati alla fase di analisi vera e propria. Il ricercatore in questa fase ha ricostruito e classificato i contenuti verbali e para-verbali veicolati dall'intervistato tramite l'intervista. La prima interpretazione del testo è stata prettamente letterale, ha cioè guardato al testo e alle parole contenute nel significato più vicino al senso dato dall'intervistato. Successivamente il testo è stato analizzato dal ricercatore intorno al *topic*, ovvero il tema attorno a cui ha ruotato tutta l'intervista e, più in generale, l'indagine (Eco, 1979). Il testo, insieme organico, è stato poi scomposto in quelli che sono stati definiti arci-tema: sottoclassi del topic principale e argomenti presenti in diversi brani provenienti da interviste differenti (Montesperelli, 2014, p. 271).

L'analisi delle interviste agli insegnanti segue un approccio ermeneutico che si basa sull'interpretazione di temi e significati veicolati dai testi. Secondo Montesperelli (1998) lo «scopo dell'intervista ermeneutica è esplorare il mondo della vita quotidiana mediante tecniche non direttive» e questo testo è costruito nel contesto interattivo dell'intervista, nel quale l'intervistatore è coautore perché non solo seleziona di volta in volta i temi rilevanti ma li interpreta alla luce delle categorie interpretative personali, non sempre o parzialmente coincidenti con quelle dell'intervistato. L'analisi ermeneutica si è avvalsa delle consuete operazioni di classificazione e confronto che hanno ricostruito e raggruppato opinioni, esperienze e prassi orientative. L'obiettivo di tale analisi, infatti, è la classificazione e la costruzione di tipologie e, qualora fosse possibile, di tassonomie. Come per l'analisi dei dati

quantitativi¹⁰⁹, i risultati non possono essere generalizzati ad altri contesti pur essendo dotati del carattere di validità ed accuratezza. Inoltre, per le interviste, si è deciso di accentuare il carattere idiografico della tecnica di raccolta leggendo così i risultati soltanto attraverso un'ottica micro. In aggiunta, sono state escluse le possibilità offerte da alcuni programmi di condurre un'analisi lessicometrica perché le informazioni a cui il ricercatore è interessato riguardano il processo di formazione del consiglio di orientamento e, in parte connessi ad esso, la storia di vita dell'insegnante per comprenderne a sua volta l'*habitus*, il contesto familiare da cui proviene.

¹⁰⁹ I dati raccolti, infatti, non consentono l'inferenza perché sono stati raccolti attraverso un campionamento non causale che non consente la rappresentatività statistica rispetto alla popolazione originaria.

CAPITOLO 4. I risultati della ricerca standard

4.0 Introduzione

In questo capitolo sono presentati i risultati delle analisi condotte sugli studenti degli istituti secondari di primo grado romani che hanno risposto ai due questionari previsti dal disegno di ricerca. Nelle analisi che seguono è stata ripresa la ripartizione delle classi sociali, popolari e borghesi, utilizzata da Bernstein nei suoi studi sulla differenziazione dei codici linguistici (1961;1977). In sintesi, le analisi condotte dimostrano associazioni significative tra l'origine sociale degli studenti, l'intenzione alla scelta¹¹⁰ e il consiglio scolastico. Nonostante la scelta e il consiglio di orientamento siano influenzati dalla prestazione scolastica per cui gli studenti che ottengono voti bassi sono perlopiù indirizzati verso istituti tecnici e/o professionali, le scelte e consigli scolastici sono differenziati anche per effetto della classe sociale di appartenenza. Tendenzialmente, infatti, gli studenti di origine borghese sono più intenzionati a scegliere un liceo classico e/o scientifico (così come ad avere un consiglio orientativo in tal senso) in misura maggiore di chi proviene da una famiglia di estrazione sociale popolare. Inoltre, il contesto scolastico di riferimento influisce sulla decisione di intraprendere percorsi scolastici ritenuti più prestigiosi, ovvero più lunghi e impegnativi perché comportano l'iscrizione all'università. Negli istituti secondari di primo grado con composizione prevalentemente borghese, infatti, la tendenza è a iscriversi a un liceo classico e/o scientifico; mentre in quelli a caratterizzazione più popolare e periferici verso istituti più professionalizzanti, confermando così l'influenza dell'*habitus* istituzionale di ciascuna scuola sulla scelta della filiera educativa dello studente (Tarabini *et al.* 2016). Nelle classi degli istituti a composizione interclassista, inoltre, si osserva il cosiddetto effetto stormo (Lombardo, Parziale, 2017): gli studenti seguono le scelte della maggioranza, elevando o abbassando le proprie aspirazioni. Nei paragrafi successivi, si presentano le evidenze delle analisi condotte in riferimento a: 1) le caratteristiche del campione dopo la procedura di *matching* statistico delle unità della prima e seconda rilevazione; 2) l'analisi della prestazione scolastica; 3) l'analisi della scelta scolastica, con particolare enfasi sugli studenti che abbassano le proprie aspirazioni e scelgono percorsi scolastici meno

¹¹⁰ È opportuno, fin da subito, specificare che le informazioni relative alla scelta sono intenzionali perché ci si riferisce a quella dichiarata dallo studente. Infatti, come vedremo nei paragrafi successivi, pur considerando la scelta rilevate nel mese di maggio 2020 (ultimo mese di scuola media) come definitiva perché dichiarata dopo l'iscrizione alla scuola superiore che gli studenti sono tenuti a fare per obbligo di legge entro il mese di febbraio dell'anno precedente, nulla vieta che il ragazzo cambi idea e avvii successivamente le procedure per cambiare scuola o, nel peggior dei casi, decida di cambiare istituto dopo aver frequentato i primi mesi.

prestigiosi¹¹¹ come istituti professionali e tecnici; 4) l'analisi del consiglio orientativo degli insegnanti e ai suggerimenti che hanno concorso alla scelta scolastica degli studenti.

Come già introdotto nel capitolo 3, i nomi e le zone degli istituti non sono riportati e sono indicati con colori per tutelarne la *privacy*.

4.1 Le caratteristiche degli studenti degli istituti romani selezionati

La prima rilevazione ha coinvolto 245 studenti¹¹² delle classi terze della scuola secondaria di primo grado. Per ciascun istituto si sono campionate casualmente due classi, ad eccezione dell'istituto Verde¹¹³ che ha coinvolto tutte e cinque le classi terze della scuola secondaria di primo grado dell'istituto su richiesta delle famiglie. Si è sottoposto un primo questionario nel mese di dicembre 2019 e un secondo nel mese di maggio 2020. La prima rilevazione è stata svolta in aula con un questionario cartaceo compilato alla presenza del ricercatore. Diversamente, la seconda rilevazione è stata effettuata online a causa dell'emergenza sanitaria da Covid 19 che ha reso inaccessibili gli istituti scolastici di ogni ordine e grado. Con la seconda rilevazione, la numerosità campionaria si è ridotta a 139 casi per ragioni legate in maggioranza alla situazione pandemica. Gran parte della perdita di unità è imputabile all'abbandono dell'istituto Blu¹¹⁴ che si è ritirato dallo studio a seguito delle lamentele degli insegnanti durante la DaD (Didattica a Distanza). La scuola, pertanto, ha preferito sospendere qualsiasi attività extra-didattica o di ricerca durante la pandemia. Altre perdite numeriche sono dovute alla mancata compilazione online del secondo questionario da parte degli studenti. Infatti, la presenza del ricercatore in aula disponibile a sciogliere eventuali dubbi e, qualora necessario, a fornire chiarimenti sulle domande del primo questionario ha assicurato la qualità del dato raccolto¹¹⁵ e, in un contesto limitato a quello della classe, ha permesso che tutti i presenti

¹¹¹ Ci si rende conto che il termine "prestigioso" potrebbe sembrare inappropriato, tuttavia con questo aggettivo è utilizzato per indicare quegli istituti liceali di tradizione gentiliana (classico e scientifico) che sono precedenti al riordino delle scuole secondarie di secondo grado che ha incluso nell'ordine dei licei anche istituti precedentemente a vocazione tecnica o professionale. Altresì, il termine si riferisce ai licei classici e scientifici perché sono quelli che più degli altri implicano l'iscrizione all'università e quindi carriere educative lunghe e finalizzate a posizionamenti professionali di alto livello. Inoltre, il termine è mutuato sulla scia di precedenti studi che affermano che gli studenti di origine popolare sono segregati a percorsi meno prestigiosi, non liceali (Benadusi e Giancola, 2014).

¹¹² La rilevazione è stata condotta su 13 classi per un numero complessivo di studenti 277, tuttavia gli assenti e, in rari casi, chi non aveva consegnato l'autorizzazione firmata dal proprio genitore non hanno compilato il questionario. Così il numero è sceso a 245 studenti.

¹¹³ Ricordiamo che gli istituti selezionati sono associati a un colore per proteggerne la *privacy* (vedi cap. 3).

¹¹⁴ Come spiegato nel capitolo 3, ciascuna scuola è stata associata a un colore per garantirne la *privacy*.

¹¹⁵ È da intendersi che la qualità del dato si riferisce non solo alla fase di somministrazione ma a tutto il processo di ricerca, dagli interrogativi di partenza fino alla costruzione del dato (Mauceri, 2003).

compilassero il questionario. Così, dopo la procedura di *matching* statistico tra le unità della prima e seconda rilevazione, la numerosità si è ridotta 139 casi validi da sottoporre ad analisi perché sono stati considerati validi solo gli studenti rispondenti a entrambi i questionari. Nonostante la forte riduzione del numero di risposte, le caratteristiche degli studenti della prima rilevazione sono assai simili a quella della seconda. Va, infatti, specificato che la seconda rilevazione, prevista nel mese di maggio (vedi cap. 3), è rivolta agli stessi studenti degli istituti delle classi selezionate e, quindi, le due rilevazioni non si riferiscono a popolazioni diverse. In definitiva, pur mutando la numerosità statistica, il campione ha mantenuto caratteristiche assai simili. Le caratteristiche principali (quali distribuzione tra classe di origine, capitale culturale, genere e alcune variabili come materia preferita e meno preferita) sono riprodotte nel sub-campione analizzato. La perdita dell'istituto Blu, infatti, si ripercuote perlopiù in termini numerici, fortunatamente meno in termini "sostantivi", anche grazie alla sovra-rappresentazione delle classi dell'istituto Verde che ha garantito un adeguato bilanciamento della componente borghese del campione. Senza entrare nei dettagli, l'istituto Blu che ha abbandonato l'indagine era caratterizzato dal 18,2% degli studenti con genitori imprenditori o dirigenti di azienda (18,2%) e dalla più bassa percentuale di studenti con genitori operai (solo il 3%), mentre più della metà degli studenti si distribuiva tra professionisti dipendenti, insegnanti (27,9%) e impiegati o tecnici (25,6%). Grazie alla presenza della cinque classi dell'istituto Verde la composizione sociale non è cambiata significativamente, permettendo così di avere un campione finale con caratteristiche molto simili a quella della prima rilevazione.

Nella prima rilevazione il 18% degli studenti appartiene all'istituto Marrone; il 13,5% al Blu; il 16,3% all'Arancione; il 14,3% al Rosso; mentre il 38% al Verde. Nel leggere queste percentuali va considerata la numerosità originaria delle classi (vedi tab.3). Alcune classi infatti hanno un maggior numero di alunni, mentre altre meno. I numeri percentuali degli alunni per ciascun istituto, quindi, non sono altro che l'espressione additiva della numerosità interna di ciascuna classe scolastica. Mentre per l'istituto Verde, va considerato che è numericamente più sostanzioso perché ha coinvolto complessivamente un maggior numero di classi.

Il campione finale dopo la procedura di *matching* è rappresentato da studenti che appartengono per il 26,6% all'istituto Marrone, il 41% all'istituto Verde, il 19,4% all'istituto Arancione, mentre il 12,9% al Rosso.

Tabella 1-Studenti per nome istituto coinvolti nella prima rilevazione e seconda rilevazione

Nome Istituto	Campione Iniziale*		Campione Finale**	
	n°	%	n°	%
Marrone	44	18	37	26,6
Verde	93	38	57	41
Arancione	40	16,3	27	19,4
Rosso	35	14,3	18	12,9
Blu	33	13,5	-	-
Totale	245	100	139	100

*Per popolazione iniziale si intendono i 245 studenti che hanno compilato il primo questionario

**Per campione finale si intendono i 139 casi che sono il risultato del processo di matching statistico tra le unità della prima e seconda rilevazione

Se si calcola la proporzione per ciascun istituto rispetto alla numerosità della prima rilevazione (tab. 2), gli istituti che hanno più ridimensionato la loro numerosità sono gli istituti Rosso e Verde. Nello specifico l'istituto Rosso è il più penalizzato perché rispetto al sub-campione di 35 casi nella prima rilevazione nella seconda rilevazione la numerosità diminuisce a 18 soggetti, riproducendo così solo circa la metà (51,4%) del sub-campione originario.

Tabella 2-Proporzione in termini % della numerosità campionaria ottenuta nella seconda rilevazione rispetto la prima

Marrone	Verde	Arancione	Rosso
84,1 %	61,3 %	67,5 %	51,4 %

La distribuzione di genere degli studenti che hanno risposto al questionario è ben equilibrata sia nella prima sia nella seconda rilevazione. Nella prima rilevazione, il 51% degli studenti appartiene al genere femminile e il 49% al genere maschile; mentre nella seconda corrispondono rispettivamente al 55% per il primo e al 45% per il secondo. Il genere femminile è prevalente in entrambe le rilevazioni.

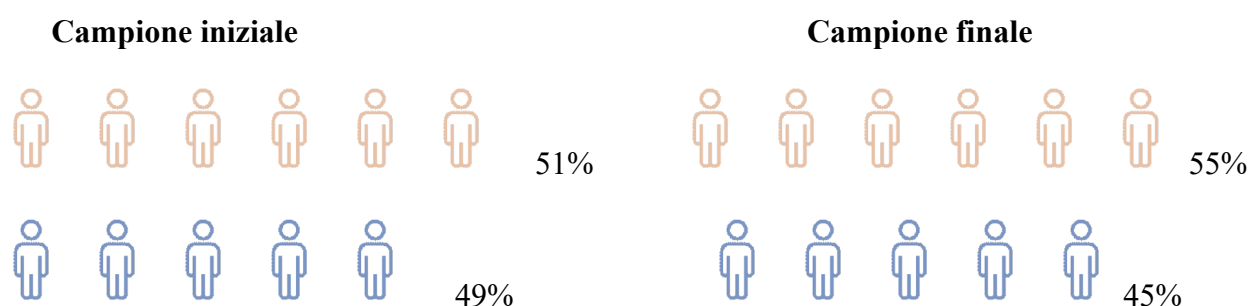


Figura 5 - Genere nei due campioni di riferimento

Nella prima rilevazione gli studenti degli istituti Marrone e Arancione si distribuiscono in modo proporzionato tra le due classi selezionate, rispettivamente 3A (50%) e 3D (50%) per l'istituto Marrone e 3A (50%) e 3F (50%) per l'Arancione. Mentre per gli altri istituti, si osserva un leggero sbilanciamento: per il Rosso in termini percentuali la distribuzione tra le classi è del 51,4% per la 3C e del 48,6% per la 3I. Invece, l'istituto Blu ha classi piuttosto squilibrate internamente con il 63,6% degli studenti che appartengono alla classe 3E e solo il 36,4% che appartiene alla 3H. Tale sbilanciamento è dovuto alla composizione interna delle classi estratte, non a distorsioni riconducibili alla procedura di campionamento casuale. Nella prima rilevazione, l'istituto Verde, per quanto sovradimensionato nella numerosità totale, mantiene una distribuzione piuttosto bilanciata internamente per ciascuna classe scolastica con il 18,3% per la 3A, il 20,4% per la 3B, il 19,4% per la 3C, il 21,5% per la 3D e, infine, il 20,4% per la 3E. Mentre nella seconda rilevazione si è verificato l'abbandono della classe 3D con un solo studente che ha risposto al secondo questionario.

Tabella 3-Distribuzione per sezione scolastica nella prima rilevazione

Nome Istituto	Sezione	Campione Iniziale		Campione Finale	
		n°	%	n°	%
Marrone	3A	22	50%	20	54,1%
	3D	22	50%	17	45,9%
Verde	3A	17	18,3%	17	29,8%
	3B	19	20,4%	16	28,1%
	3C	18	19,4%	7	12,3%
	3D	20	21,5%	1	1,8%
	3E	19	20,4%	16	28,1%
Arancione	3A	20	50%	15	55,6%
	3F	20	50%	12	44,4%
Rosso	3C	18	51,4%	14	77,8%
	3I	17	48,6%	4	22,2%
Blu	3E	21	63,6%	—	—
	3H	12	36,4%	—	—

Le medie dei voti degli studenti sono abbastanza alte, segnale di una buona prestazione scolastica per la maggior parte del campione. Tra la prima e la seconda rilevazione le medie dei voti non cambiano in modo sostanziale, anche se si osserva un leggero aumento per inglese, storia, geografia e arte (vedi tab. 4).

Tabella 4- Confronto votazioni nelle principali materie tra prima e seconda rilevazione

Voti	Campione Iniziale		Campione Finale	
	Media	Dev. St.	Media	Dev. St.
Italiano	7,6	1,1	7,6	1,2
Matematica	7,6	1,3	7,6	1,3
Inglese	7,8	1,2	7,9	1,3
Storia	7,7	1,1	7,8	1,1
Geografia	7,8	1,1	7,9	1,1
Scienze	8,0	1,1	8,0	1,1
Tecnologia	7,9	1,0	7,9	0,9
Musica	8,0	1,1	7,9	1,1
Arte	8,2	1,1	8,1	1,0
Altra Lingua Straniera	7,6	1,3	7,6	1,4

Complessivamente gli studenti dichiarano di preferire materie come la matematica (31,3% nella prima rilevazione e 32,4% nella seconda) o “altre” materie rispetto a quelle principali (20,7% contro il 20,1%). La matematica, tuttavia, è anche la materia meno apprezzata con il 26% nel primo campione e il 29,5% nel secondo. Il rapporto piuttosto problematico con le materie scientifiche, e più nello specifico con la matematica, non deve sorprendere: i risultati delle rilevazioni nazionali dell’Invalsi e dell’indagine internazionale Timss dell’OCSE confermano una diffusa “antipatia” e la carenza di competenze per questa materia da parte degli studenti italiani.

Tabella 5- Materia preferita dichiarata dagli studenti nella prima e seconda rilevazione

Materia Preferita	Campione Iniziale		Campione Finale	
	n°	%	n°	%
Italiano	36	14,6	19	13,7
Storia	38	15,4	25	18
Matematica	77	31,3	45	32,4
Inglese	35	14,2	17	12,2
Geografia	9	3,7	5	3,6
Altro	51	20,7	28	20,1
Totale	246	100	139	100

Per quanto riguarda le caratteristiche relative allo *status* familiare prevalente¹¹⁶ e all’origine sociale, il campione risente della perdita dell’istituto Blu che, insieme al Verde, rappresenta

¹¹⁶ La variabile status familiare prevalente è stata creata sulla base della condizione socio-professionale dei genitori degli studenti ed è stata elaborata a partire dal metodo dominante (Erikson, 1984) per cui si è associato ciascun studente alla classe corrispondente in base alla professione svolta dai genitori.

l'istituto borghese per eccellenza. Le distribuzioni percentuali del secondo campione riproducono in piccolo le caratteristiche del primo, nonostante una diminuzione in numeri assoluti delle unità statistiche appartenenti allo status familiare di imprenditore o dirigente di azienda (20 unità nella prima rilevazione verso le 8 nella seconda). Per quanto concerne l'occupazione di status superiore dei genitori, la distribuzione degli studenti è la seguente: 5,8% imprenditore o dirigente di azienda (verso l'8,3% della prima rilevazione), 15,3% libero professionista o in posizione dirigenziale (verso il 12,8%), 24,1% insegnante o professionista dipendente (verso il 27,3%), il 14,6% lavoratore in proprio (verso il 14%), 21,2% impiegato-tecnico (verso il 27,3%) e, infine 21,2% operaio (verso il 21,5% della rilevazione precedente).

Tabella 6- Confronto tra appartenenza di status degli studenti tra prima e seconda rilevazione

Status familiare prevalente	Campione Iniziale		Campione Finale	
	n°	%	n°	%
Imprenditore o dirigente di azienda*	20	8,3	8	5,8
Professionista libero o in posizione dirigenziale	31	12,8	21	15,3
Insegnante o Professionista dipendente	66	27,3	33	24,1
Lavoratore in proprio	34	14	20	14,6
Impiegato-Tecnico inferiore	52	21,5	29	21,2
Operaio	39	16,1	26	19
Totale	242	100	137	100

* pubblica o privata

Come abbiamo precedentemente osservato, ciascuna scuola appartiene a contesti diversificati soprattutto per le caratteristiche socio-demografiche di riferimento. Il territorio di appartenenza inevitabilmente crea disparità tra i diversi istituti scolastici che raccolgono utenza diversificata per origine sociale e, come vedremo, per i consigli orientativi ricevuti. Le scuole secondarie di primo grado Verde e Blu sono scuole che potremmo definire “borghesi”; mentre quella Arancione di Tor Bella Monaca e quella Rosso di San Paolo rappresentano scuole che potremmo definire a composizione “popolare”. Nello specifico, pur essendo in maggioranza popolare, l'istituto Rosso è caratterizzato da una composizione più interclassista (vedi tab .7).

Tabella 7-Composizione sociale degli istituti per status prevalente familiare

Status prevalente		Istituto Scolastico			
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso
Imprenditore o dirigente di azienda	n°	3	3	1	1
	%	8,3%	5,4%	3,7%	5,6%
Professionista libero o in posizione dirigenziale	n°	4	15	1	1
	%	11,1%	26,8%	3,7%	5,6%
Insegnante o Professionista dipendente	n°	11	12	4	6
	%	30,6%	21,4%	14,8%	33,3%
Lavoratore in proprio	n°	3	7	9	1
	%	8,3%	12,5%	33,3%	5,6%
Impiegato-Tecnico inferiore	n°	9	13	2	5
	%	25%	23,2%	7,4%	27,8%
Operaio	n°	6	6	10	4
	%	16,7%	10,7%	37%	22,2%
Totale		100% (36)	100% (56)	100% (27)	100% (18)

Anche se i confronti in termini assoluti tra le due rilevazioni evidenziano una drastica riduzione del numero di rispondenti, in termini percentuali il campione della seconda rilevazione non differisce di molto dalla prima ed è possibile affermare che più o meno la proporzione tra le percentuali rimane invariata. Gli studenti che hanno un'origine borghese passano dal 48,3% del campione al 45,3% nella seconda rilevazione, invece quelli borghesi aumentano leggermente passando dal 51,7% al 54,7%. Queste piccole variazioni percentuali sono imputabili alla perdita dell'Istituto Blu che, come abbiamo già detto, si caratterizzava per la sua vocazione borghese.

Tabella 8- Confronto per origine sociale degli studenti tra prima e seconda rilevazione

Origine sociale	Campione Iniziale		Campione Finale	
	n°	%	n°	%
Borghese	117	48,3	62	45,3
Popolare	125	51,7	75	54,7
Totale	242	100	137	100

Il capitale culturale, elaborato a partire dal livello di istruzione di madre e padre e dal numero di libri non scolastici presenti in casa¹¹⁷, è riprodotto nel campione della seconda rilevazione.

¹¹⁷ Per il capitale culturale si è distinta la sua componente "oggettivata", rilevando il numero di libri extra-scolastici posseduti dalla famiglia, da quella più "istituzionalizzata", riferita al titolo di studio dei genitori (Bourdieu e Passeron 1964; Bourdieu 1979). La seconda componente è stata analizzata attraverso un indice tipologico che considera sia il livello di istruzione del padre e sia quello della madre. Ciò ha permesso di creare una nuova variabile ordinale tripartita in livello alto, medio e medio-basso: nel primo caso si tratta di studenti con entrambi i

Il 31,2% degli studenti presenta un capitale culturale familiare basso (verso il 30,7% della prima rilevazione), il 28,3% medio (verso il 26,2% della prima rilevazione) e, infine, il 40,6% alto (verso il 43% della prima rilevazione).

Tabella 9- Confronto capitale culturale familiare degli studenti tra prima e seconda rilevazione

Capitale culturale familiare	Campione Iniziale		Campione Finale	
	n°	%	n°	%
Basso	75	30,7%	43	31,2%
Medio	64	26,2%	39	28,3%
Alto	105	43%	56	40,6%
Totale	244	100%	138	100%

Nonostante la perdita di casi tra la prima e la seconda rilevazione abbiano comportato differenze tra alcune variabili, i dati qui riportati sono stati ugualmente analizzati con apprezzabili risultati che confermano l'ipotesi di riproduzione delle disuguaglianze educative in ambito scolastico. È opportuno precisare che i dati e le informazioni raccolte, pur rispettando tutti i principi metodologici e tecnici che ne assicurano la loro qualità, non rispondono né a una procedura di campionamento casuale¹¹⁸ né a un disegno che permettono di estendere i risultati oltre il campione selezionato o di accertare nessi causali tra i diversi fenomeni indagati. I risultati qui presentati hanno, perlopiù, come obiettivo primario quello di delineare un quadro complessivo e descrittivamente esaustivo delle dinamiche interne delle scuole selezionate nel processo di orientamento e scelta dell'istituto secondario di secondo grado da parte dei loro studenti.

4.2 La prestazione scolastica degli studenti degli istituti romani selezionati

Il modello di analisi elaborato (vedi cap. 3) concepisce la prestazione scolastica come effetto della deprivazione sociale, culturale ed economica del minore e della sua famiglia di appartenenza. Studi precedenti, infatti, hanno sottolineato la relazione tra il capitale culturale familiare e i risultati scolastici. In questa ricerca, oltre a una prospettiva bourdieusiana tesa a spiegare "l'effetto scuola", si integra anche quella boudoniana per cui l'origine sociale e il

genitori laureati o con uno laureato e l'altro diplomato; il livello medio corrisponde a intervistati con i genitori entrambi diplomati oppure con uno laureato e l'altro privo del diploma; il livello medio-basso fa riferimento a casi che vivono in famiglie in cui al massimo uno dei due genitori è diplomato. Nelle successive analisi le modalità del capitale culturale sono state ridotte a due: basso-medio e alto-medio.

¹¹⁸ Gli studenti che hanno partecipato effettivamente alla seconda rilevazione non è più il campione casuale scelto in fase di progettazione, ma un gruppo spontaneo sottoposto all'inevitabile processo di autoselezione (Pitrone, 2009).

capitale culturale di appartenenza hanno sia un effetto primario (sui risultati scolastici) sia secondario (sulle traiettorie scolastiche). La prestazione scolastica, come vedremo, è a sua volta co-determinata da altri fattori che rimandano al rapporto con i propri docenti e compagni, dal senso di autoefficacia e così via. Le relazioni, i comportamenti e i sentimenti degli studenti concorrono alla formazione del voto; mentre gli insegnanti esprimono il loro giudizio sulla base di aspetti che sono espressione delle differenze di classe tra gli studenti. Studiosi come Bernstein (1964) e Willis (1977), Collins (1978), e più recente de Graaf (2007), Reay (2005), Boone e Van Houtte (2013) hanno ben sottolineato come la scuola sia espressione della classe dominante e tenda a riprodurre la distanza sociale tra le classi. Questa riproduzione avviene a diversi livelli: ad esempio linguistico (Bernstein, 1973) e/o emotivo (Reay, 2005) (vedi capp. 1 e 2) comportando giudizi diversificati in base all'appartenenza sociale.

Procedendo con l'analisi e confrontando le medie dei voti¹¹⁹ rispetto al genere, è possibile affermare che mediamente le donne vanno un po' meglio degli uomini (7,9 verso 7.6). Anche se l'analisi dell'anova¹²⁰ a una via non è significativa (non conferma l'associazione tra genere e votazione)¹²¹ però, suddividendo il voto medio in classi, si osserva a livello descrittivo che il genere femminile performa meglio di quello maschile. Infatti, il 60,6% di donne ottengono votazioni intermedie verso il 50,8% dei maschi e il 23,9% ottiene voti più alti rispetto il 20,3% degli uomini (vedi tab.10).

Tabella 10- Voto medio in classi per genere degli studenti

		Genere		Totale
		Femmina	Maschio	
Voto medio in classi ¹²²	Più Bassi	15,5%	28,8%	21,5%
	Intermedi	60,6%	50,8%	56,2%
	Più Alti	23,9%	20,3%	22,3%
Sign.. >0,05		100%	100%	100%

¹¹⁹ La variabile voto è l'indice medio dei voti ottenuti nelle principali materie scolastiche (Italiano, geografia, storia, matematica, scienze, inglese, tecnologia, arte, musica, seconda lingua straniera). Tale indice è stato utilizzato sia nella sua forma cardinale per l'analisi anova sia nella sua forma ordinale in classi per le analisi bivariante attraverso le tabelle di contingenza.

¹²⁰ In questo caso, si è utilizzata la variabile voto nella sua forma cardinale.

¹²¹ È opportuno specificare che, a seconda dell'analisi richiesta, la variabile voto è stata utilizzata nella forma cardinale per l'analisi della varianza e nella forma ordinale per le descrizioni delle tavole di contingenza.

¹²² Il voto medio cardinale è stato suddiviso in tre classi. I voti più bassi corrispondono al voto complessivo fino a 7; il voto intermedio comprende votazioni dal 7,1 al 8,5; mentre le votazioni alte superano 8,5.

Dalle successive analisi effettuate sul voto, si evince che la prestazione scolastica risente molto del senso di autoefficacia personale¹²³ nello studio. Gli studenti che si sentono più in grado di studiare in modo autonomo, come ad esempio senza l'ausilio dei genitori, e/o che sentono di avere più proprietà di linguaggio, vanno peggio. Contrariamente, coloro che hanno un minor senso di efficacia hanno prestazioni migliori. In questo caso l'analisi anova è significativa a livello 0,00 con eta-quadro del 0,136¹²⁴. Per esplorare meglio questa associazione apparentemente contro intuitiva, si è messo in relazione il senso di autoefficacia con la variabile voto medio ricodificata nella sua forma ordinale (vedi tab. 9): l'associazione è confermata con il 50% degli alunni che ha un senso di autoefficacia alta ma ha voti più bassi; mentre gli studenti con un senso di autoefficacia basso ottengono mediamente voti più alti (30,9%). È possibile che gli studenti con uno scarso senso di efficacia subiscano di più gli effetti legati all'ansia da prestazione che li porta a studiare di più per ottenere votazioni più alte, spiegando così l'associazione inversa tra voto e senso di autoefficacia.

Tabella 11-Voto medio in classi per senso di autoefficacia

		Senso di Autoefficacia			Totale
		Basso	Medio	Alto	
Voto medio in classi	Più Bassi	7,3%	19%	50%	21,7%
	Intermedi	61,8%	61,9%	37,5%	55,8%
	Più Alti	30,9%	19%	12,5%	22,5%
Sign.. 0,00		100%	100%	100%	100%

Le successive analisi bivariate confermano quanto a livello qualitativo (osservazioni e interviste)¹²⁵ era già evidente. Esistono significative differenze interne tra gli istituti. L'analisi anova conferma l'associazione tra la variabile istituto e votazione con significatività statistica pari al 0,009 e un valore eta quadro di 0,88.

¹²³ La variabile-indice è stata costruita a partire dalla batteria di items della domanda numero 16 su a quanto gli studenti si sentivano svantaggiati nello studio rispetto ai propri compagni di classe. L'indice è stato costruito per addizione dei punteggi auto ancoranti per ciascun item (variabile cardinale), ed è stato poi trasformato in una variabile ordinale con modalità basso, medio, alto dopo la procedura di ricodifica in classi ordinali.

¹²⁴ Vedi nota 8.

¹²⁵ La presente ricerca si è avvalsa anche di tecniche di rilevazioni qualitative (vedi cap. 3). Le informazioni raccolte qualitativamente sono state utilizzate sia in forma autonoma (vedi cap. 5) sia in forma ancillare, di ausilio per la lettura dei dati quantitativi.

Tabella12- Differenze medie di voto tra gli istituti scolastici

Nome Istituto Scolastico	Media	Std. Deviation
Marrone	7,469	,6278
Verde	8,075	,8022
Arancione	7,880	1,0985
Rosso	7,647	,8420
Totale	7,814	,8596

La tabella 13 mostra le differenze di voto tra gli istituti scolastici. Gli istituti che hanno studenti che ottengono votazioni più alte sono il Verde con il 30,8% degli studenti e l'istituto Arancione con il 32%. I due istituti, tuttavia, si differenziano per gli studenti che ottengono voti più bassi. Al Verde gli studenti che ottengono voti scarsi e/o insufficienti sono solo il 13,5%; mentre nell' Arancione, situato in uno dei quartieri più periferici della città, la percentuale sale al 28%.

Tabella 13- Votazioni medie per istituto scolastico

		Nome Istituto Scolastico				
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso	Totale
Voto medio in classi	Più Bassi	25%	13,5%	28%	29,4%	21,5%
	Intermedi	66,7%	55,8%	40%	58,8%	56,2%
	Più Alti	8,3%	30,8%	32%	11,8%	22,3%
Sign. >0,05 (0,078)		100%	100%	100%	100%	100%

La differenziazione dei livelli della prestazione scolastica tra le scuole rimanda all'effetto esercitato dalla classe di origine. Infatti, come osservato nel capitolo 1, Bourdieu e Passeron rigettano l'ideologia dei doni e delle differenze naturali delle attitudini e capacità degli alunni e affermano che tali disparità sono dovute alle differenze sociali e culturali esistenti tra le classi sociali. È possibile quindi leggere tali percentuali alla luce della caratterizzazione sociale di ciascun istituto: ad esempio il Verde che si caratterizza per la composizione prettamente borghese è quello che ha anche la minor percentuale di alunni che hanno prestazioni scolastiche scarse.

A livello descrittivo, le donne vanno meglio degli uomini indipendentemente dall'istituto di appartenenza. Tuttavia, il divario di genere si attenua leggermente nell'istituto Verde a caratterizzazione borghese con il 51,9% di donne e il 48,1% di uomini che ottiene voti più alti.

Se si raggruppano gli istituti per area geografica di riferimento, centro e periferia, notiamo che mediamente gli studenti delle scuole periferiche hanno voti leggermente più bassi. La

lettura di questi dati suggerisce un'influenza dell'area di residenza così come già ribadito da alcuni studiosi (Checchi, 2010a; Giancola 2010). Il contesto socio-culturale di riferimento, infatti, consente di attivare *chances* e percorsi scolastici differenziati e di influenzare i risultati scolastici (Checchi, 2010a; Romito, 2016). Nella prima rilevazione, l'analisi anova confermava l'associazione tra le variabili votazione media e zona geografica di appartenenza con media 7,9 per il centro e 7,6 per la zona periferica (eta quadro assume valore 0,41 e la significatività è 0,002). Pur indebolendosi¹²⁶, l'associazione è osservabile anche tra i casi del campione finale, anche se non è più significativa¹²⁷. Tuttavia, la lettura della tabella di contingenza tra zona e votazione media (quest'ultima trasformata in variabile ordinale) consente di affermare a livello descrittivo che gli studenti della zona centrale hanno prestazioni scolastiche leggermente migliori rispetto quelli residenti nella zona periferica (vedi tab.14)¹²⁸.

Tabella 14-Votazione media per zona geografica

		Zona	
		Centro	Periferia
Voto medio in classi	Più Bassi	26,2%	21,5%
	Intermedi	55,7%	56,2%
	Più Alti	18%	22,3%
Sign. >0,05		100%	100%

L'area dove è situata la scuola assume così importanza e indebolisce la relazione tra votazione e genere osservata precedentemente (vedi tab. 12). Nello specifico, le donne vanno

¹²⁶ Purtroppo, l'analisi in questo caso risente della perdita delle unità dovute all'istituto che ha abbandonato lo studio nella seconda rilevazione (vedi par. 4.1) diminuendo così la sua forza esplicativa.

¹²⁷ È stato effettuato un controllo a livello trivariato tra voto medio, zona e origine sociale che ha confermato a livello descrittivo quanto ipotizzato. È pur vero che gli studenti di origine borghese ottengono voti migliori, soprattutto se risiedono in zone centrali, ma non è vero l'inverso. Gli studenti borghesi che vivono in zone periferiche hanno prestazioni alte in egual modo rispetto gli studenti popolari residenti in periferia; mentre gli studenti popolari che risiedono in zone centrali mostrano risultati migliori rispetto agli studenti popolari residenti in zone periferiche. Pur non potendo affermare che i risultati scolastici risentono del tutto della zona di residenza, è osservabile nel nostro campione un vantaggio per gli studenti che vivono in zone centrali.

¹²⁸ È stato effettuato un controllo a livello trivariato tra voto medio, zona e origine sociale che ha confermato a livello descrittivo quanto ipotizzato. È pur vero che gli studenti di origine borghese ottengono voti migliori, soprattutto se risiedono in zone centrali, ma non è vero l'inverso. Gli studenti borghesi che vivono in zone periferiche hanno prestazioni alte in egual modo rispetto gli studenti popolari residenti in periferia; mentre gli studenti popolari che risiedono in zone centrali mostrano risultati migliori rispetto agli studenti popolari residenti in zone periferiche. Pur non potendo affermare che i risultati scolastici risentono del tutto della zona di residenza, è osservabile nel nostro campione un vantaggio per gli studenti che vivono in zone centrali.

¹²⁹ Ricordiamo che infatti che è solo con il Regolamento di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 che sono nati i licei artistici, linguistici, e musicali-coreutici e delle scienze applicate. Quest'ultimi erano fin dal D.M. 31 luglio 1973 forme ibride di sperimentazione (PNI e Brocca) negli istituti di istruzione secondaria non statali che sono state bloccate con la Riforma Gelmini nel 2010.

sempre meglio degli uomini, tuttavia le differenze uomo-donna tendono ad annullarsi nella zona centrale con il 54,8% delle femmine e il 45,2% dei maschi che ottengono voti più alti rispetto alla zona periferica dove il 77,8% delle donne ottiene voti più alti a fronte del 22,2% degli uomini.

Tabella 15-Analisi Anova per voto medio

Variabile	Modalità		F	Sign.
Genere	Femmina	+	3,402	0,067
	Maschio	-		
Zona	Centrale	+	4,975	0,027
	Periferica	-		
Origine sociale	Borghese	+	5,428	0,021
	Popolare	-		
Capitale culturale	Basso-Medio	-	1,701	0,187
	Medio	-		
	Alto	+		
Istituto	Marrone	-	4,059	0,009
	Verde	+		
	Arancione	-		
	Rosso	-		

I risultati scolastici, come vedremo a breve, hanno un'influenza sia sulla scelta scolastica sia sul consiglio orientativo. Infatti, più si ottengono voti alti più si scelgono percorsi scolastici altamente qualificati e gli insegnanti consigliano indirizzi più impegnativi e "prestigiosi" (licei, soprattutto classico e scientifico). Queste associazioni non vanno lette nella prospettiva meritocratica di premiare gli studenti più "abili", ma di riproduzione della disuguaglianza. Non a caso, gli studenti con votazioni più basse sono anche coloro che hanno un'origine sociale popolare, un basso capitale culturale e, generalmente, vivono in zone periferiche dove l'opportunità culturali e sociali sono assai scarse. Le disparità, come si diceva, sono imputabili all'origine sociale di provenienza perché gli studenti che provengono dalle classi meno abbienti incontrano più difficoltà perché la famiglia trasmette un'eredità culturale che svantaggia l'esperienza scolastica (minor bagaglio informativo, minor capitale linguistico, minor tempo dedicato alla cultura libera *etc.*) (vedi anche cap.1).

Come si osserva dalla tab. 14, gli studenti di origine popolare ottengono voti più bassi del 29% rispetto al 13,6 % degli studenti borghesi. Se si osservano, invece, le percentuali di studenti che ottengono voti più alti: il 27,1% sono di origine borghese e il 17,4% di origine popolare.

Tabella 5-Votazione media per origine sociale degli studenti

		Origine Sociale		Totale
		Borghese	Popolare	
Voto medio in classi	Più Bassi	13,6%	29%	21,9%
	Intermedi	59,3%	53,6%	56,3%
	Più Alti	27,1%	17,4%	21,9%
Sign. > 0,005 (0,081)		100%	100%	100%

A livello descrittivo, è possibile affermare che gli studenti che hanno un capitale culturale alto ottengono prestazioni scolastiche migliori. Man mano che aumenta il capitale culturale familiare si hanno, infatti, voti migliori. Nel nostro campione il 29% degli studenti con capitale alto hanno voti più alti; mentre solo il 17,5% di possiede un capitale culturale basso ottiene voti alti.

Tabella 17- Voto medio per capitale culturale familiare

		Capitale culturale familiare			Totale
		Medio-Basso	Medio	Alto	
Voto medio in classi	Più Bassi	32,5%	18,4%	15,7%	21,7%
	Intermedi	50%	65,8%	54,9%	56,6%
	Più Alti	17,5%	15,8%	29,4%	21,7%
Sign. >0.05 (0,170)		100%	100%	100%	100%

Le analisi fin qui condotte vanno nella direzione di affermare l'effetto diretto tra *background* sociale e risultati scolastici così come è ampiamente suggerito dalla teoria di riferimento (vedi cap. 1) e dal modello di analisi elaborato (vedi cap.3). Nel successivo paragrafo, invece, si analizza l'influenza dell'origine sociale, del capitale culturale e del contesto territoriale sull'orientamento che ricevono gli studenti.

4.3 L'analisi delle attività di orientamento e del consiglio orientativo

Le ipotesi di ricerca suggeriscono che gli studenti che provengono da situazioni familiari di svantaggio sociale, culturale ed economico abbassano le proprie aspirazioni scegliendo filiere educative "meno prestigiose", ovvero percorsi più brevi e che diano la possibilità di sbocchi professionali immediati, senza necessariamente implicare l'iscrizione all'università. L'intenzione di iscriversi a indirizzi professionali e tecnici, quindi, si è ipotizzata non solo come esito dell'influenza dei condizionamenti di classe, ma anche dei consigli e dei suggerimenti degli insegnanti che, inconsapevolmente, applicano pregiudizi che tendono ad abbassare le

aspirazioni scolastiche degli studenti per influenza della loro origine sociale (Boone e Van Houtte, 2013; Romito 2016). Il consiglio orientativo scolastico che gli insegnanti sono tenuti a dare per legge al terzo anno della scuola media potrebbe non essere un messaggio neutro e, quindi, contribuire a rafforzare e/o confermare le scelte scolastiche, aumentando così le disuguaglianze sociali. L'istituzione scolastica attraverso questa pratica, quindi, produrrebbe un effetto terziario (Schneider, 2014; Esser, 2016; Argentin e Pavolini, 2020) che si aggiunge a quello primario (legato al *background* familiare sui risultati) e secondario (l'influenza che *background* familiare sulla scelta) (vedi anche capitolo 1). Inoltre, non è escluso che i suggerimenti di amici, familiari – e, più in generale, persone di riferimento – siano in grado di influenzare la scelta scolastica degli alunni. In questo paragrafo, si analizza il consiglio orientativo ricevuto dagli studenti delle classi terze coinvolte nella ricerca.

4.3.1 L'orientamento scolastico e il consiglio orientativo

L'analisi complessiva dei consigli degli insegnanti suddivisa per tutti i tipi di scuola dichiarati dal nostro campione si caratterizza per la predominanza degli indirizzi liceali. La maggior parte degli studenti ha ricevuto un consiglio orientativo verso un liceo classico e/o scientifico (42,8%), mentre i restanti verso istituti professionali e/o tecnici (37,7%) e, in misura minore, verso altri licei (19,6%).

Le interviste qualitative ai docenti effettuate successivamente aiutano a interpretare questi dati anche dal punto di vista degli insegnanti. Innanzitutto, i licei più tecnici e di recente creazione¹²⁹ sono consigliati alternativamente al classico e allo scientifico quando gli insegnanti ritengono che le scelte dei propri studenti siano troppo ambiziose. Ad esempio, il liceo delle scienze umane è consigliato al posto classico se lo studente ha una buona prestazione nelle materie letterarie, ma poca voglia di studiare e/o viene reputato che non ha le capacità adeguate al liceo classico. I licei artistici o musicali, invece, vengono consigliati raramente e solo quando l'alunno dimostra particolari doti¹³⁰. Anche se, come ha fatto notare una docente, non è facile

¹²⁹ Ricordiamo che infatti che è solo con il Regolamento di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali emanati dal Presidente della Repubblica in data 15 marzo 2010 che sono nati i licei artistici, linguistici, e musicali-coreutici e delle scienze applicate. Quest'ultimi erano fin dal D.M. 31 luglio 1973 forme ibride di sperimentazione (PNI e Brocca) negli istituti di istruzione secondaria non statali che sono state bloccate con la Riforma Gelmini nel 2010.

¹³⁰ Sulla base delle interviste ai docenti svolte, è curioso notare come le doti vengono riconosciute sulla base del giudizio informato dei docenti di arte e musica che, tuttavia, individuano solo i casi "straordinari", dotati di talento naturale. Non prestano particolare attenzione invece ai talenti "medi", ovvero coloro che hanno una buona prestazione ma non eccellono significativamente.

scoprire i talenti e le abilità dei propri alunni e molte volte queste scoperte avvengono per caso perché non hanno modo di manifestarsi con la didattica ordinaria¹³¹.

Per le ragioni precedentemente spiegate (vedi Capp. 1, 2 e 3), l'interesse di ricerca di questa tesi verte a comprendere su che basi gli insegnanti diano il consiglio orientativo e come quest'ultimo sia in grado di influenzare le scelte degli studenti in base all'origine sociale borghese o popolare. Nel tentare di comprendere quale nesso ci sia tra origine sociale e consiglio, si è assunta un'ipotesi molto forte che vede suddividere gli indirizzi scolastici in tre grandi famiglie: licei classici e/o scientifici, altri licei e, infine, gli istituti tecnici e professionali. I primi, i licei classici e/o scientifici, sono istituiti originariamente con la riforma gentiliana e sottendono una logica che vede opporsi un sapere di tipo "alto" e teorico a quello tecnico e manuale e che, al contempo, implica anche una suddivisione gerarchica che intende i primi come "migliori" perché gli unici in grado di formare la classe dirigente e politica del Paese. I secondi, altri licei, comprendono tutti i licei di nuova formazione successivi alla riforma Gelmini che ha equiparato a licei molti degli istituti che prima erano a vocazione professionalizzante (musicale, artistico *etc.*). Gli ultimi, invece, raggruppano la varietà di istituti professionali e tecnici (agrari, alberghieri *etc.*) e i percorsi di istruzione e formazione professionali (FP)¹³². Questa suddivisione certamente non rende conto della varietà e della differenziazione degli indirizzi scolastici che si sono venuti a creare negli ultimi anni, però ha mostrato una validità euristica nell'analisi dati consentendo di esplorare i processi sottesi alla formulazione dei consigli orientativi in riferimento alle caratteristiche ascritte dello studente.

¹³¹ La docente ha riportato il caso di un alunno molto disattento in classe che in realtà per hobby crea radio e lampade da vecchi oggetti. Queste passioni che nascondono certamente delle abilità cognitive, creative e pratiche di alto livello non vengono nemmeno intercettate dai test psico-attitudinali o dalle ordinarie attività orientative, né emergono nelle attività scolastiche.

¹³² Quest'ultimi mai suggeriti e scelti sono da un paio di studenti che poi hanno cambiato idea.

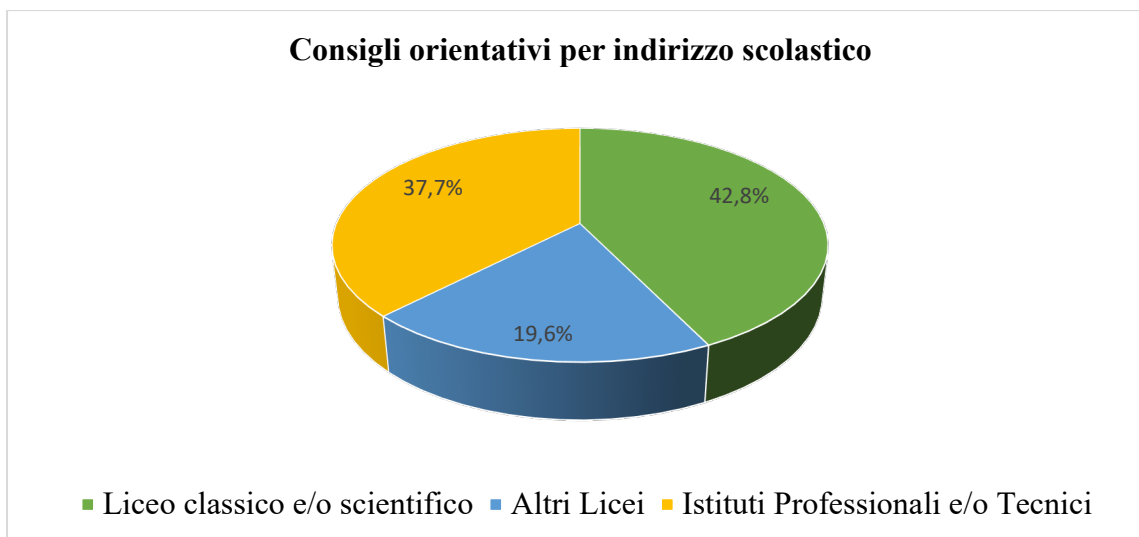


Figura 6- Consigli orientativi per indirizzo scolastico

La percezione degli studenti sulle motivazioni che hanno portato gli insegnanti a dare un determinato tipo di consiglio orientativo non è legata né alla sfera economica né al volere familiare¹³³ (vedi tab. 18). Emergono, tuttavia, importanti aspetti che secondo gli alunni hanno determinato il consiglio. In primis, gli studenti affermano che il suggerimento ricevuto è dovuto perlopiù a quello che sanno fare. Il consiglio orientativo, infatti, per gli studenti è dato “molto” in base alle abilità per il 38,2% e “abbastanza” per il 46,3%. In secondo, gli studenti affermano che il consiglio tiene conto dei voti scolastici: il 46,3% degli studenti afferma che il suggerimento degli insegnanti ha tenuto “abbastanza” conto dei voti; invece, i voti scolastici sono stati poco considerati dal 24,1%.

Un discorso a parte, invece, merita l’influenza dell’atteggiamento tenuto in classe sul consiglio. Le risposte degli studenti sulla possibilità che l’atteggiamento influenzi il consiglio si ripartiscono grossomodo in due gruppi: per il 20,4% degli studenti è poco considerato, mentre per il 31,5% lo è abbastanza. È importante sottolineare che gli studenti che hanno scarse prestazioni scolastiche e provengono da famiglie borghesi percepiscono di più l’atteggiamento come una componente importante del consiglio orientativo. Lo stesso accade quando si considerano le aspirazioni degli studenti, il 37% dichiara che gli insegnanti nel dare il consiglio tengono poco conto di ciò che vogliono fare da grandi, e invece per il 28,7% abbastanza. Queste percentuali suggeriscono che il meccanismo di violenza simbolica agisce proprio sulle categorie di studenti più vulnerabili e deprivati. Tale meccanismo è osservabile proprio laddove le opinioni degli studenti sulla formulazione del consiglio di orientamento si biforcano in termini

¹³³ Tale considerazione è molto importante perché suggerisce che gli studenti non sono portati a percepire le valutazioni in termini di benefici e costi che porta a identificare, come afferma Boudon, alle “buone ragioni” che guidano la scelta degli individui (vedi cap. 1).

percentuali. Infatti, gli insegnanti sembrano mettere in atto atteggiamenti che promuovono studenti di classe borghese applicando così criteri differenziati a seconda delle caratteristiche che ha lo studente.

Tabella 18-Motivazioni percepite dagli studenti a supporto del consiglio orientativo degli insegnanti

Motivazioni percepite A supporto consiglio orientativo	N°/%	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
	Dei tuoi voti	n° %	26 24,1	50 46,3	26 24,1
Ciò che sai fare	n° %	42 38,9	50 46,3	10 9,3	6 5,6
Ciò che ti piace fare	n° %	38 35,2	40 37	23 21,3	7 6,5
Ciò che vorresti fare da grande	n° %	11 10,2	31 28,7	40 37	26 24,1
Atteggiamento in classe	n° %	20 18,5	34 31,5	32 29,6	22 20,4
Possibilità economica	n° %	2 1,9	6 5,6	22 20,4	78 72,2
Volontà della tua famiglia	n° %	5 4,6	15 13,9	35 32,4	53 49,1

I licei classici e scientifici sono stati consigliati a chi ha ottenuto risultati scolastici più alti (79,3%), mentre chi ha ottenuto risultati meno brillanti è stato indirizzato verso altri licei o istituti tecnici e/o professionali. Gli studenti che hanno prestazioni più basse sono stati per la maggior parte (64,3%) orientati verso istituti tecnici e/o professionali.

Tabella 19- Consiglio orientativo per capitale culturale

		Voto medio in classi		
		Più Bassi	Intermedi	Più Alti
Consiglio orientativo	Liceo classico e/o scientifico	-	45,2%	79,3%
	Altri licei	35,7%	21,9%	3,4%
	Istituti tecnici e/o professionali	64,3%	32,9%	17,2%
	Totale	100%	100%	100%

Sign. 0,00

La qualità dei rapporti tra alunno-discente influenza il tipo di consiglio ricevuto. Infatti, emerge un'associazione statisticamente significativa tra il rapporto insegnanti-alunni e il consiglio di orientamento. I dati mostrano che più la relazione con gli insegnanti è buona e più il consiglio di orientamento verte su licei prestigiosi come il classico o lo scientifico.

Diversamente i consigli rimandano ad altre scuole in caso di rapporti poco soddisfacenti. L'interpretazione di questa associazione può essere fatta alla luce delle aspettative comportamentali che i docenti attribuiscono al tipo di studente modello. Uno studente modello è colui che intrattiene buoni rapporti con i docenti e rispetta tutte le regole scolastiche, esplicite e implicite. Comportamenti che deviano da questa immagine ideal-tipica portano i docenti a suggerire altri tipi di istituto, perché gli studenti con atteggiamenti e comportamenti “non consoni” sono giudicati non all'altezza di frequentare istituti liceali. Si innescano, quindi, processi di giudizio stereotipati nei confronti dei giovani delle classi subalterne solo perché portatori di disposizioni sociali non apprezzate nel campo scolastico. Gli studenti delle classi più agiate, infatti, sarebbero più avvantaggiati in quanto hanno interiorizzato l'*habitus* della cultura dominante di cui, si ricorda, la scuola è espressione (Bourdieu, 1988).

Tabella 20-Consiglio di orientamento per qualità del rapporto percepito con gli insegnanti

		Rapporto con gli insegnanti		
		Poco o Per niente buono	Mediamente buono	Molto buono
Consiglio orientativo	Liceo classico e/o scientifico	32,4%	45,7%	53,3%
	Altri licei	26,5%	17,1%	16,7%
	Istituti tecnici e/o professionali	41,2%	37,1%	30%
Sign. >0.005		100%	100%	100%

I consigli degli insegnanti, tuttavia, sembrano risentire non soltanto della prestazione scolastica e della qualità del rapporto, ma anche dell'origine sociale e del capitale culturale di provenienza dello studente. Come ci si aspettava, gli studenti borghesi tendono a essere indirizzati verso licei classici e/o scientifici (56,7%); mentre gli studenti di origine popolare verso istituti professionali e/o tecnici (50%). Per correttezza, si pone all'attenzione un dilemma nato (e poi risolto) nel corso di questo studio. L'influenza dell'origine sociale nell'indirizzare gli studenti è piuttosto chiara e manifesta nella lettura dei dati: i consigli orientativi vengono dati alla luce dell'appartenenza di classe riproducendo così la diseguaglianza. Tuttavia, se si considerano i dati anche alla luce della dichiarazione dei docenti, per quanto riguarda il legame tra consiglio e scelta esiste una relazione bidirezionale. Quello che è emerso analisi, ad esempio, è un effetto confermativo del consiglio scolastico in caso di studenti borghesi e con alte prestazioni; diversamente in caso di studenti con basse prestazioni e origine sociale modesta il consiglio scoraggia l'iscrizione ai licei classico e scientifico. Il consiglio conferma e rafforza le proprie idee perché è, come afferma Bourdieu, una pratica “simbolicamente violenta” che rafforza le disposizioni individuali legate all'*habitus* familiare e comporta l'interiorizzazione

soggettiva delle aspettative di classe. I ragazzi che ricevono un consiglio teso ad abbassare le aspirazioni personali si autoconvincano che i percorsi liceali non sono adatti per loro.

Tabella 21- Indirizzo scolastico consigliato dagli insegnanti per origine sociale dello studente

		Origine Sociale	
		Borghese	Popolare
Indirizzo scolastico consigliato dagli insegnanti	Liceo classico e/o scientifico	56,5%	29,7%
	Altri licei	19,4%	20,3%
	Istituti tecnici e/o professionali	24,2%	50%
	Totale	100%	100%

Sign. 0,003

Nei dati a nostra disposizione, invece, è meno evidente il legame tra consiglio orientativo e capitale culturale. Sebbene la relazione non risulti significativa, infatti, è possibile affermare dalla lettura della tabella 22 che tendenzialmente chi ha un basso-medio capitale riceve un consiglio orientativo che verte su indirizzi differenti dal liceo classico e/o scientifico, e che la metà degli studenti che ha un capitale culturale familiare alto invece è orientato verso quest'ultimi.

Tabella 22- Consiglio orientativo per capitale culturale

		Capitale culturale		
		Basso-Medio	Medio	Alto
Consiglio orientativo	Liceo classico e/o scientifico	31%	41%	51,8%
	Altri licei	19%	23,1%	17,9%
	Istituti tecnici e/o professionali	50%	35,9%	30,4%
	Totale	100%	100%	100%

Sign. > 0,005

Precedentemente (par. 4.2) si è analizzata l'influenza del voto sulle aspirazioni professionali e si è ipotizzato un circolo vizioso tra voto, aspirazioni e origine sociale. In riferimento ai consigli di orientamento sembra riprodursi la medesima dinamica: chi ha basse aspirazioni tende a ricevere consigli orientativi che vanno verso indirizzi di scuola meno prestigiosi. Per l'analisi del consiglio di orientamento si è adottata una prospettiva che equipara i licei¹³⁴ diversi dal classico e dallo scientifico (come, ad esempio, quelli linguistici e musicali) agli istituti professionali e tecnici. La scelta di assimilare licei differenti dal classico e scientifico nella classe "altro" è maturata in base a diverse considerazioni. Innanzitutto, l'interesse di questa ricerca è dimostrare che la scuola e le pratiche orientative abbassano le aspirazioni degli studenti

¹³⁴ Vedi nota 21 sulla riforma della scuola che ha equiparato scuole che un tempo erano considerate tecniche e/o professionali a licei.

per cui dopo una prima descrizione analitica degli indirizzi suggeriti sulla scia degli studi di Romito (2016, 2018) si è deciso di adottare lo schema che reputa licei scientifici e classici come più prestigiosi degli altri indirizzi. Inoltre, si è tenuto da conto che la nascita dei licei linguistici, musicali, scienze sociali è piuttosto recente e risponde a un volere legislativo (riforma Gelmini) di stampo gentiliano di licealizzazione della scuola secondaria di secondo grado, per cui è stato deciso di separare gli indirizzi liceali che hanno una storia e una tradizione considerevole da quelli formati da poco. Infine, l'analisi dati ha dimostrato che chi proviene da una famiglia di classe popolare scegliere perlopiù¹³⁵, tecnici e professionali ma anche altri licei che per tradizione hanno una vocazione più "professionalizzante". Questa propensione conferma, quindi, una differenziazione di classe che oppone licei scientifici e classici da altre scuole. Il raggruppamento in due sole classi di indirizzi, in aggiunta, ha reso più agevole la lettura dei risultati.

Come si osserva dalla tab. 23 chi ha basse aspirazioni tende a ricevere consigli di orientamento diversi dal liceo classico e/o scientifico. Chi ha alte aspirazioni non sembra aver ricevuto particolari suggerimenti: quasi la metà del gruppo si distribuisce tra liceo classico (41,1%) e altro (58,9%). Invece, quasi alla totalità degli indecisi vengono consigliati percorsi liceali.

Infine, l'analisi dati ha dimostrato che chi proviene da una famiglia di classe popolare sceglie, perlopiù,¹³⁶ tecnici e professionali oppure altri licei che per tradizione hanno una vocazione più "professionalizzante". Questa propensione conferma, quindi, una differenziazione di classe che oppone licei scientifici e classici a altre scuole.

Tabella 23-Consiglio orientativo per aspirazione socio-lavorativa degli studenti

		Aspirazioni socio-lavorative		
		Basse aspirazioni lavorative	Alte aspirazioni lavorative	Indecisi
Consiglio orientativo	Liceo classico/scientifico	15,4%	41,1%	81,8%
	Altro liceo	23,1%	22,2%	4,5%
	Istituto tecnico e/o professionale	61,5%	36,7%	13,6%
		100%	100%	100%

Sign. 0,000

A livello trivariato è confermato che a chi ha voti bassi e ha anche basse aspirazioni sono consigliati altri indirizzi scolastici. I licei classico e/o scientifico sono consigliati perlopiù al

¹³⁵ Vedi nota 21.

¹³⁶ Vedi nota 21.

75% degli studenti con prestazioni e aspirazioni alte. Il consiglio scolastico sembrerebbe così meritocratico perché indirizza a percorsi che facilitano l'ingresso all'università chi più si impegna (ha alti voti) e aspira a ricoprire posizioni e cariche lavorative prestigiose. In realtà, questi dati sono l'espressione della violenza simbolica esercitata nel campo scolastico perché gli studenti che hanno prestazioni scarse e basse aspirazioni sono anche coloro che hanno condizioni socio-culturali più svantaggiate. Come diceva Don Milani (1967), la scuola dovrebbe dare di più a chi parte con meno, ovvero dare un'opportunità "agli scartati" a coloro che hanno basse aspirazioni, che magari sono svogliati, lenti nell'apprendimento o ritardatari alle lezioni.

Tabella 24- Voto medio per consiglio orientativo

		Aspirazioni	Consiglio orientativo			
			Liceo classico e/o scientifico	Altro indirizzo	Totale	
Voto medio in classi	Più Bassi	Basse aspirazioni lavorative	n° %	- -	8 40%	8 40%
		Alte aspirazioni lavorative	n° %	- -	12 60%	12 60, %
		Indecisi	n° %	- -	- -	- -
					100%	100%
	Intermedi	Basse aspirazioni lavorative	n° %	1 3,4%	6 25%	7 13,2%
		Alte aspirazioni lavorative	n° %	16 55,2%	17 70,8%	33 62,3%
		Indecisi	n° %	12 41,4%	1 4,2%	13 24,5%
				100%	100%	100%
Più Alti	Basse aspirazioni lavorative	n° %	1 5%	- -	1 4,8%	
	Alte aspirazioni lavorative	n° %	15 75%	1 100%	16 76,2%	
	Indecisi	n° %	4 20%	- -	4 19%	
			100%	100%	100%	

È interessante notare che le analisi hanno mostrato che, tendenzialmente, chi proviene da famiglie di origine borghese tende ad avere alte aspirazioni socio-lavorative (vedi tab. 25) e a scegliere istituti secondari di secondo grado considerati più prestigiosi come il classico e lo scientifico. Il consiglio orientativo non fa altro che acuire questa dinamica avendo perlopiù un

ruolo confermativo delle aspirazioni socio-lavorative e della classe sociale (vedi tab.55). La scuola, quindi, sottopone a trattamenti differenziali i vari studenti sulla base della loro origine sociale. Le funzioni di selezione e promozione della scuola sono esercitate in maniera arbitraria, e, pur non consapevolmente, rinforzano le dinamiche di stratificazione sociale riproducendo così disegualianza. In sostanza, elevare il proprio status per mezzo dell'istruzione è possibile solo se già si appartiene a una classe sociale abbiente.

Tabella 25-Consiglio di orientamento per aspirazioni socio-lavorative e origine sociale

		Aspirazioni Socio-lavorative		Origine Sociale		Totale	
				Borghese	Popolare		
Consiglio di orientamento	Liceo classico-scientifico	Basse aspirazioni lavorative	n°	-	2	2	
			%	-	10%	4%	
		Alte aspirazioni lavorative	n°	21	11	32	
			%	70%	55%	64%	
		Indecisi	n°	9	7	16	
		%	30%	35%	32%		
					100%	100%	100%
	Altro indirizzo	Basse aspirazioni lavorative	n°	5	9	14	
			%	31,3%	29,0%	29,8%	
		Alte aspirazioni lavorative	n°	10	21	31	
		%	62,5%	67,7%	66%		
Indecisi		n°	1	1	2		
	%	6,3%	3,2%	4,3%			
				100%	100%	100%	

I consigli orientativi variano significativamente al variare del contesto scolastico. Negli istituti a caratterizzazione borghese prevalgono consigli orientativi verso il liceo classico e/o scientifico; mentre in quelli di estrazione popolare, come l'Arancione, quelli verso istituti tecnici e professionali. Negli istituti "interclassisti", come il Marrone, invece si ha una maggiore differenziazione dei consigli orientativi al suo interno (anche se prevalgono i licei). Questi risultati vanno anche letti alla luce di pratiche orientative tese ad abbassare o innalzare le aspettative scolastiche degli studenti sulla base della loro origine sociale: non è un caso, infatti, che negli istituti prettamente a caratterizzazione borghese (Verde) o prettamente popolari

(Arancione) prevalga una polarizzazione quasi netta tra studenti indirizzati verso i licei più prestigiosi come il classico e/o lo scientifico o verso istituti tecnici e/o professionali.

Tabella 26 -Indirizzo scolastico consigliato dagli insegnanti per gli istituti scolastici selezionati

Indirizzo scolastico consigliato dagli insegnanti		Istituto Scolastico			
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso
Liceo classico e/o scientifico	n°	15	27	11	6
	%	40,5%	47,5%	42,3%	33,3%
Altri licei	n°	16	4	3	4
	%	43,2%	7%	11,5%	22,2%
Istituti tecnici e/o professionali	n°	6	26	12	8
	%	16,2%	45,6%	46,2%	44,4%
Totale		100%	100%	100%	100%

Sign. 0,001

Analizzando la relazione tra consiglio e scelta, si nota che la maggior parte degli studenti sceglie scuole che sono state consigliate dai propri insegnanti. L'86,4% segue il consiglio di iscriversi a un liceo classico e/o scientifico; il 51,9% ad altri licei e il 36,5% a istituti tecnici e professionali. Ma un 44,2% sceglie un liceo classico-scientifico, nonostante gli sia stato consigliato di iscriversi a un istituto tecnico e professionale.

Tabella 27- Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per consiglio orientativo

		Consiglio orientativo		
		Liceo classico e/o scientifico	Altri licei	Istituti tecnici e/o professionali
Scelta scolastica dichiarata	Liceo classico e/o scientifico	86,4%	40,7%	44,2%
	Altri licei	8,5%	51,9%	19,2%
	Istituti tecnici e/o professionali	5,1%	7,4%	36,5%
		100%	100%	100%

Sign. 0,000

In riferimento all'accordo con i consigli orientativi, le differenze di scelta legate all'origine sociale divengono più evidenti. Nonostante gli sia stato consigliato un istituto tecnico e/o professionale, chi proviene da una classe borghese tende, comunque, a scegliere un liceo classico-scientifico (73,3%); mentre ciò vale molto meno per chi appartiene a una classe popolare (32,4%).

Tabella 28- Scelta scolastica per origine e consiglio orientativo

Origine Sociale	Scelta scolastica dichiarata	Consiglio Orientativo				Totale
			Liceo classico e/o scientifico	Altri licei	Istituti tecnici e/o professionali	
Borghese	Liceo classico e/o scientifico	n°	31	6	11	48
		%	88,6%	50%	73,3%	77,4%
	Altri licei	n°	2	4	4	10
		%	5,7%	33,3	26,7%	16,1%
	Istituti tecnici e professionali	n°	2	2	-	4
	%	5,7%	16,7%	-	6,5%	
	Totale		100% (35)	100% (12)	100% (15)	100% (62)
Popolare	Liceo classico e/o scientifico	n°	18	5	12	35
		%	81,8%	33,3%	32,4%	47,3%
	Altri licei	n°	3	10	6	19
		%	13,6%	66,7%	16,2%	25,7%
	Istituti tecnici e/o professionali	n°	1	-	19	20
	%	4,5%	-	51,4%	27%	
	Totale		100% (22)	100% (15)	100% (37)	100% (74)

Sign. 0,000

A livello bivariato, il capitale culturale mostra una debole associazione con il consiglio orientativo (vedi. tab 29). Tuttavia, se si accentuano le differenze di classe polarizzando gli studenti con capitale medio-basso e medio-alto, si nota che chi ha un capitale culturale medio-alto tende a scegliere in misura maggiore un liceo classico e scientifico, anche se ha come consiglio orientativo l'iscrizione a un istituto tecnico-professionale (61,3%) rispetto a chi ha un capitale culturale basso-medio (19%).

Tabella 29- Scelta scolastica per capitale culturale e consiglio orientativo

Capitale culturale	Scelta scolastica Dichiarata		Consiglio Orientativo			Totale
			Liceo classico e/o scientifico	Altri licei	Istituti tecnici e/o professionali	
Basso-Medio	Liceo classico e/o scientifico	n°	9	2	4	15
		%	69,2%	25%	19%	35,7%
	Altri licei	n°	3	4	3	10
		%	23,1%	50%	14,3%	23,8%
	Istituti tecnici e professionali	n°	1	2	14	17
	%	7,7%	25%	66,7%	40,5%	
	Totale		100%(13)	100%(8)	100%(21)	100%(42)
Medio-Alto	Liceo classico e/o scientifico	n°	41	9	19	69
		%	91,1%	47,4%	61,3%	72,6%
	Altri licei	n°	2	10	7	19
		%	4,4%	52,6%	22,6%	20%
	Istituti tecnici e professionali	n°	2	-	5	7
	%	4,4%	-	16,1%	7,4%	
	Totale		100% (45)	100%(19)	100%(31)	100%(95)

Sign. 0,000

Le differenze tra gli istituti illustrate attraverso la tab. 29, suggeriscono l'esistenza di un legame tra consiglio e contesto scolastico. Tale legame diviene più evidente se si riducono i consigli orientativi a due sole classi: la prima riferita solo agli indirizzi considerati più prestigiosi, i secondi invece meno. La tab. 30, infatti, mostra un differenziamento tra gli istituti per quanto concerne i consigli orientativi. L'istituto Verde, caratterizzato da una composizione borghese, è la scuola che tende a consigliare l'indirizzo classico o scientifico, anche agli studenti di estrazione popolare. Mentre il Marrone e il Rosso, istituti perlopiù a composizione "interclassista", consigliano generalmente indirizzi diversi da liceo anche a chi è di estrazione borghese. Ancora una volta, a parità di origine sociale, la scuola frequentata sembra avere un effetto sui destini scolastici degli studenti, attivando o meno *chances* di prosecuzione degli studi liceali. Nello specifico, indipendentemente dalla classe di origine, gli studenti che appartengono a istituti a caratterizzazione borghese, come il Verde, tendono più degli altri a scegliere i licei più prestigiosi e ad avere un consiglio orientativo degli insegnanti in tal senso concordante.

Tabella 30- Consiglio orientativo per Istituto e origine sociale

Origine Sociale	Consiglio Orientativo	Nome Istituto Scolastico					Totale
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso		
Borghese	Liceo classico	n°	8	14	6	2	30
	e/o scientifico	%	44,4%	87,5%	100%	33,3%	65,2%
	Altro indirizzo	n°	10	2	0	4	16
		%	55,6%	12,5%	0,0%	66,7%	34,8%
	Totale	n°	18	16	6	6	46
		%	100%	100%	100%	100%	100%
Popolare	Liceo classico	n°	6	8	4	2	20
	e/o scientifico	%	35,3%	61,5%	28,6%	28,6%	39,2%
	Altro indirizzo	n°	11	5	10	5	31
		%	64,7%	38,5%	71,4%	71,4%	60,8%
	Totale	n°	17	13	14	7	51
		%	100%	100%	100%	100%	100%
Totale	Liceo classico	n°	14	22	10	4	50
	e/o scientifico	%	40%	75,9%	50%	30,8%	51,5%
	Altro indirizzo	n°	21	7	10	9	47
		%	60,0%	24,1%	50%	69,2%	48,5%
	Totale	n°	35	29	20	13	97
		%	100%	100%	100%	100%	100%

Sign. 0,005

4.3.2 Le attività di orientamento scolastico

Le attività orientative messe in atto dagli istituti sono assai diversificate e rimandano perlopiù a incontri informativi sull'offerta scolastica presente nel territorio e alla compilazione di test psico-attitudinali. In generale, il 60,4% degli studenti ha affermato di aver partecipato a tutte le attività orientative previste dal proprio istituto, mentre il 16,5% alla maggior parte e il 23% solo ad alcune. Inoltre, il 97,8% dei rispondenti ha partecipato agli incontri di presentazione degli istituti superiori e l'82,7% degli studenti ha compilato un test su motivazioni e attitudini.

Per agevolare la lettura dei dati e rendere comparabili le risposte degli studenti¹³⁷, le analisi che seguono bipartiscono le scuole in due macro-categorie, quella dei licei e quella di altre scuole che comprendono gli istituti tecnici e/o professionali, per poi effettuare un'analisi di dettaglio tra scelte di licei prestigiosi come il classico e lo scientifico e i restanti indirizzi.

¹³⁷ Ad esempio, per alcuni tipi di test psico-attitudinali somministrati in alcuni istituti scolastici i risultati non hanno restituito un indirizzo specifico; mentre in altri test il livello di dettaglio dell'informazione raccolta consentiva un approfondimento più specifico. In questi casi, per normalizzare i risultati e consentire una loro comparazione si è ridotto il livello di analisi a due sole classi, licei vs. altre scuole.

Tabella 31- Frequenza e attività orientative degli studenti

Frequenza partecipazione alle attività orientative	
Sì, solo ad alcune	23 %
Sì, alla maggior parte	16,5 %
Sì, a tutte	60,5 %
Totale	100%
Incontri orientativi presso istituti	
Sì	97,8 %
No	2,2 %
Totale	100 %
Svolgimento test psico-attitudinale	
Sì	82,7 %
No	17,3 %
Totale	100 %

Complessivamente, il test ha consigliato un liceo per il 66% degli studenti e altri indirizzi per il restante 34%. Se si osserva in dettaglio, il 66% degli studenti è stato indirizzato verso percorsi liceali, il 15% verso istituti tecnici, il 11% verso istituti professionali e l'8% del campione ha dichiarato di essere stato indirizzato verso altro.

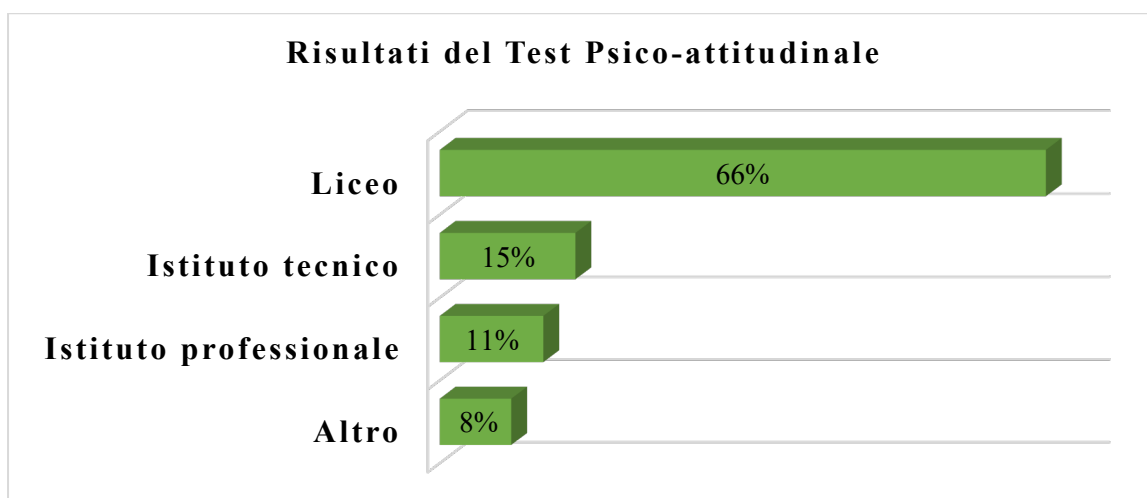


Figura 7: risultati del test psico-attitudinale

Se si comparano i risultati ottenuti dei test psico-attitudinale con i suggerimenti ricevuti dagli insegnanti, si ha un accordo per l'81,9% nel caso dei licei e il 59,5% per gli altri tipi di scuola. In quest'ultimo caso, il disaccordo è piuttosto consistente con circa il 40,5% degli studenti che riceve un risultato al test diverso dal consiglio orientativo degli insegnanti. Come si comprenderà meglio dalle analisi delle interviste del capitolo successivo, gli insegnanti tendono a utilizzare il test psico-attitudinale per giustificare il loro parere di fronte alla famiglia dell'alunno e non perdere credibilità; mentre tendono a ignorarlo quando sono in disaccordo.

Tabella 32-Consiglio orientativo e risultato ai test psico-attitudinali

		Risultato test psico-attitudinale		
		Licei	Altro	Totale
Consiglio orientativo	Licei	81,9%	18,1%	100%
	Altro	40,5%	59,5%	100%
		66,7%	33,3%	100%

Sign. 0,000

Diversamente, se si confrontano i risultati al test e la scelta definitiva, il disaccordo diminuisce al 25% circa, sia in caso si scelgano licei o altre scuole.

Tabella 33-Scelta scolastica definitiva e risultato ai test psico-attitudinali

		Risultato test psico-attitudinale		
		Licei	Altro	Totale
Scelta scolastica definitiva	Licei	74,7%	25,3%	100%
	Altro	25%	75%	100%
		66,1%	33,9%	100%

Sign. 0,000

Nonostante la grande maggioranza degli studenti tende a scegliere scuole che confermano i risultati ottenuti dai test psico-attitudinali, emergono differenze in riferimento alla classe di origine di appartenenza. La tab. 34, infatti, mostra che chi appartiene alle classi borghesi tende a non seguire il consiglio del test e a scegliere ugualmente licei per il 92,9% dei casi, a fronte del 44% che invece appartiene alle classi popolari. Ancora una volta sono gli studenti delle classi borghesi a scegliere in misura maggiore scuole più prestigiose, anche quando i risultati del test vanno verso la direzione di altri indirizzi. Gli studenti di origine popolare, invece, si affidano di più ai risultati dei test.

Tabella 34-Scelta scolastica per origine sociale e test psico-attitudinale

		Risultato test psico-attitudinale		
		Scelta scolastica dichiarata	Licei	Altro
Origine Sociale	Borghese	Licei	92,3%	92,9%
		Altro	7,7%	7,1%
		Totale	100%	100%
	Popolare	Licei	94,6%	44%
		Altro	5,4%	56%
		Totale	100%	100%

Sign.>0.005

In definitiva, è sempre la classe di origine a influenzare il consiglio. Sarebbe, tuttavia, interessante comprendere il funzionamento dei test, che domande pongono e quanto questi risultati siano poi presi in considerazione dagli insegnanti. Questi test, con molta probabilità, offrono una fotografia del momento attuale, ma non sembrano essere in grado di indagare le potenzialità di ciascun alunno, soprattutto quelle ancora non sviluppate e/o emerse.

Le analisi precedenti suggeriscono l'influenza di fattori multipli che condizionano il consiglio orientativo. Così come per la scelta scolastica, si è proceduto a effettuare una regressione logistica binaria (Corbetta, *et al.*, 2001; Di Franco 2017) attraverso la costruzione di un modello di regressione logistica che assume come variabile dipendente il tipo di consiglio espresso dagli insegnanti, secondo quanto indicato dagli intervistati. In questo caso, si è distinto il liceo classico e quello scientifico dagli altri istituti perché gli studenti di origine borghese e con capitale culturale medio-alto sono tendenzialmente più propensi ad iscriversi a questo tipo di indirizzi (Triventi, 2014; Gremigni, 2020). Si sono poi specificate le variabili indipendenti, concomitanti e intervenienti. È stato deciso di inserire come variabile indipendente solo l'origine sociale per concentrare l'analisi su questo fattore. Mentre il genere e il capitale culturale sono stati considerati variabili concomitanti. Infine, le variabili intervenienti sono quattro. Queste variabili tengono conto del 1) del tipo di attore a cui gli studenti hanno richiesto suggerimenti¹³⁸, 2) della media dei voti ottenuti nelle diverse materie alla conclusione dell'anno precedente¹³⁹, 3) della valutazione degli studenti circa la loro relazione con gli insegnanti, 4) istituto di provenienza, ognuno caratterizzato, come detto, da una specifica composizione sociale che rende possibile riflettere sull'*habitus istituzionale*, altro aspetto centrale del nostro quadro teorico di riferimento e rinviante all'idea che il campo educativo condizioni le scelte attraverso pratiche orientative diversificate.

¹³⁸ In questo caso, la variabile è stata ricodificata per ottenere le quattro seguenti modalità: nessuna persona (risposta data da chi dichiara di far affidamento solo su se stesso); solo la famiglia (si tratta degli intervistati che hanno indicato una sola risposta, rivelando di fare affidamento solo su uno o più familiari); insegnanti e famiglia o amici (in questo caso l'intervistato ha indicato gli insegnanti insieme ai membri della famiglia o agli amici); amici o amici e famiglia (l'ultima categoria raggruppa tutti coloro che hanno indicato gli amici esclusivamente o questi e uno o più membri della famiglia).

¹³⁹ Come già esplicitato prima questa variabile è stata trattata come cardinale, nell'impiego dei modelli di regressione e per l'analisi anova, ma è stata trasformata in una variabile ordinale nell'analisi esplorativa trivariata.

Tabella 35- Modelli di regressione logistica relativi alla propensione relativa a consigliare indirizzi differenti dal liceo classico o scientifico

Variabili parametri	1 Modello (0,067)			2 Modello (0,119)			3 Modello (0,614)		
	B	Sig.	ExpB	B	Sig.	ExpB	B	Sig.	ExpB
Origine Sociale Popolare	Cat. Rif.								
Origine Sociale Borghese	-0,929	0,011	0,395	-0,928	0,025	0,395	-0,954	0,117	0,385
Costante	0,759	0,003	2,136						
Genere Maschio	Cat. Rif.								
Genere Femmina				-0,854	0,027	0,426	-0,647	0,228	0,524
Capitale Culturale Medio- Alto				Cat. Rif.					
Capitale Culturale Medio- Basso				0,268	0,554	1,307	-0,376	0,602	0,687
Costante				1,157	0,005	3,18			
Rapporto Insegnanti Voto Medio							-0,385	0,17	0,68
							-3,133	0	0,044
Istituto Scolastico Rosso							Cat. Rif.		
Istituto Scolastico Marrone							-2,084	0,058	0,124
Istituto Scolastico Verde							0,047	0,96	1,048
Istituto Scolastico Arancione							0,447	0,676	1,563
Costante							26,775	0	4,25E+11

Note: 128 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke

Come si osserva dalla tab. 35, l'effetto della classe di origine permane in tutti e tre modelli (anche se non è più significativo nel terzo modello). La propensione degli insegnanti a indicare altri istituti diminuisce negli studenti di origine borghese rispetto all'analogha probabilità degli studenti di origine popolare. Gli studenti borghesi hanno circa il 60% di probabilità di avere un consiglio che sia diverso da quello che suggerisce di iscriversi agli istituti tecnici o professionali. La varianza complessiva riprodotta (coefficiente di Nagelkerke) aumenta dal 6% al 11% nel terzo modello, quindi aumenta la forza predittiva di quest'ultimo. Le donne hanno una probabilità del 58% inferiore all'analogha probabilità degli uomini di essere indirizzate verso scelte meno prestigiose del liceo classico e/o scientifico. Lo stesso accade per il capitale culturale: se si ha un capitale basso-medio il consiglio orientativo tende ad indicare gli indirizzi meno prestigiosi. Nel terzo modello il rendimento scolastico risulta esercitare un effetto significativo che rende più incerti gli effetti dell'origine sociale e del genere. A chi ottiene votazioni più basse sono suggeriti indirizzi meno prestigiosi. Come già osservabile a livello bivariato, emergono differenze tra i vari contesti scolastici di riferimento. All'istituto Arancione la propensione ad avere consigli orientativi verso altri indirizzi è più alta rispetto all'analogha probabilità di chi frequenta l'istituto Rosso. Interessante è commentare i risultati dell'istituto

Verde, a caratterizzazione borghese. Infatti, nonostante la scelta scolastica di questi studenti sia verso istituti prestigiosi, non sembra che, in riferimento all'istituto Rosso, le probabilità di consigliare altre scuole sia diversa. In realtà, è l'istituto dove si ha più probabilità di ottenere un consiglio orientativo favorevole all'iscrizione ai licei classico e/scientifico, come si può notare già a livello bivariato (vedi tab. 36)

Tabella 36- consiglio orientativo per istituti scolastici selezionati

		Nome istituto			
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso
Consiglio orientativo	Licei classico e/o scientifico	56,5%	86%	33,38%	27,8%
	Altri indirizzi	40,5%	14%	66,7%	72,2%
	Totale	100%	100%	100%	100%

Sign. 0,000

4.3.3 I consigli extrascolastici

Non è l'intento specifico di questo lavoro indagare le influenze extrascolastiche nella scelta, tuttavia per completezza presentiamo i maggiori risultati delle domande che hanno teso indagare anche i fattori esterni al consiglio e alle attività orientative implementate dalla scuola. La maggior parte degli studenti (il 75,5%) ha sentito la necessità di chiedere altri consigli, alle persone più vicine e/o ritenute informate. Il senso di insicurezza e la consapevolezza di una scelta che presumibilmente condiziona il proprio futuro comporta la richiesta di aiuto a persone più vicine, *in primis* i propri familiari.

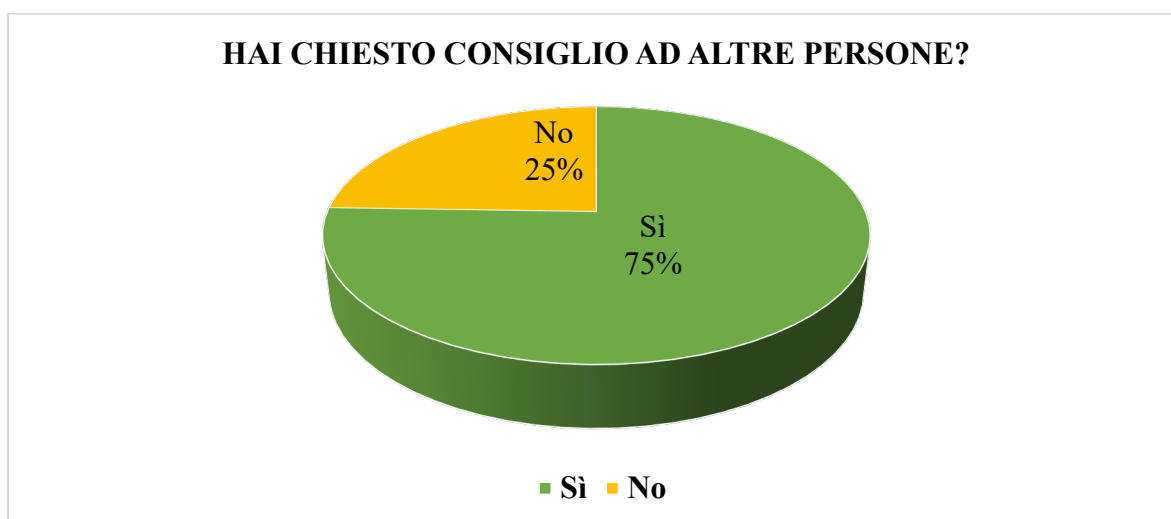


Figura 8 - Hai chiesto consiglio ad altre persone?

Si è chiesto consiglio soprattutto ai propri genitori (65,2%), poi ai propri insegnanti (20,3%), agli amici che frequentano fuori scuola (19,6%), ai compagni di classe (13,8%) e, infine, ai fratelli e sorelle (11,6%); mentre il 7,2 ha dichiarato di non aver chiesto consiglio a nessuno.

Tabella 37- Altri suggerimenti richiesti oltre al consiglio orientativo

		N°	%	% di casi
Altri suggerimenti	Nessuno	24	11,2%	17,4%
	Ai miei genitori	90	42,1%	65,2%
	Ai miei compagni di classe	19	8,9%	13,8%
	Agli amici che frequento fuori scuola	27	12,6%	19,6%
	A mio fratello/sorella	16	7,5%	11,6%
	Ai miei insegnanti	28	13,1%	20,3%
	Altre persone	10	4,7%	7,2%
	Totale	214	100%	155,1%

Il gruppo dei pari costituisce un riferimento importante nella scelta della scuola. In modo indiretto si è cercato di chiedere agli studenti se si fossero iscritti alla stessa scuola di un loro compagno di classe per comprendere se la loro scelta fosse influenzata da quella del proprio compagno. Il 55,1% del campione afferma che andrà nella stessa scuola dove ci sarà almeno un compagno di classe della scuola media.

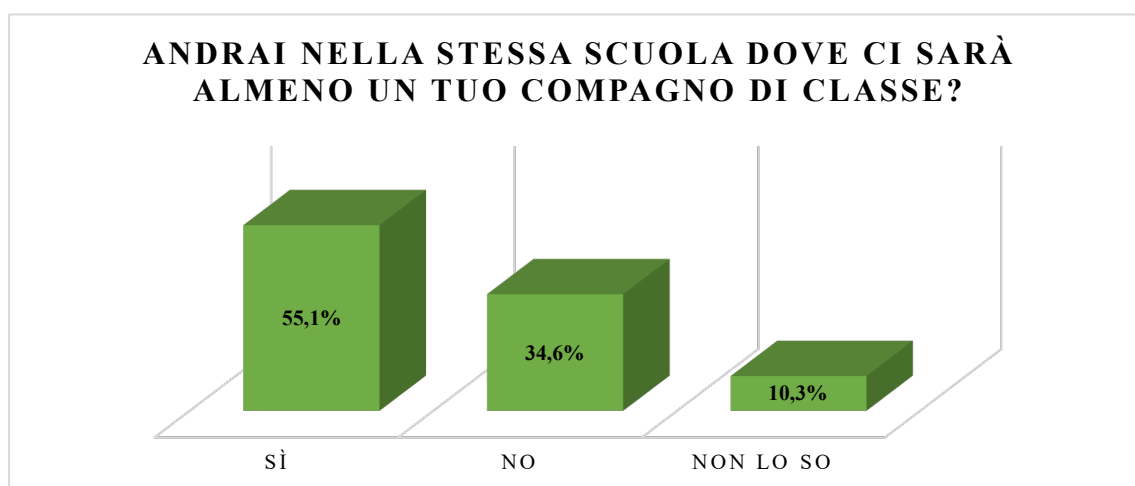


Figura 9 - Andrai nella stessa scuola dove ci sarà almeno un tuo compagno di classe?

Tra coloro che andranno alla stessa scuola, l'84% sapeva che ci sarebbe andato un proprio compagno di classe, ma il 38% afferma che la propria scelta era indipendente. Le interviste ai docenti confermano che molti studenti si iscrivono nella stessa scuola frequentata almeno da un compagno di classe. La motivazione è adducibile a un effetto stormo per cui gli studenti tendono

a seguire il percorso intrapreso dalla maggioranza dei loro compagni di classe (Lombardo, Parziale 2017).

I dati appena commentati chiariscono il motivo per il quale l'analisi multivariata mostra il particolare effetto esercitato dal tipo di istituto, come detto ognuno caratterizzato da una specifica composizione sociale degli studenti: il conformismo ai pari potrebbe costituire una delle leve della formazione di aspirazioni e scelte degli studenti, anche se questo fenomeno potrebbe essere dovuto anche all'insicurezza di alcuni genitori che preferiscono imitare le strategie educative di altri genitori, presumibilmente anche per l'assenza di informazioni più specifiche sul campo scolastico.

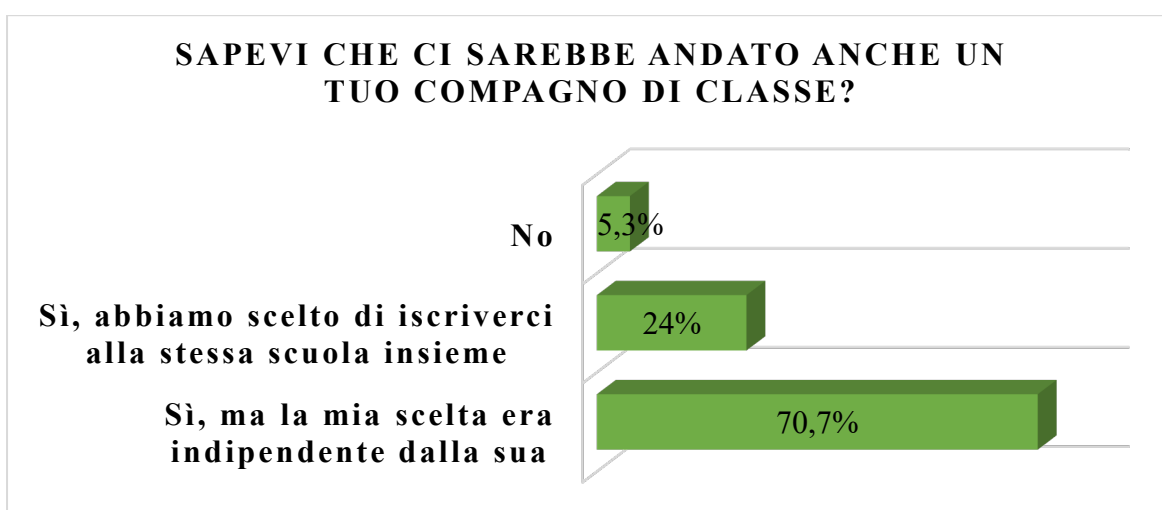


Figura 7 - Sapevi che ci sarebbe andato anche un tuo compagno di classe?

Come più volte emerso nel corso delle precedenti analisi, i contesti scolastici e i compagni di classe sono fattori che incentivano o disincentivano l'iscrizione a determinati indirizzi scolastici, alzando o abbassando le aspirazioni. Nonostante la maggior parte degli studenti affermi che la propria scelta sia indipendente da quella del proprio compagno di classe, pur sapendo che si sarebbe iscritto alla stessa scuola, non è da escludere che nel rispondere si inneschi un fattore di desiderabilità sociale che porti gli studenti a scegliere in maniera maggiore tale modalità di risposta rispetto a quella che vede la scelta come una decisione comune e condivisa. In conclusione, seppure più fattori extrascolastici concorrono alla scelta, quest'ultima risente in particolare del *background* socio-culturale della famiglia di appartenenza, della prestazione scolastica e delle aspirazioni socio-lavorative che lo studente è in grado di immaginarsi e desiderare all'età di 14 anni, nonché del contesto scolastico di riferimento. Il consiglio orientativo, invece, non sembra svolgere l'auspicata funzione di guida

e accompagnamento, mostrandosi perlopiù uno strumento confermativo del destino sociale legato alla classe di appartenenza, con il giudizio degli insegnanti che si appiattisce sulla volontà precedentemente espressa dalla famiglia di origine del minore.

4.4 L'intenzione di scelta scolastica degli studenti degli istituti romani selezionati

4.4.1 Le caratteristiche degli studenti che hanno cambiato idea durante il loro percorso

I due questionari somministrati hanno dato l'opportunità di rilevare l'intenzione di scelta in tre momenti: in prossimità del consiglio orientativo (T₁), scelta avvenuta al momento della preiscrizione (T₂) e l'intenzione dichiarata al momento dell'ultima rilevazione di maggio (T₃)¹⁴⁰. Nonostante complessivamente si osservi una discreta stabilità nella scelta formativa nei tre momenti rilevati, in realtà dietro l'alto grado di coerenza e stabilità si nascondono meccanismi di riproduzione della diseguaglianza che richiamano il concetto di violenza simbolica di bourdieusiana memoria (vedi cap. 1). Le due rilevazioni effettuate permettono di controllare la coerenza della scelta scolastica degli studenti in tre momenti diversi e di comprendere maggiormente come si realizza la scelta scolastica.

Come si osserva nella tab. 30, la scelta avvenuta al tempo T₁ cambia rispetto a T₂ e T₃ perché aumenta la propensione ad andare allo scientifico, cala leggermente quella per i licei classici. Mentre, la scelta verso altri liceo e istituti tecnici o professionali rimane pressoché stabile.

Tabella 38- Confronto scelta scolastica nei tempi T₁, T₂ e T₃

Tipo Istituto	Scelta scolastica					
	Scelta rilevazione (T ₁)		Controllo/preiscrizione (T ₂)		Scelta Definitiva (T ₃)	
	n	%	n	%	n	%
Liceo scientifico	33	25,2	48	34,5	53	38,1
Liceo classico	48	36,6	30	21,6	32	23
Altri Licei	25	19,1	36	25,9	29	20,9
Istituti tecnici-professionali	25	19,1	25	18	25	18

¹⁴⁰ L'ipotesi di chiedere una conferma sulla scelta scolastica nel mese di settembre 2020 non è stata possibile, infatti benché sia stato chiesto agli studenti partecipanti all'indagine un contatto telefonico o via mail solo pochissimi studenti hanno risposto.

Nello specifico, si osserva che la scelta scolastica degli studenti rimane pressoché invariata tra i tempi T_2 e T_3 . Infatti, la quota degli studenti che sceglie un liceo aumenta rispettivamente dal 34,5% al 38,1% per il liceo scientifico e dal 21,6% al 23% per il liceo classico. La scelta degli altri licei diminuisce di 5 punti percentuali; mentre la scelta di istituti tecnici-professionali rimane stabile. La stabilità degli studenti che scelgono istituti tecnici e professionali può indicare che l'influenza dell'origine sociale e del capitale culturale hanno già dispiegato i loro effetti. Non a caso, i profili degli studenti che scelgono un istituto tecnico e/o professionale, e che tendenzialmente non cambiano idea, sono caratterizzati da prestazioni scolastiche scarse, capitale culturale basso e origine sociale popolare. Sembra così venir meno, qualsiasi effetto correttivo e di sostegno della scuola verso gli studenti meno dotati, e di promozione dell'uguaglianza. In sostanza, i soggetti che in partenza hanno già meno probabilità di vedere migliorata la loro situazione scolastica e sociale, continuano a non averla.

Dato che i maggiori cambiamenti nell'intenzione di scelta sono avvenuti tra il T_1 (primo questionario) e il T_3 (secondo questionario), si sono classificati gli studenti rispetto a questi due momenti, tralasciando nell'analisi che seguono quello della pre-iscrizione¹⁴¹. Gli studenti, quindi, sono stati suddivisi in coerenti e incoerenti: i primi sono coloro che confermano l'intenzione di scelta dell'indirizzo dichiarata nella prima rilevazione; mentre i secondi sono coloro che hanno cambiato idea tra quanto indicato nel T_1 rispetto al T_3 , abbassando o alzando le loro aspirazioni scolastiche. Gli studenti coerenti, quindi, hanno confermato la scelta della scuola – indipendentemente dall'indirizzo specifico. Diversamente, gli incoerenti sono coloro che effettuano un passaggio di scelta da un liceo a un istituto tecnico e/o professionale, o viceversa. In questo modo, è stato possibile distinguere gli incoerenti verso l'alto da quelli verso il basso: 1) chi passa da un istituto tecnico e/o professionale verso un liceo, è coerente verso l'alto perché alza le proprie aspirazioni personali scegliendo percorsi più impegnati e prestigiosi; diversamente 2) chi abbassa le proprie aspirazioni passando da un liceo a un istituto tecnico e/o professionale, è incoerente verso il basso. Tale classificazione, infatti, ha tenuto conto dell'effetto della violenza simbolica (Bourdieu, 1980) perpetrata dagli insegnanti sulle aspirazioni degli studenti.

¹⁴¹ Questo dato, infatti, ha avuto perlopiù la funzione di controllo rispetto all'intenzionalità dichiarata nel primo questionario.

Nonostante la maggior parte degli studenti abbia confermato la scelta di indirizzo (83,2%), una quota residuale ha cambiato idea abbassando per il 13,1% le loro aspirazioni e solo nel 3,6% dei casi alzandole, scegliendo cioè un liceo invece di un istituto tecnico o professionale.

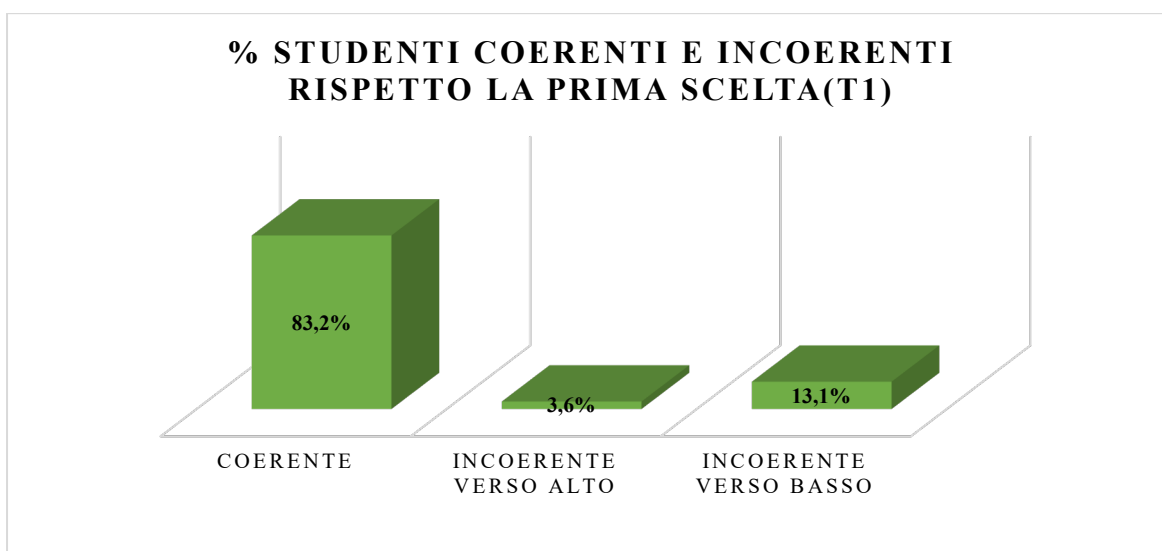


Figura 8 - Percentuale studenti coerenti e incoerenti rispetto la prima scelta(T₁)

Gli studenti incoerenti verso il basso sono numericamente superiori rispetto, invece, chi ha alzato le proprie aspettative scolastiche, e hanno caratteristiche sociali che fanno ipotizzare l'intervento di meccanismi di violenza simbolica. Gli studenti che abbassano le proprie aspirazioni scegliendo indirizzi tecnici e/o professionali, infatti, sono perlopiù studenti di origine popolare (tab.39).

Tabella 39- Composizione sociale per tipo di studente in base alla scelta effettuata al T3

Tipo studente	T3	Origine Sociale			
			Borghese	Popolare	Totale
Coerente	Liceo scientifico	n°	28	23	51
		%	50,9%	40,4%	45,5%
	Liceo classico	n°	17	12	29
		%	30,9%	21,1%	25,9%
	Altri Licei	n°	9	17	26
		%	16,4%	29,8%	23,2%
	Istituti tecnici e professionali	n°	1	5	6
	%	1,8%	8,8%	5,4%	
	Totale		100% (55)	100% (57)	100% (112)
Incoerente verso alto	Liceo scientifico	n°	1	-	1
		%	25%	-	20%
	Liceo classico	n°	2	-	2
		%	50%	-	40%
	Altri Licei	n°	1	1	2
		%	25% (4)	100% (1)	40% (2)
	Istituti tecnici e professionali		-	-	-
	Totale		100%		100%
Incoerente verso basso	Liceo scientifico		-	-	-
	Liceo classico		-	-	-
	Altri Licei				
	Istituti tecnici e professionali	n°	3	15	18
		%	100%	100%	100%
	Totale		100% (3)	100% (15)	100% (18)

Lo stesso accade per gli alunni che hanno un capitale culturale basso, questi tendono ad abbassare le proprie aspirazioni scegliendo, dietro l'influenza familiare e/o degli insegnanti, scuole professionali e/o tecniche.

Tabella 40-Composizione culturale per tipo di studente in base alla scelta effettuata al T3

Tipo studente	T3	Capitale Culturale				
		Medio-Basso	Medio	Alto	Totale	
Coerente	Liceo scientifico	n°	9	19	24	52
		%	31%	57,6%	47,1%	46%
	Liceo classico	n°	6	7	16	29
		%	20,7%	21,2%	31,4%	25,7%
	Altri licei	n°	10	6	10	26
		%	34,5%	18,2%	19,6%	23%
	Istituti tecnici e professionali	n°	4	1	1	6
	%	13,8%	3%	2%	5,3%	
	Totale		100% (29)	100% (33)	100% (51)	100% (113)
Incoerente verso alto	Liceo scientifico	n°	-	-	1	1
		%	-	-	25%	20%
	Liceo classico	n°	-	-	2	2
		%	-	-	50%	40%
	Altri Licei	n°		1	1	2
		%		100%	25%	40%
	Istituti tecnici e professionali			-	-	-
	Totale			100% (1)	100% (1)	100% (2)
Incoerente verso basso	Liceo scientifico		-	-	-	-
	Liceo classico		-	-	-	-
	Altri Licei					
	Istituti tecnici e professionali	n°	13	4	1	18
		%	100%	100%	100%	100%
	Totale		100% (13)	100% (4)	100% (1)	100% (18)

Complessivamente, il profilo degli incoerenti che abbassano le proprie aspirazioni è piuttosto definito già dalle prime analisi bivariate. I 18 casi di studenti incoerenti verso il basso (tab.41) sono perlopiù maschi (19,4%), hanno basse aspirazioni di partenza (38,5%%); hanno debiti (33,3%), un'origine sociale popolare (20,5%), un capitale culturale basso-medio (31%), studiano meno (39,1%) e appartengono a scuole popolari, situate in periferia come l'istituto Arancione di Tor Bella Monaca (38,5%).

Tabella 41-Profilazione degli studenti incoerenti verso il basso (n°=18)

Variabile	Modalità	v.a	%*
Genere	Femmina	6	8%
	Maschio	12	19,4%
Aspirazioni socio-lavorative	Basse aspirazioni lavorative	10	38,5%
	Alte aspirazioni lavorative	8	9%
	Indecisi	-	-
Debiti	Sì	7	33,3%
	No	11	9,5%
Origine sociale	Borghese	3	15
	Popolare	4,80%	20,5%
Capitale culturale	Basso-medio	13	31%
	Medio-Alto	5	5,3%
Ore di Studio pomeridiano	Da mezz'ora a 1 ora	9	39,1%
	Da 1 ora a 2 ore	6	10%
	Oltre 2 ore	3	5,6%
Istituto	Marrone	3	8,3%
	Verde	1	1,8%
	Arancione	10	38,5%
	Rosso	4	22,2%

*Nota: le percentuali sono state estrapolate da una tabella di contingenza che metteva a confronto le suddette variabili con i tre profili di studenti individuati (coerente, incoerente verso l'alto e verso il basso). In questo caso le percentuali riportate fanno riferimento solo ai 18 studenti incoerenti verso il basso.

Nonostante il numero residuale non permetta di estendere e generalizzare i risultati oltre il campione di riferimento, la caratterizzazione sociale degli studenti “incoerenti verso il basso” fa ipotizzare che i meccanismi di selezione sociale si siano attuati in campo scolastico, abbassando le loro aspirazioni e condizionando così i percorsi e le traiettorie scolastiche future. Presumibilmente, i meccanismi di violenza simbolica impliciti nelle pratiche orientative hanno rafforzato i condizionamenti di classe, relegando gli studenti più svantaggiati sotto il profilo socio-culturale a scelte meno prestigiose. I percorsi tecnici e/o professionali non sono semplicemente meno impegnativi in termini di risorse economiche, culturali e temporali, ma sono anche quelli che, in definitiva, non consentono la promozione e la mobilità sociale degli studenti.

4.4.2 La scelta scolastica e la difficoltà percepita

Una delle critiche iniziali¹⁴² mosse a questo lavoro di tesi è stata l'obiezione che per ragazzi/e di 14 anni non si possa parlare propriamente di scelta, perché il passaggio tra il primo grado e il secondo grado della scuola secondaria avviene in maniera inconsapevole, è un passaggio obbligato ed è molto spesso "pilotato" dalle figure familiari di riferimento. Senz'altro, come vedremo, le figure di riferimento hanno un ruolo non secondario nella scelta scolastica, tuttavia tale decisione non è presa dagli studenti in maniera a-consapevole e spassionata, ma è vissuta con grande timore del cambiamento proprio, a maggior ragione, perché non vi si possono sottrarre. È sì, quindi, caratterizzata dalla leggerezza tipica dell'età pre e adolescenziale, ma desta preoccupazione perché, anche se minima e condivisa con gli adulti, richiede un'assunzione di responsabilità da parte del minore. A riprova di ciò, la scelta della scuola secondaria di secondo grado è stata percepita come difficile da più della maggioranza degli studenti, il 61,9% del campione. E, come vedremo, è risultata più difficile per un "certo" tipo di studenti.

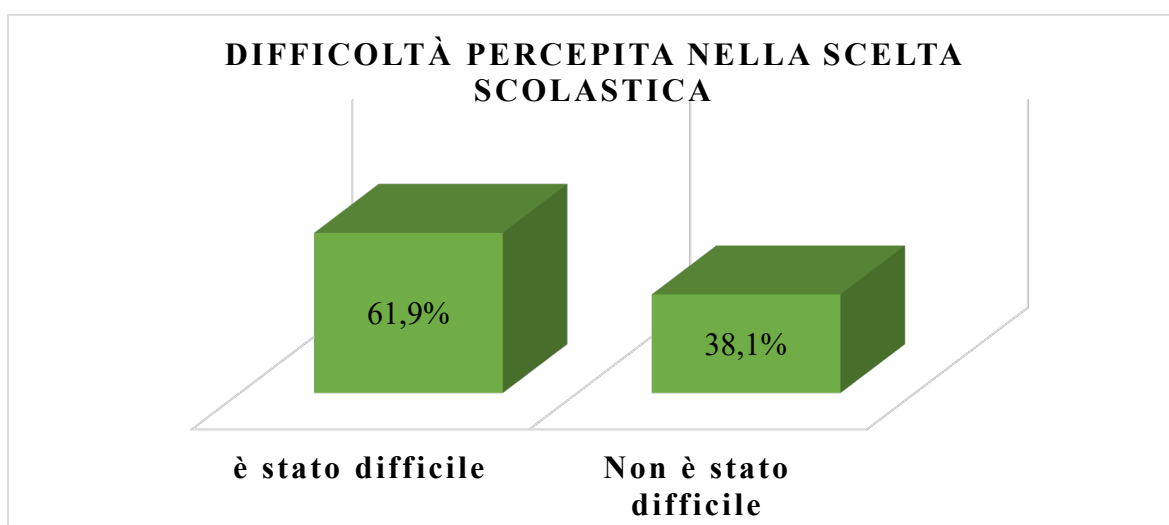


Figura 9: difficoltà percepita nella scelta scolastica

Si delineano, infatti, due profili di studenti: quelli che hanno affrontato la scelta con sicurezza e quelli che, invece, hanno incontrato difficoltà. I due profili hanno caratteristiche ben definite legate perlopiù al background familiare di partenza. Tale caratterizzazione non stupisce. Scegliere, infatti, è stato più difficile per gli studenti che hanno un'origine sociale popolare (65,3%), meno per gli studenti borghesi (56,5 %). Le famiglie di estrazione borghese, come

¹⁴² La partecipazione a conferenze e congressi sul tema dell'educazione avvenuti negli anni di dottorato hanno dato esito a numerosi dibattiti. La maggior parte delle critiche ricevute sono state accolte in questo lavoro di tesi con la speranza di migliorarlo e renderlo più fruibile.

hanno dimostrato ricerche precedenti, sono più informate (Argentin e Triventi 2011; Argentin *et al.*, 2017) e dedicano più tempo ai figli, e presumibilmente hanno affrontato la decisione della scelta in modo consapevole e più vicina ai loro figli.

Tabella 42- Difficoltà percepita nella scelta scolastica per origine sociale

		Origine Sociale		
		Borghese	Popolare	Totale
Difficoltà percepita nella scelta scolastica	È stato difficile	56,5%	65,3%	61,3%
	Non è stato difficile	43,5%	34,7%	38,7%
Sign. >0.005		100%	100%	100%

Inoltre, hanno incontrato maggiori difficoltà coloro che erano in disaccordo con il consiglio degli insegnanti (73,2%), segnale che il supporto degli insegnanti è indispensabile per gli alunni (vedi tab. 43). Avere una figura adulta che li rassicura nella loro scelta e li rasserena senz'altro fa percepire la scelta come meno difficile; al contrario, la loro difficoltà aumenta quando non ci si sente sostenuti nelle proprie scelte. Il parere favorevole degli insegnanti, quindi, aumenta il senso di sicurezza e confidenza degli studenti (De Laet *et al.* 2014; Pianta *et al.*, 2008) e il supporto degli insegnanti ha un ruolo rilevante sulla scelta dell'indirizzo scolastico. Questo aspetto è in grado di alzare le aspirazioni degli studenti, anche quando provengono dalle classi subalterne (Parziale, 2016; Fasanella e Parziale, 2017). Alla luce di queste spiegazioni, va anche considerato che, tuttavia, non emergono associazioni significative tra studenti coerenti e incoerenti¹⁴³, ovvero chi ha cambiato idea non necessariamente ha percepito la propria scelta come difficile. È piuttosto l'assenza del supporto degli insegnanti a denotare la difficoltà della scelta. La decisione è più facile se incontra il supporto degli insegnanti, anche se si cambia idea. Non emergono invece associazioni tra difficoltà e parere dei genitori, né l'aver scelto lo stesso istituto dove è presenta almeno un compagno di classe.

Tabella 43- Accordo tra scelta e insegnanti per difficoltà percepita nella scelta scolastica

		Difficoltà percepita	
		È stato difficile	Non è stato difficile
Accordo tra intenzioni di scelta e consiglio insegnanti	Sì	56,2%	43,8%
	No	73,2%	26,8%
Sign. 0,072		100%	100%

¹⁴³ Come vedremo nei paragrafi successivi, gli studenti sono stati definiti coerenti se non cambiavano idea sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado da frequentare; invece, incoerenti se cambiavano idea sulla scelta.

Non si osservano significative differenze, invece, legate alla prestazione scolastica: chi ha voti più bassi o più alti ha la stessa la facilità/difficoltà nella scelta. Mentre gli studenti con votazioni intermedie hanno più difficoltà. La ragione della loro difficoltà è facilmente spiegabile attraverso processi decisionali che sono più minati da dubbi e perplessità. Infatti, chi ha votazioni intermedie ha un percorso scolastico che non è segnato né dall'eccellenza né dalla mediocrità, per cui si trovano a essere a metà strada tra gli studenti eccellenti e quelli scarsi, non si sentono né abbastanza bravi da scegliere un liceo ma neanche troppo scarsi da ripiegare su istituti tecnici e/o professionali. La loro scelta allora diventa più difficile. Diversamente, chi ha prestazioni scolastiche ottimali tende a scegliere licei ritenuti più prestigiosi come il classico o scientifico o tutt'al più altri licei; chi ha prestazioni scarse invece si iscrive ad altri istituti.

Tabella 44-Difficoltà percepita nella scelta scolastica e voto medio

		Voto medio in classi		
		Più Bassi	Intermedi	Più Alti
Difficoltà percepita nella scelta scolastica	È stato difficile	53,6%	72,6%	51,7%
	Non è stato difficile	46,4%	27,4%	48,3%
	Totale	100%	100%	100%

Sign. >0,05

La difficoltà, inoltre, non sembra associata né al tipo di scuola scelto né al consiglio scolastico ricevuto. Questo potrebbe essere spiegato alla luce del processo di *fitting in* di Reay (2009) secondo cui gli studenti tendono a scegliere indirizzi di scuole dove si possono sentire a proprio agio. L'indecisione è legata all'origine nella misura in cui si appartiene a una classe "piccolo-borghese" dove i propri confini definiscono meno la propria identità e, quindi, il senso di *entitlement* non è ancora del tutto consapevole. Pur non essendo significativa l'associazione tra difficoltà nella scelta e origine sociale (tab. 45), gli studenti di estrazione popolare avvertono la scelta come più difficile. La difficoltà non sembra essere legata al tipo di indirizzo, facendo così cadere il preconetto, tipico delle valutazioni degli insegnanti più che degli alunni, che si scelgano scuole in base al grado di impegno e difficoltà che questi comportano. Gli alunni sembrano non considerare questo fattore nella propria scelta nonostante, come confermano le interviste non direttive, gli insegnanti lavorano molto nel cercare di far comprendere che licei e istituti tecnici e professionali siano profondamente diversi, rafforzando tuttavia le motivazioni alla scelta dovute ai condizionamenti di classe.

Tabella 45-Difficoltà percepita per origine sociale

		Origine Sociale	
		Borghese	Popolare
Difficoltà percepita	È stato difficile	56,5%	65,3%
	Non è stato difficile	43,5%	34,7%
Sign.>0,005		100%	100%

Complessivamente, il 43,2% degli studenti afferma che la difficoltà nella scelta è legata all'età. I bambini, come spesso accade, sono forse più ravveduti di molti intellettuali e politici e riescono con schiettezza a fornire soluzioni a problemi atavici. Questa risposta, infatti, va letta alla luce delle considerazioni che alcuni autori hanno fatto al sistema scolastico italiano che obbliga, seppure con una certa flessibilità, alla scelta anticipata rispetto agli altri paesi europei. Complessivamente non sembra che la difficoltà sia dovuta al parere contrario dei propri genitori; infatti solo il 7,2% del campione afferma che è stato difficile coniugare la propria scelta con quella dei genitori. Interessante è notare che per gli studenti borghese è stato difficile scegliere in misura minore dei loro compagni di estrazione popolare con il 56,5% degli studenti borghesi che dichiara difficoltà contro il 65,3% degli studenti di origine popolare. Inoltre, sono gli studenti di origine popolare che avvertono di più la scelta difficile per via dell'età (50,7%) (vedi tab. 46); mentre gli studenti di origine borghese sembrano essere più avvantaggiati, nella misura in cui per loro l'età ha meno influenza nella decisione. Un dato interessante che meriterebbe un approfondimento sui processi di scelta¹⁴⁴.

Tabella 46-Motivazioni per cui è stato difficile per origine sociale degli studenti

			Origine Sociale		
			Borghese	Popolare	Totale
Motivazioni per cui è stato difficile scegliere	È risultato difficile perché non ho avuto tutte le informazioni utili	n°	2	4	6
		%	3,2%	5,3%	4,4%
	È stato difficile coniugare la mia scelta con i desideri dei miei genitori	n°	6	4	10
		%	9,7%	5,3%	7,3%
	In generale è difficile scegliere a questa	n°	21	38	59
		%	33,9%	50,7%	43,1%
	Ero indecisa/o	n°	4	1	5
		%	6,5%	1,3%	3,6%
	Altro	n°	2	2	4
		%	3,2%	2,7%	2,9%
Non è stato difficile	n°	27	26	53	
	%	43,5%	34,7%	38,7%	
Sign. >0.005			100%	100%	100%

¹⁴⁴ A tal proposito, auspicando una continuazione di tale ricerca, si sono raccolti i riferimenti degli studenti che si sono resi disponibili a essere contattati.

Inoltre, va segnalato che la lettura dei dati a disposizione suggerisce che gli insegnanti hanno tendenzialmente un atteggiamento di tipo confermativo sulla scelta precedentemente espressa dallo studente, tuttavia questa tendenza si mitiga in caso di studenti di estrazione popolare che aspirano a scegliere indirizzi liceali. Gli studenti che dichiarano che gli insegnanti erano del tutto d'accordo sulla scelta scolastica che avevano preso (61,2%); altri invece che lo erano la maggior parte (10,8%), che lo erano solo alcuni (3,6%) e solo l'1,4%, ha dichiarato che gli insegnanti non erano d'accordo. Questi dati evidenziano che, in generale, quindi prevale un senso di allineamento tra quanto scelto dagli studenti e quanto suggerito dagli insegnanti. Tuttavia, c'è anche da notare che un buon 23% del campione dichiara di non sapere se i propri insegnanti fossero d'accordo. L'analisi congiunta tra 1) accordo degli insegnanti sulla scelta e 2) scelta definitiva dello studente e 3) l'origine sociale mostra un'equa distribuzione tra studenti di origine borghese e popolare nel non sapere se i propri insegnanti fossero d'accordo: il 22,6% degli studenti di origine borghese e il 22,7% degli studenti di origine popolare dichiara di non saperlo. Questi dati, probabilmente, rispondono a due diversi atteggiamenti che hanno le classi sociali, popolare e borghese, nei confronti della scuola. Infatti, per la classe popolare, può indicare un generale disinteresse per l'andamento scolastico dei propri figli; mentre per la classe borghese, una decisione familiare che non considera in alcun modo il parere dei docenti. Entrambe le motivazioni si riferiscono alla mancata realizzazione dell'alleanza formativa scuola-famiglia che interessa circa il 23% degli studenti. Nelle interviste qualitative, i docenti dell'istituto Verde, infatti, hanno affermato che il consiglio orientativo è poco preso in considerazione perché la maggior parte delle famiglie ha già deciso il destino occupazionale dei propri figli. Non a caso questo istituto è quello che, pur avendo un'utenza principalmente borghese, consiglia quasi in egual modo sia licei sia istituti tecnici e professionali, solo che la sua utenza sceglie in definitiva di intraprendere percorsi liceali in misura maggiore degli studenti delle altre scuole selezionate.

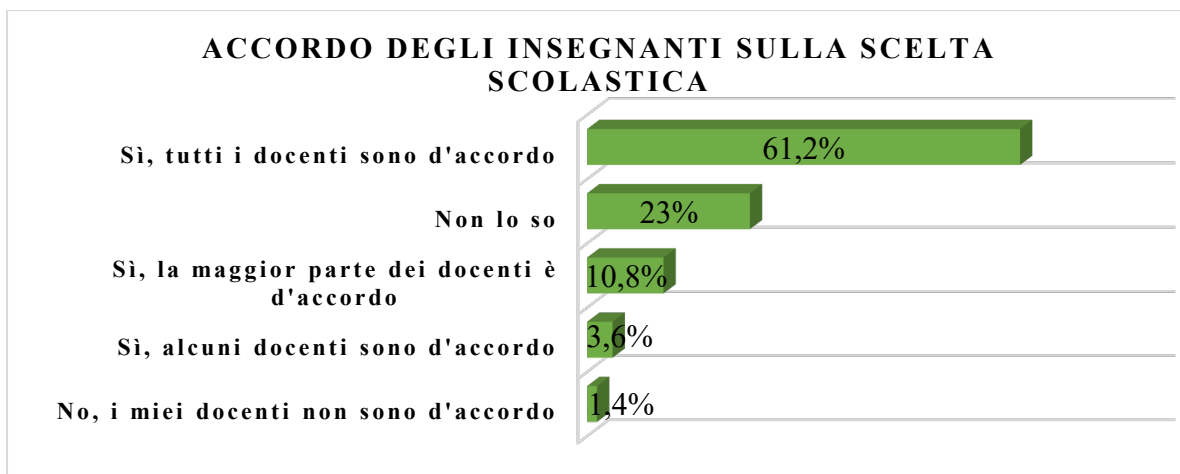


Figura 10: accordo degli insegnanti sulla scelta scolastica

4.4.3 L'analisi dell'intenzione di scelta

Nel paragrafo precedente, si è mostrato che la scelta risulta più difficile per gli studenti di origine popolare e che le aspirazioni socio-lavorative sono condizionate dalla capacità immaginativa propria della classe sociale di appartenenza. Esistono, quindi, sostanziali differenze nel processo di scelta in base all'appartenenza sociale, popolare e borghese. I primi sono senz'altro più svantaggiati e hanno maggiori difficoltà nella scelta del proprio futuro scolastico. Prima di comprendere come e in che modo il consiglio orientativo degli insegnanti sia capace di influenzare l'intenzione di scelta, si analizza l'intenzione di scelta dichiarata nel secondo questionario, ovvero nella rilevazione di maggio prima che gli studenti completassero il ciclo scolastico della scuola secondaria di primo grado.

La maggior parte degli studenti del campione è orientata verso un liceo, nello specifico: il 61,2%¹⁴⁵, intende scegliere il liceo classico e/o scientifico, il 20,9% un altro tipo di liceo (ad es. scienze umane, l'artistico e/o il musicale). Una quota residuale del campione, il 18%, invece ha intenzione di scegliere istituti professionali e/o tecnici¹⁴⁶.

¹⁴⁵Nello specifico il 38,1% al liceo scientifico e il 23% al liceo classico.

¹⁴⁶ In questa classe rientrano anche i percorsi di istruzione e formazione professionali (IeFP), anche se pochissimi intervistati hanno indicato questa scelta.

INTENZIONE DI SCELTA DICHIARATA DAGLI STUDENTI

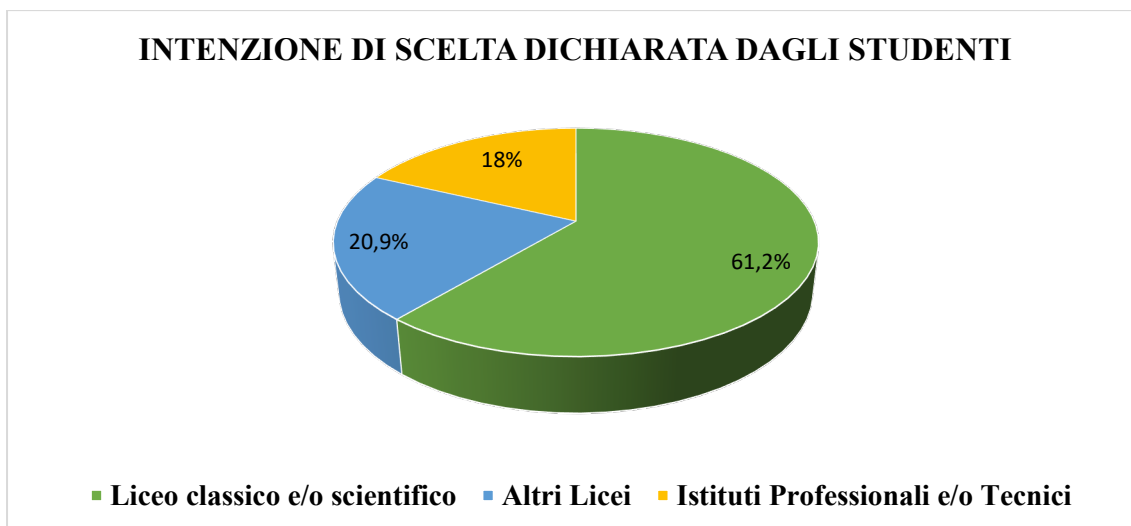


Figura 11: intenzione di scelta dichiarata dagli studenti

L'intenzione di scelta dell'indirizzo superiore, inoltre, è coerente con le materie preferite. Gli studenti che preferiscono materie scientifiche pensano di frequentare per il 75% il liceo scientifico; mentre chi preferisce materie letterarie per il 43,2% il liceo classico; il 45% di chi preferisce materie linguistiche come inglese, francese o spagnolo sceglie altri licei e, infine, il 39,1% che preferisce altre materie sceglie istituti tecnici-professionali.

Tabella 47-Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per materia preferita

		Materia scolastica preferita			
		Materie letterarie	Materie matematico scientifiche	Materie linguistiche	Altre Materie
Scelta definitiva dichiarata	Liceo scientifico	20,5%	75%	-	21,7%
	Liceo classico	43,2%	5,8%	35%	13%
	Altri licei	25%	5,8%	45%	26,1%
	Istituti tecnici e/o professionali	11,4%	13,5%	20%	39,1%
Sign. 0,000		100%	100%	100%	100%

Per l'intenzione di scegliere il liceo classico e/o scientifico non si osservano differenze tra il genere femminile e maschile e viene scelto per circa il 61% da entrambi. Anche suddividendo i licei, non si evincono differenze: per quando riguarda lo scientifico è scelto da entrambi i generi per il 38% circa; mentre per il liceo classico non si evincono grandi differenze con il 22,4% delle ragazze sceglie il liceo classico a fronte del 23,8% dei ragazzi. Mentre per gli altri licei e gli istituti tecnici e professionali si assiste a una ripartizione di genere piuttosto netta con le donne che scelgono per il 28,9% altri licei a fronte dell'11,1% dei ragazzi. Diversamente, invece, solo il 10,5% delle donne sceglie un istituto tecnico professionale a fronte del 27% degli

uomini. A un occhio attento, non sfuggirà che la ripartizione delle scelte sopra rappresentate in termini percentuali riproducono, in piccolo, le dinamiche esistenti nella ripartizione delle attività lavorativa del mondo adulto, dove i lavori manuali sono perlopiù prerogativa del genere maschile.

Tabella 48- Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per genere

Scelta definitiva dichiarata		Genere	
		Femmina	Maschio
	Liceo classico e/o scientifico	60,5%	61,9%
	Altri licei	28,9%	11,1%
	Istituti tecnici e/o professionali	10,5%	27%
		100%	100%

Sign. 0,005

Da qui in poi si utilizzerà la consueta ripartizione delle scuole secondarie di secondo grado in tre macro categorie (licei classico e/o scientifico, altri licei e istituti tecnici e/o professionali) per le ragioni indicate prima (vedi par. 4.2). Si ricorda che tale decisione è stata presa perché sulla scia di alcune considerazioni di derivazione gentiliana e del riordino degli indirizzi scolastici di recente attuazione (legge Gelmini) che differenzia ulteriormente le filiere scolastiche assimilando ai licei anche istituti che anni prima erano considerati perlopiù tecnici e/o professionali. Tale tri-partizione degli indirizzi scolastici, infatti, ha mostrato la sua validità in riferimento ai risultati che indicano la tendenza degli studenti di famiglia borghese a preferire i percorsi liceali più canonici come il classico e/o lo scientifico e, in generale, ad essere consigliati anche in tal senso.

Il 72,2% degli studenti che studia oltre le due ore ha intenzione di iscriversi al liceo classico e/o scientifico; più contenuta ma ugualmente importante è la quota di studenti (25,9%) che studia oltre le due ore e si indirizza verso “altri licei”. La scelta degli “altri licei”, tuttavia, non sembra risentire del numero di ore di studio pomeridiano. Probabilmente, la scelta di queste scuole risente di una duplice influenza: da un lato, risponde alla volontà di intraprendere un percorso di studi poco impegnativo; dall’altro tiene conto anche delle aspirazioni e vocazioni personali. All’interno della classe “altri licei” infatti troviamo licei come scienze umane, musicali e/o artistici. Chi studia di meno, invece, tende a preferire scuole che richiedono minor impegno come gli istituti tecnici e professionali (54,2%).

Tabella 49-Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per ore compiti pomeridiane

		Ore compiti		
		Da meno di mezz'ora a 1 ora	Da 1 ora a 2 ore	Oltre 2 ore
Scelta definitiva dichiarata	Liceo classico e/o scientifico	25%	66,7%	72,2%
	Altri licei	20,8%	18,3%	22,2%
	Istituti tecnici e/o professionali	54,2%	15%	5,6%
Sign. 0,000		100%	100%	100%

Come c'era da aspettarsi, l'influenza del voto risulta discriminante nella scelta del tipo di istituto secondario di secondo grado. Infatti, chi ottiene voti più alti tende a iscriversi in misura maggiore al classico e/o scientifico (93,1%). Gli studenti che, invece, hanno prestazioni scolastiche intermedie scelgono per il 64,4% il liceo s classico e/o scientifico e, in misura minore, altri licei (26%). Mentre chi ha votazioni più basse opta perlopiù per istituti tecnici e/o professionali (53,6%) e, una quota residuale, altri licei (29,6%). Questa dinamica è assecondata anche dagli insegnanti che tendono a consigliare il liceo classico e/o scientifico agli studenti che dimostrano più attitudine allo studio e al sacrificio perché, secondo quanto dichiarato nelle interviste, i licei prevedono un maggiore studio teorico e impegno pomeridiano.

Tabella 50- Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per votazione media

		Voto medio in classi		
		Più Bassi	Intermedi	Più Alti
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	17,9%	64,4%	93,1%
	Altri licei	28,6%	26%	3,4%
	Istituti tecnici e/o professionali	53,6%	9,6%	3,4%
Sign 0.000		100%	100%	100%

I dati a disposizione suggeriscono che chi ha prestazioni scolastiche meno brillanti tende a scegliere scuole a vocazione tecnica e professionale. Anche gli studenti che hanno un percorso caratterizzato da debiti formativi sono più propensi a scegliere istituti tecnici per il 52,4% rispetto al 42,4% che invece non ha debiti e sceglie il liceo classico e/o scientifico.

Tabella 51-Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per debiti scolastici

		Debiti	
		Sì	No
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	19%	68,6%
	Altri licei	28,6%	19,5%
	Istituti tecnici e/o professionali	52,4%	11,9%
		100%	100%

Sign 0.000

Fin qui, quindi, l'analisi della scelta scolastica si presenta in maniera piuttosto chiara e sembra muoversi nell'ottica della meritocrazia: se ti piace una materia e hai buoni voti tendi a scegliere la scuola che ti dà l'opportunità di studiarla e/o di assecondare le tue abilità. In realtà, queste scelte non sono libere, ma sono condizionate da fattori sociali. La quantità di studio pomeridiano è dovuta non solo della dedizione e della capacità dell'alunno, ma è anche espressione indiretta della motivazione allo studio che, come sappiamo dagli studi di Bourdieu, è espressione del *habitus* di classe (1972). Lo studio per le classi più abbienti assicura la trasmissione dell'eredità di classe; mentre nella media borghesia è un mezzo per elevare le proprie aspirazioni e migliorare la propria posizione all'interno della società, altresì un maggiore tempo dedicato allo studio esprime la quantità di cura e attenzione familiare per i propri figli (Bernstein, 1973; Reay, 2004). All'età di 14 anni, infatti, l'autonomia nello studio è ancora parziale e, più delle volte, occorre l'aiuto del proprio genitore o almeno un rinforzo alla motivazione personale per finire i compiti. Inoltre, questo aspetto è molto importante soprattutto perché è legato anche alle pratiche scolastiche attuate nei diversi contesti scolastici. Le scuole, come ad esempio la Verde, che hanno un maggior numero di studenti che tendono a scegliere il liceo durante l'ultimo anno scolastico tendono a rafforzare le competenze degli alunni proprio nelle aree umanistiche livellando eventuali differenze di partenza¹⁴⁷.

È possibile ipotizzare che le votazioni più alte non siano semplicemente legate alla quantità di studio e/o a particolari doti di abilità. La tabella 19 mostra che chi studia "da meno di mezz'ora a un'ora" ottiene votazioni più basse (46,4%) e chi studia "oltre le due ore" ha votazioni più alte (34,5%), ma la quota di studenti che ottiene votazioni più basse, pur studiando oltre le due ore, è piuttosto consistente (25%). Questo dato segnala che non conta solo la quantità di studio, ma che i risultati scolastici risentono anche di fattori legati allo stato di ansia e agitazione, al rapporto con gli insegnanti, al supporto genitoriale o siano influenzati

¹⁴⁷ Come vedremo meglio nel capitolo 5 questa scuola offre un corso di latino all'interno delle attività orientative.

dall'habitus di ciascun studente quale complesso sistema di atteggiamenti acquisito inconsciamente. Sarebbe quest'ultimo, in definitiva, a essere associato alla buona riuscita scolastica (Bourdieu, 1980). In aggiunta, è ipotizzabile che la capacità degli studenti di estrazione borghese di utilizzare un codice linguistico elaborato concorre alla prestazione scolastica, aumentando la valutazione da parte dell'insegnante (Bernstein, 1964, 1973).

Tabella 52- Ore compiti per voto medio in classi

		Voto medio in classi		
		Più Bassi	Intermedi	Più Alti
Ore compiti	Da mezz'ora a 1 ora	46,4%	8,3%	10,3%
	Da 1 ora a 2 ore	28,6%	44,4%	55,2%
	Oltre 2 ore	25%	47,2%	34,5%
Sign. 0,000		100%	100%	100%

La scelta definitiva è l'esito di un processo nel quale intervengono numerosi fattori, sia extrascolastici (es. influenza dell'origine sociale, *etc.*) sia scolastici (qualità del rapporto con gli insegnanti, influenza del consiglio, *etc.*). Infatti, nonostante a livello bivariato esista una forte associazione, è fuorviante attribuire la scelta di un istituto scolastico alla sola influenza dei voti, perché quest'ultimi possono considerarsi effetto diretto dell'origine sociale e del capitale culturale familiare. Come le analisi successive dimostrano, le ambizioni scolastiche e professionali sono condizionate dalla violenza simbolica attuata involontariamente dai docenti che abbassano o alzano le aspettative scolastiche e professionali degli studenti. In particolare, è possibile affermare che l'associazione tra votazione e aspirazioni socio-professionali sia l'esito dell'influenza dell'origine sociale. Infatti, studenti di estrazione borghese hanno maggiormente votazioni migliori e aspirazioni socio-professionali alte.

I dati a nostra disposizione permettono, a livello bivariato, di confermare l'influenza delle aspirazioni professionali, dell'origine sociale e del capitale culturale degli studenti sulla scelta scolastica. La tab. 53 mostra come le aspirazioni lavorative siano legate al tipo di scuola scelto nella misura in cui ad alte aspirazioni si associa la scelta dei licei in misura maggiore rispetto a coloro che hanno basse aspirazioni che, invece, scelgono istituti tecnici e/o professionali. Il 66,7% degli studenti con alte aspirazioni sceglie i licei classici e/o scientifici; mentre il 51,9% degli studenti con basse aspirazioni lavorative sceglie un istituto tecnico e/o professionale. La metà degli indecisi, invece, opta per lo scientifico, probabilmente perché questo indirizzo scolastico permette l'accesso a diversi sbocchi lavorativi e scolastici. Non a caso, gli indecisi sono perlopiù formati da studenti di origine borghese con alte prestazioni scolastiche.

Tabella 53-Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per aspirazioni socio-lavorative degli studenti

		Aspirazioni socio-lavorative		
		Basse aspirazioni lavorative	Alte aspirazioni lavorative	Indecisi
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	25,9%	66,7%	81,8%
	Altri licei	22,2%	21,1%	18,2%
	Istituti tecnici e/o professionali	51,9%	12,2%	-
Sign 0.000		100%	100%	100%

In riferimento alle aspirazioni socio-lavorative dichiarate dagli studenti, c'è anche considerare che l'origine sociale determina anche capacità immaginative e proiettive sul futuro (Roberts, Evans 2013; Sthal, 2015). A riprova, si riporta un piccolo aneddoto avvenuto in fase di raccolta dati al primo questionario, dove la ricercatrice era presente in aula e ha avuto modo di ascoltare i commenti e le domande degli studenti. Durante la somministrazione, un ragazzo ha esclamato "fisico, come mio padre", intendendo il lavoro che avrebbe voluto fare. Molti studenti hanno commentato chiedendo che lavoro sia il fisico. Alcuni studenti nell'immaginare il proprio futuro hanno un ventaglio di possibilità limitate perché non riescono a immaginarsi lavori altri da quelli che sono soliti conoscere nell'ambito familiare. Per essere più espliciti, la fantasia di un figlio di operaio può portare a dire che si vuole lavorare per la Ferrari, ma per quante aspirazioni alte possa avere si ferma a dire che vuole fare il meccanico. Contrariamente a quanto riesce a immaginare un figlio di famiglia borghese che, magari pure vuole lavorare alla Ferrari, ma sogna di farci l'ingegnere meccanico. In un certo senso le aspirazioni sono rilevante in entrambi i casi, ma il figlio dell'operaio non ha gli strumenti conoscitivi e linguistici che gli consentono di immaginare lavori remunerativi e altamente specializzati. È utile, quindi, comprendere che i percorsi brevi sono scelti dai ragazzi di estrazione popolare perché sono quelli a loro più conosciuti nell'ambito familiare e, inevitabilmente, sono portati a commisurare e limitare le proprie aspirazioni sociali a ciò che a loro è più vicino. La scuola, tuttavia, dovrebbe essere l'istituzione in grado di elevare le aspirazioni tramite la conoscenza e, dunque, offrire l'opportunità di fare scelte consapevoli tra una molteplicità di strade di cui non si è era a conoscenza prima. Come avremo modo di comprendere nella lettura dei risultati del questionario e delle interviste, questo accade raramente.

Complessivamente, è confermata l'associazione tra origine sociale di appartenenza dello studente e scelta della scuola secondaria di secondo grado. Studenti di estrazione borghese scelgono in misura maggiore i licei; differentemente, chi è di estrazione popolare tende a preferire istituti a vocazione tecnica e professionale o comunque ad evitare i licei più prestigiosi come il classico e lo scientifico¹⁴⁸.

Complessivamente quasi la maggior parte degli studenti di origine borghese sceglie un liceo classico e/o scientifico (77,4%), il 16,1% altri licei e solo una quota minoritaria (6,5%) un istituto tecnico-professionale. Gli studenti di origine popolare invece scelgono in misura minore i licei classici e/o scientifici (46,7%), altri licei nel 25,3% e gli istituti tecnici professionali nel 28%.

Tabella 54- Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per origine sociale

		Origine Sociale	
		Borghese	Popolare
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	77,4%	46,7%
	Altri licei	16,1%	25,3%
	Istituti tecnici e/o professionali	6,5%	28%
Sign. 0,000		100%	100%

Ancor più dell'origine sociale, la scelta della scuola è significativamente associata al capitale culturale della famiglia per cui chi ha capitale culturale alto tende a iscriversi al liceo classico e/o scientifico (76,8%); mentre chi ha un capitale culturale medio-basso preferisce iscriversi a istituti tecnici e professionali (41,9%).

Tabella 55- Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per capitale culturale ricodificato

		Capitale culturale dicotomico		
		Basso-medio	Medio	Alto
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	34,9%	66,7%	76,8%
	Altri licei	23,3%	20%	19,6%
	Istituti tecnici e/o professionali	41,9%	7,4%	3,6%
Sign. 0,000		100%	100%	100%

¹⁴⁸ La riforma della scuola, infatti, ha equiparato ai licei scuole che un tempo erano tecniche e/o professionali - si pensi all'artistico, allo psico-pedagogico etc. - manifestando un evidente processo di licealizzazione della scuola iniziato già nel lontano 1922 con la riforma Gentile.

L'influenza dell'origine sociale è osservabile anche a livello trivariato. Nonostante la numerosità dei casi limitino l'interpretazione di tabelle di contingenza con un elevato numero di modalità, le basse aspirazioni socio-lavorative¹⁴⁹ degli studenti si associano perlopiù a prestazioni scolastiche scarse; mentre votazioni più alte sembrano essere più prerogativa delle classi borghesi. Il 31% di chi ha alte aspettative e votazioni alte appartiene alla classe borghese, contro il 19% degli studenti della classe popolare. Quest'ultimo dato può essere letto alla luce della violenza simbolica (Bourdieu e Passeron, 1970) per cui gli insegnanti tendono a dare votazioni più basse agli studenti meno bravi e a rafforzare i condizionamenti di classe, abbassando così le aspirazioni degli studenti di origine popolare. Si crea una sorta di circolo vizioso, per cui uno studente di origine popolare si autoconvince della propria incapacità e inefficacia e ciò lo porta a non superare i gap nel rendimento scolastico e ad avere così aspirazioni educative contenute che lo orientano verso gli indirizzi di scuola superiore meno prestigiosi.

Tabella 56- Composizione studentesca per aspirazioni socio-lavorative, voto medio in classi e origine sociale

Aspirazioni socio-lavorative	Voto medio in classi	Origine Sociale		Totale
		Borghese	Popolare	
Basse aspirazioni	Più bassi	50%	55,6%	54,2%
	Intermedi	50%	38,9%	41,7%
	Più Alti	-	5,6%	4,2%
	Totale	100%	100%	100%
Alte Aspirazioni	Più bassi	11,9%	23,8%	17,9%
	Intermedi	57,1%	57,1%	57,1%
	Più Alti	31%	19%	25%
	Totale	100%	100%	100%
Indecisi	Più bassi	-	-	-
	Intermedi	72,7%	66,7%	70%
	Più Alti	27,3%	33,3%	30%
	Totale	100%	100%	100%

Tendenzialmente chi ha voti scarsi o mediocri tende a non iscriversi ai licei, ma gli studenti di origine borghese lo fanno in misura minore. Nelle successive analisi, la variabile "scelta scolastica" è stata ulteriormente ridotta a due modalità, licei classici e/o scientifici e altri tipi di istituti, per corroborare ulteriormente l'ipotesi secondo cui l'origine sociale influenza la scelta scolastica nella misura in cui chi appartiene alla classe borghese tende a impegnarsi in percorsi

¹⁴⁹ La variabile aspirazioni socio-lavorativa è stata elaborata a partire dal lavoro dei genitori dichiarato dagli studenti. La domanda a risposta libera è stata ricodificata manualmente raggruppando le varie risposte in base al tipo di professione desiderato tenendo conto sia del prestigio socio-culturale sia del reddito associato al tipo di professione.

formativi lunghi, che comportano l'iscrizione all'università perché non immediatamente professionalizzanti. Per quest'ultima ragione si è deciso di accorpate gli istituti tecnici e/o professionali ma anche molti licei che, con la riforma, hanno mantenuto la loro vocazione professionalizzante ma sono stati equiparati ai licei. Tale decisione è stata presa anche per ovviare a esigenze di natura prettamente statistica: i numerosi incroci infatti richiedono una numerosità adeguata per essere correttamente interpretate. In sintesi, quindi, questa operazione di riduzione a due classi permette di concentrare l'analisi sugli obiettivi e le ipotesi di ricerca secondo cui sono gli studenti di estrazione sociale più bassa a non iscriversi ai licei, e in secondo perché permette una più facile lettura e descrizione dei risultati di analisi¹⁵⁰. Come si nota dalla tab. 57, gli studenti di origine borghese tendono a iscriversi ai licei classici e/o scientifici in misura maggiore degli studenti di origine popolare anche quando ottengono votazioni intermedie; mentre gli studenti che provengono da famiglie popolari ottengono generalmente prestazioni inferiori e tendono a iscriversi ad altri indirizzi scolastici.

Tabella 57-Composizione Studentesca per scelta indirizzo scolastico, voto medio in classi e origine sociale

		Voto medio	Origine Sociale		Totale
			Borghese	Popolare	
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Licei classico e/o scientifico	Più bassi	n° 3	2	5
			% 60%	40%	100%
		Intermedi	n° 26	20	46
			% 56,5%	43,5%	100%
		Più Alti	n° 16	10	26
			% 61,5%	39,5%	100%
	Totale	n° 45	32	77	
		% 100%	100%	100%	
	Altri indirizzi scolastici	Più bassi	n° 5	18	23
			% 21,7%	78,3%	100%
		Intermedi	n° 9	17	26
			% 34,6%	65,4%	100%
Più Alti		n° -	2	2	
		% -	100%	100%	
Totale	n° 14	37	51		
	% 100%	100%	100%		

¹⁵⁰ La variabile dicotomizzata è stata utilizzata anche per le analisi multivariate, rendendo ad esempio più agevole la lettura dei risultati delle probabilità associate a ciascuna variabile del modello di regressione logistica presentato più avanti.

Una dinamica simile si osserva per il capitale culturale familiare. Anche in questo caso generalmente chi ha prestazioni scarse si indirizza verso altre scuole. Ma chi ha un capitale culturale alto tende comunque a scegliere un liceo, anche se ha prestazioni scarse o mediocri. Sostanzialmente chi proviene da una famiglia di origine borghese con un elevato status culturale tende a impegnarsi in percorsi scolastici più lunghi che assicurino sbocchi professionali in grado di confermare o aumentare il livello di prestigio culturale e sociale della famiglia di provenienza (Boudon, 1974; Mare 1980, 1981).

Va anche debitamente tenuto conto dell'effetto del contesto scolastico. Gli istituti selezionati differiscono internamente per composizione sociale degli iscritti e scelte scolastiche effettuate. Gli studenti dell'istituto Verde, provenienti in maggioranza da famiglie borghesi, sono intenzionati nel 52,6% dei casi a scegliere un liceo scientifico e nel 33,3% un liceo classico, quasi mai (un solo caso) sceglie un istituto tecnico-professionale. Mentre nell'istituto Arancione, pur avendo una quota di studenti che scelgono rispettivamente il liceo classico e/o scientifico (33,3%), quasi la metà degli studenti (48,1%) si indirizza verso un istituto tecnico-professionale. Invece, i dati degli istituti Rosso e Marrone vanno letti alla luce di una maggiore eterogeneità sociale perché sono gli istituti che hanno una composizione sociale più mista, con presenza sia della classe popolare/operaia sia, meno consistente, di quella piccolo-borghese (vedi sopra, tab. 7). Infatti, le scelte degli studenti di questi due istituti seguono andamenti singolari, dovuti agli effetti propri di ciascun contesto scolastico. Infatti, nonostante siano entrambi istituti a caratterizzazione popolare, il 38,9% degli studenti del Rosso sceglie "altri licei"; mentre il 43,2% degli studenti del Marrone sceglie il liceo scientifico.

Questi risultati vanno letti alla luce della presenza di una quota di studenti appartenenti alla classe media degli insegnanti o professionisti dipendenti e/o impiegatizia tecnica inferiore che, attraverso il potere certificatorio dell'istruzione, cercano di elevare il proprio status sociale, o comunque tendono a non peggiorarlo. Inoltre, presumibilmente, in questi istituti è maggiore "l'effetto stormo"¹⁵¹ per cui le scelte degli studenti tendono a uniformarsi, elevandosi laddove è presente una componente borghese che spinge le aspirazioni verso l'alto. Questo effetto può assicurare pari opportunità tra gli studenti, nonostante l'influenza della classe di origine e dei giudizi orientativi degli insegnanti, che tendono a confermare e a riprodurre la disuguaglianza in ambito scolastico.

¹⁵¹ Un risultato analogo è stato ritrovato nell'analisi delle carriere scolastiche di Lombardo, Parziale (2017).

Tabella 58-Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico per istituto scolastico

		Nome Istituto Scolastico				Totale
		Marrone	Verde	Arancione	Rosso	
Scelta definitiva dell'indirizzo scolastico	Liceo classico e/o scientifico	59,5%	86%	33,3%	27,8%	38,1%
	Altri licei	27%	12,3%	18,5%	38,9%	20,9%
	Istituti tecnici e/o professionali	13,5%	1,8%	48,1%	33,3%	18%
	Sign 0.000	100%	100%	100%	100%	100%

4.3.2.1 Modelli di regressione logistica per l'analisi dell'intenzione alla scelta

Le analisi precedenti hanno mostrato associazioni significative confermando che la scelta scolastica risente sia di fattori extrascolastici, perlopiù ascritti, ma anche dell'influenza del contesto scolastico di riferimento che incentiva o disincentiva la frequentazione di certi tipi di istituti acuendo così, in una prospettiva di medio-lungo periodo, le diseguaglianze. Per verificare ulteriormente i risultati delle analisi precedenti è stata effettuata un'analisi di regressione logistica binaria. La regressione logistica binaria è una tecnica di elaborazioni dati che permette di comprendere l'influenza di diverse variabili (di natura categoriale o cardinale) su un variabile dipendente categoriale di natura dicotomica. Il modello di analisi logistica elaborato è teso a comprendere il peso esercitato dall'origine sociale e dal capitale culturale sulla scelta, a parità di variabili quali il genere, la prestazione scolastica e il tipo di istituto frequentato.

Gli effetti di interazione tra origine sociale, capitale culturale e scelta, infatti, sembrano essere consistenti. Precedentemente, a livello bivariato e trivariato, è stato osservato che tra l'origine sociale, il capitale culturale familiare e la scelta scolastica esistono associazioni significative. Queste associazioni divengono ancora più marcate in riferimento all'estremizzazione degli indirizzi: da un lato i licei classici e/o scientifici assunti come indirizzi più prestigiosi e di storica tradizione; dall'altro tutti gli indirizzi liceali di più recedente creazione e gli istituti professionali e tecnici.

L'analisi logistica ha confermato tali risultati, permettendo anche di comprendere l'influenza di ciascun fattore inserito nel modello. A questo scopo, si sono elaborati tre modelli di regressione logistica. Ciascuna variabile inserita nel modello è stata definita secondo la sua funzione (dipendente, indipendente e concomitante). Il primo modello prende in considerazione l'influenza esercitata contemporaneamente dalle variabili ascritte come genere, origine sociale e capitale culturale. Il secondo modello invece prende in considerazione anche la prestazione scolastica; mentre nel terzo si introducono gli istituti, ipotizzando una diversità di contesto in grado di influenzare la scelta scolastica a parità delle altre variabili. Il valore del coefficiente di

Nagelkerke cresce in modo progressivo nei diversi modelli, segnalando così porzioni di varianza riprodotta sempre più ampi.

Tabella 59- Modelli di regressione logistica relativi alla propensione degli studenti a iscriversi ad un indirizzo differente dal liceo classico/scientifico

Variabili parametri	1 Modello (0,366)			2 Modello (0,574)			3 Modello (0,719)		
	B	Sig.	ExpB	B	Sig.	ExpB	B	Sig.	ExpB
Genere Maschio	Cat. Rif.								
Genere Femmina	-1,794	0,003	0,166	-1,420	0,039	0,242	-2,605	0,010	0,074
Origine Sociale Popolare	Cat. Rif.								
Origine Sociale Borghese	-1,049	0,130	0,350	-0,626	0,418	0,535	-0,543	0,548	0,581
Capitale Culturale Alto	Cat. Ri.	0,003			0,003			0,107	
Capitale Culturale Medio-Basso	2,503	0,005	12,222	3,689	0,001	40,012	2,401	0,107	11,030
Capitale Culturale Medio	0,728	0,429	2,072	1,982	0,083	7,258	0,457	0,751	1,579
Costante	-1,741	0,045	0,175	0,735	0,050	2,085	0,636	0,220	1,889
Voto Alto				Cat. Rif.	0,000			0,002	
Voto Basso				3,349	0,007	28,471	5,410	0,003	223,659
Voto intermedio				0,653	0,587	1,922	2,137	0,156	8,475
Costante				-4,801	0,003	0,008		0,012	
Istituto Scolastico Rosso							Cat. Rif.		
Istituto Scolastico Marrone							-1,233	0,321	0,291
Istituto Scolastico Verde							-3,011	0,046	0,049
Istituto Scolastico Arancione							2,239	0,083	9,385
Costante							-4,720	0,060	0,009

Note: 128 casi analizzati; in grassetto i valori di beta ed Exp(B) con maggiore significatività statistica ($p < 0,05$); nella prima riga della tabella tra parentesi è riportata la percentuale di varianza della variabile dipendente riprodotta dai diversi modelli e ricostruita sulla base del coefficiente di Nagelkerke

I risultati dell'analisi logistica binaria (tab. 59) vanno letti alla luce delle variabili di riferimento per ciascuna categoria e, più complessivamente, nella probabilità di iscriversi ad "altre scuole". In tutti e tre i modelli è confermato che genere femminile tende a iscriversi meno al "altre scuole" preferendo, invece, licei classico e/o scientifico rispetto agli uomini. Il genere, infatti, risulta una variabile statisticamente significativa, anche se la sua influenza è più alta nel primo modello e va via via diminuendo per effetto di altre variabili. Ma complessivamente, la lettura di tali risultati suggerisce che le donne, a parità di condizione sociale e capitale culturale,

hanno una maggiore probabilità rispetto all'analogia probabilità degli uomini di scegliere il liceo classico e/o scientifico.

Coloro che, invece, hanno voti più bassi tendono a non iscriversi ai licei più prestigiosi rispetto a coloro che hanno voti più alti. Tuttavia, gli studenti di origine borghese si iscrivono meno a scuole differenti dai licei classico e/o scientifico con una probabilità del 42% rispetto all'analogia probabilità degli studenti di origine popolare. Anche l'influenza del capitale culturale è significativamente molto forte in tutte e tre i modelli, e aumenta nel terzo. In sintesi, chi ha un capitale culturale medio-basso tende a iscriversi di più "ad altre scuole" rispetto a chi ha un capitale culturale alto. Infine, nel terzo modello, emergono differenze anche tra gli istituti. In particolare, chi frequenta l'istituto Arancione, istituto periferico e popolare, ha meno probabilità di iscriversi ai licei classici e/o scientifici. Mentre chi frequenta l'istituto Verde, in zona centrale e a caratterizzazione borghese, ha più probabilità di seguire un percorso liceale.

Dunque, sebbene non sempre significativo a livello statistico, la scelta scolastica risente di una serie di aspetti, diretti e indiretti, connessi all'estrazione socio-culturale degli studenti. I risultati dei modelli di regressione logistica sottolineano una forte influenza della votazione scolastica, del capitale culturale e dell'origine sociale sul processo di scelta della scuola secondaria di secondo. Altresì, gli effetti dell'origine sociale e del capitale culturale sono più forti in alcuni istituti. La diversità esistente tra gli istituti nell'attivare *chances* di scelta prosecuzione scolastica verso indirizzi più prestigiosi perché in grado di aprire opportunità di carriere scolastiche più lunghe è il simbolo manifesto della riproduzione della disuguaglianza scolastica. Chi frequenta contesti scolastici "popolari" (cioè connotati da una platea prevalentemente formata da studenti delle classi subalterne) è più penalizzato a parità di altre condizioni (origine, capitale, genere). Infatti, gli effetti degni di nota negli ultimi due modelli (tab.59) sono quelli attribuibili ai regressori relativi al genere, al voto e all'istituto frequentato. In sintesi, i modelli di regressione logistica rafforzano i risultati emersi dalle analisi bivariate e trivariate precedenti, confermando le associazioni tra genere, prestazioni e appartenenza scolastica e la scelta. Sostanzialmente i risultati della regressione indicano che chi è donna, con prestazioni scolastiche alte e appartiene all'istituto Verde ha più probabilità di scegliere un liceo, invece che altri istituti. I destini sociali degli studenti non solo sono determinati dalla classe di appartenenza ma anche dall'effetto di interazione tra classe e istituto. Infatti, ha più probabilità di scegliere licei prestigiosi come il classico e/o scientifico se frequenta istituti a caratterizzazione borghese. Una scelta quest'ultima che comporta traiettorie scolastiche di medio-lungo periodo che consentono la mobilità di classe intergenerazionale (vedi cap. 2). Come già emerso da analisi bivariate, negli istituti a composizione interclassista dove è presente

una parte consistente di classi sociali medio-elevate, si innescano effetti di campo che modificano habitus atteggiamenti e decisioni che stemperano l'influenza della classe di origine e alzano le aspirazioni scolastiche degli studenti verso i licei. Questa evidenza permette di leggere l'effetto *tracking* (vedi capp. 1 e 2) come il portato della diseguaglianza che si realizza nella scuola media, ancor prima dell'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado. La differenziazione sociale del percorso scolastico, quindi, è ancorata allo specifico contesto scolastico di partenza ed è questo che determina tutto il percorso scolastico futuro, aprendo e chiudendo opportunità. La scuola, in quanto micro-cosmo che riproduce in piccolo le opportunità, le interazioni, le tensioni e le convivenze societarie ha un effetto, anche se parziale, di elevare e/o abbassare le aspirazioni e con esse delimita le scelte scolastiche. Alla luce di questi risultati, l'orientamento ha perlopiù una funzione confermativa dei destini scolastici. Infatti, la scuola non sembra più garantire mobilità e promozione sociale, perché la scelta e le traiettorie scolastiche sono ancora legate all'appartenenza di classe e al capitale culturale di partenza. Inoltre, il contesto scolastico che si frequenta acuisce o diminuisce percorsi tesi ad elevare il proprio status. Già precedentemente, i dati a nostra disposizione hanno mostrato come il numero degli studenti che cambia idea sul tipo di indirizzo da scegliere era piuttosto esiguo e perlopiù tendeva a cambiare nella direzione di abbassare le proprie aspettative. Attraverso i risultati dalla regressione logistica è possibile affermare che alcuni contesti scolastici diventano il primo ambiente dove lo studente sperimenta forme di "immobilità diffusa" (Checchi, 2010); mentre altre scuole consentono di elevare aspettative e favorire processi di *self-empowerment* degli studenti anche se di origine sociale popolare. La natura duale della scuola emerge: è un campo di conflitti tra classi che, attraverso il confronto e lo scontro tra classi può portare o alla promozione sociale o a processi di selezione che relegano gli studenti nella loro condizione sociale di partenza (vedi anche capitolo 5).

CAPITOLO 5. I risultati della ricerca non standard

5.0 Introduzione

Il capitolo presenta i risultati dell'analisi delle interviste agli insegnanti. Queste si inseriscono in un più generale tentativo di recuperare un filone di studi che è stato dapprima indagato, poi abbandonato e negli ultimi anni ripreso; la sociologia, infatti, ha iniziato a occuparsi degli insegnanti solo dopo l'unificazione della scuola media del 1962 (Baglioni e Cesareo, 1964; Bargagli e Dei 1969). L'interesse sociologico per gli insegnanti è perlopiù dovuto al ruolo prominente che occupano nell'istituzione scolastica: sono gli attori che più di altri contribuiscono alla socializzazione secondaria e trasmettono conoscenze e condotte morali ai giovani. Inoltre, il loro ruolo assiste a non pochi dilemmi etici perché sono esposti alla tensione tra riproduzione e mutamento sociale. Ed è proprio per questo delicato ruolo, che i sociologi hanno iniziato a porsi domande sull'effettiva capacità degli insegnanti di essere la guida delle nuove generazioni. Non a caso, mentre si diffonde la scolarizzazione di massa, vengono realizzate tre indagini IARD (Cavalli, 1992, 2000; Cavalli e Argentin 2010) che indagano il profilo, le condizioni sociali e lavorative degli insegnanti, dando loro anche l'opportunità di esprimere le loro credenze, motivazioni e criticità annesse alla loro professione.

In particolare, in questa ricerca, gli insegnanti sono stati studiati attraverso una prospettiva conflittualista, che pone enfasi sulla riproduzione delle disuguaglianze educative. Attraverso le interviste condotte, gli insegnanti vengono studiati non solo nella loro funzione di socializzazione ma anche, e soprattutto, di selezione, riprendendo così le teorie bourdieusiane di riproduzione della stratificazione sociale per mezzo delle istituzioni scolastiche (Bourdieu e Passeron, 1970). L'assunto, quindi, da cui parte l'analisi è il ruolo ambivalente svolto dagli insegnanti nella riproduzione delle disuguaglianze educative. Sulla scia di recenti studi sull'argomento (Romito, 2016; Argentin, 2018) si vuole recuperare un filone di indagine che si è gradualmente indebolito, a partire dagli anni Ottanta, in favore dello approfondimento delle disuguaglianze in una prospettiva macro-strutturale e comparativa che ha tralasciato la ricerca dei processi micro che avvengono all'interno del campo scolastico. È particolarmente importante studiare gli insegnanti perché sono co-protagonisti (e talvolta antagonisti) nei processi di scelta e transizione scolastica dei ragazzi. La gran parte della letteratura sul tema, pur analizzando i meccanismi di scelta sottostanti alle disuguaglianze, non hanno avvertito l'esigenza di indagare il loro ruolo (ad esempio: Breen e Goldthorpe, 1997). In questa sede, invece, sulla scia di quanto affermato da Argentin (2018) gli insegnanti sono studiati come attori in grado di posizionarsi su polarità antitetiche. Il ruolo che gli insegnanti sono chiamati a

svolgere ha, infatti, una natura contraddittoria e ambivalente perché: 1) sono agenti di promozione e accoglienza, ma allo stesso tempo sono chiamati ad allocare e distribuire gli studenti nel sistema sociale (socializzazione e selezione), 2) devono trattare tutti ugualmente comportando così svantaggi in chi non ha le adeguate risorse sociali, economiche e culturali (meritocrazia formale e sostanziale¹⁵²), 3) sono in tensione tra fornire a tutti delle basi comuni e valorizzare le differenze e i rispettivi potenziali (standardizzazione e differenze), 4) sono esposti a duplici processi di mutamento e conservazione sociale, da un lato devono filtrare le istanze di innovazione e mutamento provenienti dall'esterno e dall'altro devono trasmettere il patrimonio valoriale e culturale del paese (mutamento e conservazione) (*ivi*, p.27). A queste polarità se ne aggiungono altre suggerite dall'analisi delle interviste: 5) il ruolo di insegnante si sovrappone spesso a quello genitoriale e 6) le loro opinioni e i loro atteggiamenti possono essere letti alla luce della dicotomia interno vs. esterno.

Gli insegnanti, quindi, sono attori polifunzionali e complessi che partecipano ai processi di scelta scolastica dei giovani influenzandone la loro percezione, il loro vissuto e, persino, il loro futuro. Non era possibile non sentire le loro voci e non tentare di comprendere come questi attori si muovano tra le polarità antitetiche che il loro ruolo comporta. La propensione verso un polo o un altro, infatti, ha importanti ricadute nel consiglio orientativo che gli insegnanti danno agli studenti e alla loro famiglia, nonché sulla formazione e educazione nel loro complesso. Altresì, gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti sono stati letti anche in riferimento all'*habitus istituzionale* e alla composizione sociale della scuola. Va, infatti, tenuto conto che le pratiche scolastiche e organizzative delle scuole non sono indipendenti dalla loro composizione sociale (Dupriez, *et al.*, 2008) e l'*habitus istituzionale* implica l'assimilazione della composizione sociale all'interno delle pratiche scolastiche, definendone così la cultura scolastica (Burke, Emmerich e Ingram, 2013). Inoltre, gli insegnanti incorporano la cultura scolastica e la riflettono attraverso le azioni individuali.

L'analisi delle interviste è suddivisa in due sessioni. La prima, di carattere generale, pone una riflessione sugli *habitus istituzionali* delle scuole che hanno partecipato alla ricerca; mentre la seconda offre uno sguardo più analitico sulle dichiarazioni degli intervistati. Le scuole sono menzionate attraverso il nome dei colori già utilizzati nel capitolo 4. Nel riportare i racconti

¹⁵² Qui Argentin parla di “trappole della meritocrazia” citando Barone (2006), ma in questa sede si è preferito riferirsi ai termini meritocrazia formale e sostanziale riprendendo così le digressioni teoriche presenti nel primo capitolo.

degli insegnanti, invece, si è preferito non fare alcuna menzione né al loro genere¹⁵³ né all'istituto di provenienza, neanche indicando semplicemente il colore come nel capitolo 4. Il numero di scuole coinvolte, degli insegnanti intervistati e alcuni particolari delle loro esperienze potrebbero, infatti, renderli facilmente individuabili.

5.1 Processi orientativi e habitus istituzionali

In questa sede si utilizza il concetto di *habitus istituzionale* come possibile lettura delle disuguaglianze scolastiche perpetrate dai contesti scolastici. L'emergenza da Covid 19 ha, purtroppo, fortemente limitato un'osservazione attenta dei contesti organizzativi delle scuole, ma le evidenze raccolte sia attraverso gli strumenti quantitativi sia qualitativi sia le informazioni apprese durante gli incontri di presa contatti e presentazione della ricerca presso gli istituti selezionati hanno fornito uno spaccato sulla complessa realtà dei singoli istituti molto utile nel comprendere i diversi *habitus istituzionali*.

Per comprendere come *l'habitus istituzionale* influisce sulle pratiche educative e organizzative della scuola e degli insegnanti si presentano gli esempi di due contesti particolarmente dissimili l'uno dall'altro: scuola Verde e Arancione. Due scuole assai diverse per composizione sociale e localizzazione: la prima prettamente borghese e situata in zona centrale, mentre la seconda posta nell'estrema periferia di Roma e a caratterizzazione popolare. Basandoci sulle testimonianze degli insegnanti di queste due scuole è possibile affermare che chi proviene da famiglie borghesi si ritrovi più facilmente ad insegnare in questi istituti. Diversamente gli insegnanti che provengono da famiglie della classe popolare e che hanno un percorso di studi caratterizzato da rinunce economiche si ritrovino perlopiù negli istituti periferici e a vocazione popolare, o al limite interclassista. Inoltre, la composizione sociale della scuola si riflette anche tra le attività orientative. Ad esempio, l'istituto Verde, a caratterizzazione borghese, offre un corso di latino tra le attività orientative. Da quanto ci è sembrato di capire dai colloqui informali e da alcuni accenni contenuti nelle interviste, questo corso ha per gli insegnanti una duplice funzione: da un lato serve a far comprendere al ragazzo

¹⁵³ Nel riferirsi agli intervistati, qualora possibile, si è utilizzato il genere maschile intendendolo come neutro. Pur non concordando con la neutralità del genere maschile, si è deciso di utilizzarlo come riferimento generico agli individui umani per tutelare la privacy degli intervistati. Siamo però ben consapevoli che l'utilizzo del maschile è spesso associato nell'esperienza comunicativa comune in riferimento al prestigio sociale del ruolo ricoperto (es. segretario e segretaria, si veda Rodotà, 2011). Per ulteriori approfondimenti si rimandano ai testi di Barca (2020), Azzalini e Giusti (2019).

se il latino gli piace, è portato oppure no; dall'altro a rafforzare le competenze di chi sceglierà il classico. Tuttavia, se si utilizza il concetto di *habitus istituzionale* è piuttosto interessante apprendere che il corso di latino sia stato istituito in un certo istituto: borghese e dove gran parte degli studenti è già orientata verso il liceo.

“[...] oppure noi facciamo anche l'orientamento per il latino, per esempio quindi possiamo consigliare. [...]. Se hanno scelto il liceo classico e in quella materia fino a quel momento non sono stati eccellenti, possiamo aiutarli dando un supporto nell'approfondimento delle materie, come per esempio il latino, dargli delle basi più solide, in vista del percorso futuro, farli riflettere sull'importanza che ha la loro scelta e anche sul fatto che devono essere responsabili per quel che hanno scelto.” Intervista n. 7

Diversamente, l'istituto Arancione situato in zona periferica e a vocazione popolare, incentiva la partecipazione agli istituti tecnici e professionali. Come afferma un intervistato, quest'anno hanno invitato un istituto agrario a fare una presentazione nel loro istituto per evitare che gli studenti si iscrivano tutti allo “scientifico”; quest'ultimo scelto, secondo le parole dell'intervistato, solo per la vicinanza con l'abitazione di residenza dello studente, e dei genitori.

L'analisi dei dati quantitativi (vedi Cap. 4) ha già mostrato come le scuole a composizione borghese o interclassista hanno più studenti cui è suggerito un percorso liceale e, più in generale, in questi istituti è maggiore la quota di chi sceglie un liceo, anche se proviene da una famiglia “popolare”. Anche questo potrebbe essere effetto di un diverso *habitus istituzionale* della scuola che si riflette nelle pratiche e, nello specifico, nei consigli orientativi. Inoltre, negli ambienti scolastici a composizione borghese si riesce a sopperire alla mancanza di risorse degli studenti di estrazione popolare attraverso prassi che li avvantaggiano, come descrive un'insegnante:

“Gli insegnanti cercano di fare tutto quello che possono, ma quando il gap è di tipo economico ed è molto importante... [pausa] Noi, per esempio, troviamo associazioni sul territorio che danno un aiuto nel pomeriggio nello svolgimento dei compiti gratuito. Qui ce ne abbiamo due o tre quindi per fortuna questo appoggio ce l'abbiamo. Noi offriamo come scuola anche, per esempio, corsi di potenziamento gratuiti pomeriggio e neanche questa è una buona cosa. [I corsi] sono di musica ma anche di scienze, ne abbiamo diversi e sono gratuiti. Quello che possiamo fare lo facciamo e il nostro dirigente a questo ci tiene molto. Per cui quello che c'è con i fondi che abbiamo lo mettiamo a disposizione. Però penso che si dovrebbero fare molti più investimenti in generale nella scuola anche su questo aspetto: secondo me diventa sempre un gap sempre più ampio” Intervista n. 2

Le differenze tra i casi di studio si ripercuotono anche nei risultati scolastici e/o nel numero di studenti che deviano dal consiglio orientativo. Questi sono conseguenza dei modelli organizzativi della scuola e della sua capacità di “gestire” l’eterogeneità sociale degli studenti anche rispetto ai loro destini scolastici e occupazionali. Le diseguaglianze in termini di composizione sociale delle scuole studiate non sono altro che il risultato della segregazione scolastica e territoriale di politiche educative, che non sono riuscite a produrre una più equa distribuzione sociale tra le varie scuole del territorio romano. Le pratiche orientative diversificate generano quadri di opportunità (anche semplicemente informativa-conoscitiva) molto diverse e ineguali tra i vari istituti. Di questo sembrano esserne consapevoli alcune scuole che hanno incentivato la presentazione dei vari istituti secondari di secondo grado nelle loro sedi, ampliando così l’offerta.

“Per la scelta della scuola futura, dell’indirizzo futuro. Per esempio, noi col [Nome scuola] abbiamo portato dei ragazzi. Hanno proprio fatto, hanno sperimentato, siamo andati nel campo, hanno fatto dei lavori nel vivaio. E c’erano alcuni ragazzi che pensavano di andare all’agrario, poi quando siamo andati al ritorno qualcuno mi ha detto “No prof. Io non posso, non mi piace”. Quindi aveva due opzioni in mente, poi ha scelto l’altro. L’indirizza in questo modo. Magari se non fossimo andati avrebbe scelto l’agrario, poi sarebbe andato e avrebbe detto “no questa non è la mia scuola”, invece così la scelta viene fatta prima e poi si è vero si può sempre cambiare anche dopo, però se uno la scelta la fa giusta pure prima è meglio.”
Intervista n.6

Tuttavia, c’è anche da dire che le scuole popolari tendono a invitare perlopiù scuole tecniche e professionali (es. agrario) nelle giornate di orientamento; mentre, come afferma un intervistato, gli istituti liceali si presentano “*in modo spocchioso*”, soprattutto nei confronti delle scuole medie che hanno “meno prestigio sociale” perché sono situate in zone periferiche e raccolgono un *target* di origine popolare, o quantomeno interclassista. Tale atteggiamento è teso a scoraggiarne l’iscrizione e, quindi, preservare a loro volta il proprio *habitus istituzionale* attraverso processi di selezione a monte delle iscrizioni.

“Poi c’è la fase degli incontri con gli insegnanti delle scuole superiori molti vengono a scuola da noi ci danno degli appuntamenti e vengono a fare i giri per le classi terze a illustrare per l’appunto il piano dell’offerta formativa, e poi in alcuni casi invece siamo proprio noi che andiamo: o perché ci invitano o in alcuni casi decidiamo proprio di fare di chiedere di poter effettuare la visita con un ristretto gruppo di ragazzi. E quando questo succede è molto positivo perché loro li mettono insieme ai loro alunni oppure è qua soprattutto quando si tratta invece (e questo lo fanno in modo un po’ spocchioso devo dire) di invitare i ragazzi a fare delle lezioni, appunto di continuità, vanno lì per fare due o tre ore di lezione insieme agli alunni come per dire “Poi vi troverete di fronte a queste difficoltà, Datevi una regolata” cioè alcuni licei fanno anche questo!” Intervista n.2

Inoltre, le aspettative degli insegnanti nelle scuole a vocazione popolare sono più influenzate da cliché e stereotipi e, nel formulare i consigli orientativi, tengono conto di fattori strutturali del percorso scolastico degli studenti attribuendo a *deficit* e/o mancanze di sforzo come spiegazione dell'insuccesso scolastico (Tarabini, *et al.*, 2016). La mancanza di impegno, di metodo e, in definitiva, di risultati nello studio per gli insegnanti sono fattori strutturali del percorso triennale dell'alunno che non consentono di dare un giudizio verso percorsi liceali, ma non tengono conto del punto di partenza dell'alunno e della possibilità di attività "correttive" e di potenziamento. Gli insegnanti, quindi, non agiscono (e valutano) "independently from their contexts of reference; on the contrary, they are embedded in particular institutional contexts that inevitably affect and condition them" (*ivi*, p.3). In conclusione, sembra sia possibile applicare anche alle scuole medie quanto già Reay, David e Ball (2001) avevano dimostrato per l'istruzione superiore: esistono elementi istituzionali del contesto scolastico che acquiscono pregiudizi e influiscono sui modi di consulenza, orientamento e giudizio dell'alunno, decretandone sia le possibilità di successo, sia di seguire determinate carriere scolastiche in base alle condizioni sociali, economici e culturali dello studente.

5.2 Gli insegnanti tra *habitus* individuale e origine sociale degli studenti

Gli insegnanti intervistati hanno un'età variabile, generalmente hanno alle spalle molti anni di insegnamento e coerentemente con l'età media del corpo insegnante sono over 45. Tuttavia, tra i 9 insegnanti intervistati, due hanno un'età al di sotto dei 36 anni. Per quanto riguarda la composizione di genere prevale quello femminile, con solo tre insegnanti uomini. Le esperienze professionali dei docenti sono composite, così come il percorso che li ha portati a essere insegnanti. Nello specifico, due intervistati insegnano lettere, storia e geografia, altri due solo lettere ma sono abilitati per l'insegnamento anche di arte e di lingua italiana per gli stranieri; i restanti invece: lingua francese, lingua inglese, matematica e scienze, arte e immagine e, infine, sostegno.

I percorsi che li hanno portati a essere insegnanti sono compositi, ma la maggior parte ha intrapreso questa strada subito, alla fine dell'università. Fanno eccezione tre intervistati che, invece, hanno svolto altre professioni, prima di diventare insegnanti, non attinenti al campo dell'educazione. Sono il caso di un insegnante che ha svolto la professione di architetto, di un altro che invece si è occupato di vendite di diritti cinematografici ad aziende estere e di un

insegnante che era segretario di direzione in una multinazionale. Entrambi, pur avendo inizialmente svolto lavori al di fuori della scuola, provengono da famiglie dove almeno la madre era insegnante, così come tutti gli altri intervistati. Ciascun insegnante, infatti, ha sottolineato che l'esperienza del genitore li ha indotti a valutare questo tipo di professione per i benefici e le soddisfazioni che comporta tale lavoro. Un intervistato afferma:

“Io ho fatto un liceo classico, poi mi sono iscritta a lettere all'Università La Sapienza e poi ho anche fatto subito dopo l'università sempre qui a Roma, ho fatto un corso di biblioteconomia perché il mio sogno era un po' di quello di lavorare nel mondo dei libri, all'epoca c'erano anche dei concorsi. Poi in realtà mi sono trasferita e ho anche pensato all'insegnamento perché mia madre è stata insegnante di lettere per 40 anni, i miei zii sono insegnanti sempre di scuola media e quindi ho respirato da piccola sempre questa aria” Intervista n.9

Ancora un altro intervistato:

“Sì, mia madre insegna[...] No, all'inizio ho scelto lettere perché amavo la letteratura, era quello che volevo studiare, dal liceo mi era rimasta questa passione, successivamente una delle opzioni era quella di fare l'insegnante quindi ho sostenuto anche gli esami per insegnare, di latino, di greco, insomma quei crediti che servono per l'insegnamento, così mi sono lasciata la strada aperta e alla fine ho seguito quel percorso perché era una cosa che mi interessava come stile di vita, avere anche un po' di tempo per me, e fare un lavoro in cui mi sento abbastanza libera di poter gestire come voglio la classe, avere un rapporto umano con gli alunni, un lavoro molto umano, questa era la mia idea. [...]. Anche questa era una cosa che mi piaceva molto, tornare e trovare qualcuno a casa con cui passare il pomeriggio: era una cosa bella che mi ha fatto pensare che nel caso avessi avuto una famiglia, essere presente sarebbe stata una di quelle cose positive, che poi possono essere sempre negative...[risata]” Intervista n.7

Nonostante il ruolo dell'insegnante sia caratterizzato da bassa specificità, alta diffusività ed elevata differenziazione (Wilson, 1962), non ha scoraggiato la carriera dei nostri intervistati che, invece, hanno trovato l'ambito scolastico il luogo ideale dove mettersi in gioco, emotivamente e relazionalmente, con gli studenti e i colleghi.

“Mi piaceva stare con i bambini, questo tipo di lavoro, come si interagisce. Mi ha colpito questo perché le prime supplenze le ho fatte alla primaria. Alla prima supplenza avevo il terrore, dicevo “ma non sarà capace, chissà! Quasi quasi torno a casa, rinuncio” e invece poi quella mattina mi dissi “devo andare, almeno prova e poi ci rinunci ma almeno hai provato” e quindi andai. Poi invece tornai tutta contenta che mi era piaciuto il tipo di lavoro con i ragazzi. Poi ti viene la passione per quel lavoro perché io penso che stare con i ragazzi ci vuole tanta passione, tanta pazienza, e certe volte trovi delle problematiche che non sono facili da gestire. E quindi niente, insomma così mi sono incominciata ad appassionare...” Intervista n.6

Questo vale soprattutto per gli insegnanti che dapprima avevano svolto un percorso professionale fuori dalla scuola.

“[...] Allora, in realtà era una cosa che mi aveva sempre incuriosito perché mia madre è insegnante. Anche se insegna al liceo scientifico. Quindi diciamo era iniziato come una prova o comunque come un altro possibile sbocco professionale. Detto questo, durante il primo anno di supplenza a Bologna mi sono trovato benissimo, sia con i colleghi, ma soprattutto con i ragazzi, gli alunni. Quindi l'ho trovata un'esperienza molto stimolante e ho deciso di perseguire la via dell'insegnamento. Che fino ad ora mi ha riempito soltanto di grandi soddisfazioni sia a livello professionale sia umano con i ragazzi e con i colleghi.

[...] Diciamo che ho subito notato che nel campo dell'insegnamento, come figura professionale, ho iniziato ad essere molto più apprezzato dalle persone con cui mi confrontavo. Mentre nel campo dell'architettura c'era un lavoro dietro da parte mia grandissimo, ma non mi arrivavano quelle soddisfazioni che mi aspettavo, non perché non fossi in grado ma perché lo vedevo un ambiente molto difficile e ostico. Mentre invece nell'insegnamento ho subito avuto quel riscatto che l'ambiente lavorativo dell'architetto non mi dava.” Intervista n. 5

Gli insegnanti che hanno avuto anche esperienze professionali fuori dal mondo dell'educazione dichiarano di aver trovato più soddisfazioni nell'insegnamento, uscendo così da attività lavorative che richiedevano tempo, dedizione e che davano poche soddisfazioni. Nella scuola, invece, hanno trovato soddisfazioni sia nel rapporto con gli alunni sia nel rapporto con i colleghi. Gli ambienti di provenienza sono descritti come difficili, ostili e, come afferma un intervistato, persino ignoranti:

“Sì, mi occupavo di vendite dei diritti cinematografici di cui noi avevamo la proprietà cinematografici ad agenzie televisioni varie in giro per il mondo. Ho deciso di fare l'insegnante perché provengo da una famiglia diciamo di insegnanti. Mia mamma anche era insegnante e all'inizio ho trovato questa possibilità. Ero abbastanza giovane, laureata da poco e mi piaceva quest'idea. Anche perché con i cinematografici andavamo in giro, in Italia e all'estero, poi la mole di ore di lavoro, l'ambiente insomma molto becero, non mi piaceva ed anche molto ignorante!

[...] Così ho deciso di riprendere la mia strada naturale, diciamo così! Soprattutto perché avevo appena avuto una figlia, una bambina piccolissima appena ed è stata un'occasione da cogliere al volo. Era il concorso del 99', l'ultimo concorso.” Intervista n.2

Le motivazioni all'insegnamento apparentemente non sembrano diversificate tra i vari docenti: prevale la volontà di tentare una strada sulla scia dell'esperienza familiare pregressa e sulla possibilità di scegliere un mestiere che, soprattutto nel caso delle donne, permetta di coniugare la vita familiare tesa alla cura dei figli con quella lavorativa.

“Prima di insegnare ho fatto la segretaria di direzione in una multinazionale. [...] Ho deciso di fare l'insegnante perché era un lavoro molto impegnativo con i figli, quindi non era più

possibile svolgere il mio lavoro perché il segretariato di direzione vuol dire orari impossibili. Il mio lavoro non era conciliabile con le esigenze di famiglia, ma diciamo che mi piaceva. Era da bambina che volevo fare l'insegnante, quindi è stato un ripiego per modo di dire. Diciamo è stata una seconda scelta ma alla pari, uguale all'altra. Mia madre mi raccontava che giocavo da bambina a fare la maestra, quindi non è stato un ripiego vero e proprio.” Intervista n. 1

Tali dichiarazioni aprono a una riflessione più ampia sulla femminilizzazione del corpo docente che, da un lato, agli inizi ha rappresentato una forma di emancipazione e affermazione dei diritti delle donne (soprattutto perché gli ha concesso di acquistare un ruolo sociale e l'autonomia economica anche al di fuori del matrimonio); dall'altro, però, richiama l'annosa questione di genere che vede le donne più presenti in alcuni ambiti e in alcuni ruoli professionali. Non si vuole approfondire la tematica perché non è negli obiettivi di questa tesi, tuttavia tali dichiarazioni non possono sfuggire a una lettura di genere che propone alle donne, anche in campo professionale, i consueti ruoli di cura abbassando così le loro aspirazioni professionali. Va, tuttavia, segnalato che ci sono anche diverse interpretazioni che vedono l'eccessiva presenza femminile del corpo docente, e quindi l'assenza di quella maschile, come un fattore in grado di influire sulle peggiori performance dei ragazzi (Birch e Crosier, 2018)¹⁵⁴. E quello che anche sostiene un insegnante:

“No, non aveva lacune, era semplicemente un taglio più pratico, aveva una passione per alcune materie e non per altre. In terza con l'arrivo di, lì fu una questione di genere secondo me: l'arrivo di quattro docenti maschi hanno invogliato il ragazzo a uno studio diverso. Non c'erano lacune da colmare, ma c'era sicuramente solo dei tasti da accendere, da invogliare la curiosità dell'alunno. E quindi lui è stato coinvolto in un vortice che si è trovato diversamente, quindi è stata una casualità secondo me.” Intervista n.3

I racconti delle esperienze professionali restituiscono importanti informazioni sullo status sociale di provenienza e permettono di associare stili e modi di rapportarsi con gli studenti. Estremizzando alcune caratteristiche, è possibile affermare che emergono due profili di insegnanti in riferimento allo status: chi proviene da una famiglia borghese e benestante e chi proviene da una famiglia di classe popolare che, pur non avendo studiato, ha supportato i figli nel farlo. A titolo esemplificativo si riportano due stralci. Il primo si riferisce a un insegnante che ha un retroterra familiare più popolare; mentre l'altro di provenienza borghese.

“Ho avuto dei genitori illuminati da questo punto di vista. Entrambi volevano che studiassi. Mia madre ha dovuto interrompere gli studi in quinta elementare per esigenze di famiglia e

¹⁵⁴ Le affermazioni dei due autori si inseriscono in uno studio più ampio e complesso a cura dell'OCSE intitolato "Gender imbalances in the teaching profession" (trad. Squilibri di genere nella professione docente).

andare a lavorare, quindi a 11 anni, e anche mio padre non ha studiato molto, quindi per loro c'era il mito dello studio, lo studio era veramente un mito. Era, come dire, una esigenza che loro sentivano che però non ci hanno mai fatta pesare. Anche non se n'è mai parlato, io e mio fratello abbiamo studiato e ci siamo laureati, dando molta soddisfazione ai nostri genitori. Ma era come dire non è stato un sacrificio per noi: era una cosa normale che noi studiassimo e quindi sono stata sempre sostenuta in tutto questo. A 15 anni, parlo degli anni 60', mio padre ha voluto che andassi in Inghilterra durante l'estate per imparare inglese. Quindi fra il quinto ginnasio e il primo liceo io sono andata in Inghilterra a studiare inglese, sostenuta dalla mia famiglia. E mio padre mi ha difeso con tutti i parenti che gridavano allo scandalo perché stiamo parlando del 68!!” Intervista n. 1

“I miei hanno sempre dato importanza allo studio, diciamo che i miei genitori penso ascoltassero molto di più i docenti e un po' meno i ragazzi. Adesso accade l'opposto per reazione, però altrettanto non va bene. Mio padre era direttore didattico ed era comandato dal ministero, mia madre invece lavorava all'Istat. [...]per quanto riguarda le mie scelte (non so se sto passando da una domanda all'altra, però me lo ha fatto venire in mente), i miei hanno fatto tutti e due l'università, mio padre lettere e mia madre matematica (che però non ha terminato gli studi), ma c'è da dire che lo facevano in un momento dove era difficile portarli a termine, devo dire che nonostante gli facesse piacere, non mi hanno mai obbligato, me lo hanno chiesto se volevo continuare; al di fuori della scuola dell'obbligo ho scelto io cosa fare e se continuare, comunque sì, loro intervenivano non la prendevano bene ecco.” Intervista n. 4

Questa distinzione è molto importante in riferimento ai singoli contesti scolastici, come già abbiamo avuto modo di osservare nel primo paragrafo. Gli insegnanti che provengono da ambienti borghesi insegnano negli istituti centrali e a caratterizzazione borghese; mentre gli insegnanti che provengono da famiglie con uno status sociale inferiore sono nelle scuole più periferiche e popolari. Quest'ultimi hanno visto nella professione del docente non solo un luogo sicuro sotto il profilo economico, ma anche come un'opportunità di riscatto sociale.

“Sì sì mi hanno sempre incoraggiata, lo studio era importante. Avevano questa idea che lo studio è importante, bisognava studiare anzi ci hanno sempre spronato a me e mia sorella a studiare, ad andare avanti, a fare di più, a impegnarsi. Sono una famiglia normalissima, mi madre prima cuciva poi a un certo punto lasciò, quindi casalinga dopo. Mio padre lavorava all'Enel [...]” Intervista n.6

La provenienza sociale degli insegnanti in termini di classe di origine è associata alle motivazioni a intraprendere tale professione. La professione degli insegnanti, infatti, si è fatta col tempo più eterogenea, accogliendo anche personale docente proveniente dalla classe media e da quella operaia/popolare, non più solo dalla classe borghese. I primi studi sull'insegnamento enfatizzavano la natura strumentale e di ripiego della scelta di fare l'insegnante o della possibilità che tale professione offriva nella conciliazione dei tempi di lavoro e di cura dei figli

e della famiglia (Besozzi, 1981; Abbiati, 2014). Su quest'ultimo punto si riporta uno stralcio di conversazione esemplare:

“Ho deciso di fare l'insegnante perché [il precedente] era un lavoro molto impegnativo con i figli, quindi non era più possibile svolgere il mio lavoro perché il [nome del mestiere precedente all'insegnamento] vuol dire orari impossibili. Il mio lavoro non era conciliabile con le esigenze di famiglia, ma diciamo che mi piaceva. Era da bambina che volevo fare l'insegnante, quindi è stato un ripiego per modo di dire. Diciamo è stata una seconda scelta ma alla pari, uguale all'altra. Mia madre mi raccontava che giocavo da bambina a fare la maestra, quindi non è stato un ripiego vero e proprio.” Intervista n.1

Nei racconti dei nostri intervistati emerge senz'altro la possibilità di avere tempi di lavoro conciliabili con altri impegni (questo soprattutto per le donne), tuttavia la natura strettamente di tipo strumentale è mitigata da quella vocazionale (Martinelli 1992; Fischer, 2000) tanto da poter affermare che si tratti di un mix di contingenze che hanno portato alla scelta di essere insegnanti (Argentin, 2010, 2013a).

Ad esempio, un insegnante afferma:

“No, ho sempre fatto solo insegnante. Ho cominciato con le supplenze e poi dopo ho fatto i concorsi di ruolo, quindi ho solo incominciato in questo campo. Non ho avuto neanche modo forse di sperimentare altro perché poi è stato un susseguirsi. Ho cominciato con la prima supplenza e poi hanno cominciato a chiamarmi e quindi aumentavano i gironi, ero impegnata lì e non potevo prendere altri impegni. E poi con i concorsi poi sono arrivata, quindi è stato tutto un continuo. Ho lavorato sempre nella scuola, primaria e adesso secondaria [...]. Nonostante avessi pochi punti, stavo abbastanza su in graduatoria e quindi mi chiamarono subito. Questo fatto fu improvviso, non me lo aspettavo così subito e invece poi sono stata contentissima. Andava bene, mi trovavo bene e man mano riuscivo a capire come far lezione, a fare i compiti e interagire con gli altri. Io poi con gli altri sono molto aperta, ma anche molto umile nel chiedere. Io i primi anni stavo sempre a confrontarmi con le colleghe e a chiedere.” Intervista n. 6

Invece, un altro intervistato che ha svolto precedentemente un'attività lavorativa non legata al mondo della scuola, ma che proviene da una famiglia di insegnanti, afferma:

“La mia decisione è stata anche lì una cosa casuale. Nel senso, quando ho deciso di lasciare il mio precedente lavoro e di dedicarmi alla preparazione del concorso, una mia amica mi chiese di collaborare con l'istituto Sant'Alessio che era l'istituto per i ciechi e praticamente con un contratto di collaborazione, Io andavo ad aiutare una studentessa di liceo linguistico a casa, quando avevo una bambina che mie era appena nata piccolissima. La ragazza era ipovedente e l'ha aiutavo nello studio pomeridiano. Mi sono introdotta in questo percorso e l'ho trovato, insomma, interessante proprio dal punto di vista umano. Poi c'è stato quell'anno lì in cui ho deciso di fare l'insegnante di sostegno mentre finivo la specializzazione ed ho trovato anche lì un arricchimento, quindi ho deciso di proseguire di proseguire. Anche perché era un sistema più veloce per entrare, ma in realtà non è stato un ripiego.” Intervista n.2

Le prime domande dell'intervista sono tese a definire il ruolo dell'insegnante in riferimento alle aspettative sociali e familiari nei loro confronti, ma anche a comprenderne i processi di mediazione tra le istanze di selezione e promozione, riproduzione e mutamento che avvengono nello svolgimento del loro lavoro. Infatti, intuitivamente ci si aspetta che chi proviene da famiglie della classe media e abbia sperimentato un percorso scolastico che ha comportato rinunce e sacrifici, sia poi più propenso ad assumere una funzione di promozione sociale invece che di selezione sociale. Le interviste condotte mostrano che non è così. Anzi, sono proprio quest'ultimi insegnanti che hanno assunto nei consigli di orientamento una visione più schietta e bilaterale, propendendo per consigli che si posizionassero sul versante della funzione selezionatrice di tale dispositivo, confermando così le teorizzazioni bourdieusiane.

Nelle interviste si è anche chiesto agli insegnanti che tipo di studente siano stati, ciò ha svelato contraddizioni e ambivalenze. La domanda su che tipo di studente sia stato in passato è stata inserita per capire come il percorso personale scolastico dell'insegnante possa influenzare sia la sua opinione sull'alunno sia il suo consiglio orientativo. Ed è proprio in riferimento a questo tema che si notano alcune incongruenze tra il vissuto dell'insegnante, i giudizi e le opinioni che invece si assumono nello svolgimento del proprio lavoro. Gli insegnanti, anche quando provengono da un'estrazione sociale popolare e hanno sperimentato percorsi scolastici non brillanti o non sono stati studenti "modello", sembrano perfettamente in linea con il proprio ruolo, *mission* e visione dell'istituzione scolastica, mostrando così di aver interiorizzato la cultura dominante della scuola (Althusser, 1978; Bourdieu, 1984). In realtà, nei racconti della loro esperienza scolastica in riferimento alle scelte e alla formulazione del consiglio orientativo, quest'ultimi forse sono i più "tirannici" e attenti osservatori delle regole del gioco scolastico, dimostrando un'adesione incondizionata alla cultura dominante di cui la scuola è promotrice. E lo fanno ancora di più rispetto agli insegnanti che invece non hanno avuto difficoltà nel loro percorso scolastico perché provenienti da famiglie più borghesi. A tal proposito si rimanda alle dichiarazioni di un insegnante che afferma:

"Allora, ero uno studente che non studiava molto. Cioè, facevo il minimo indispensabile. Cercavo di raggiungere il massimo risultato col minimo sforzo. Mi concentravo molto sulle materie che a me piacevano, come per esempio la matematica oppure il disegno tecnico (ho fatto il liceo scientifico), la storia dell'arte. Le materie diciamo prettamente umanistiche, tipo italiano, latino o filosofia non mi attiravano molto. Mi attiravano di più le materie scientifiche quali la fisica, la matematica o il disegno tecnico. [...] E quindi diciamo che mi individuo bene in un alunno che faceva quello che preferiva, quello che a lui piaceva. Non sono mai riuscito ad essere uno studente modello, preparato sempre e ogni giorno in tutte le materie, questo lo

devo riconoscere, però nelle materie in cui facevo compassione, lì davo tutto me stesso.”
Intervista n. 5

La descrizione che l'insegnante fa di sé stesso di quando era studente richiama le descrizioni degli alunni che lui stesso (e altri insegnanti) hanno più volte segnalato come studenti problematici, e a cui molto spesso il suggerimento non sempre era indirizzato verso i licei. Invece, nello specifico, l'insegnante che alla fine del suo percorso scolastico ha scelto un liceo scientifico si descrive come uno studente svogliato e che tendeva a voler raggiungere il massimo risultato con il minimo sforzo. Durante l'intervista si è avuto modo di approfondire quest'ultimo aspetto proprio in riferimento a molte madri che non concordano con il consiglio orientativo degli insegnanti, decidendo di iscrivere i propri figli ad altre scuole (o quantomeno ne hanno l'intenzione). Durante l'intervista è emerso che, in realtà, la scelta del liceo scientifico fatta dall'insegnante quanto era giovane è stata proprio voluta dalla madre.

“Io sono sempre stato molto incerto. Io ho deciso di fare architettura al quinto anno del liceo, quando i miei compagni avevano già dalle medie l'idea di cosa gli piacesse fare. Io non lo sapevo. La scelta di mia madre di fare il liceo scientifico nasceva anche da una volontà di controllo del figlio perché insegnava in quell'istituto. Io, quindi, non avendo mai dimostrato molta voglia nell'applicarmi a scuola, controllandomi sarebbe riuscita ad assicurarsi che io fossi riuscito nel modo corretto.” Intervista n. 5

I resoconti degli insegnanti sul processo di formulazione del consiglio orientativo tengono conto di molteplici aspetti, ma raramente la scelta scolastica è concepita come possibilità di promozione sociale o giustizia sociale.

È interessante notare che questi insegnanti nel valutare l'alunno si appellino al metodo di studio, al grado di autonomia o, ancora in modo più generico senza darne un'esatta definizione, alle abilità e alle competenze. Alcune caratteristiche prese in considerazione dagli insegnanti però sono legate allo studente almeno quanto lo sono le sue origini sociali. Studi precedenti in campo educativo, infatti, hanno enfatizzato la diversità culturale esistente tra gli studenti e le loro abilità e hanno dimostrando come quest'ultime siano il portato di un più ampio complesso insieme di caratteristiche trasmesse dall'ambiente familiare di provenienza. Riportiamo una parte di intervista particolarmente significativa su come è concepito l'orientamento:

“Ad evitare che si commetta lo sbaglio di scegliere un indirizzo che non è consono alle proprie attitudini, perché uno deve seguire anche quello che sono le proprie competenze. Non sempre uno è consapevole delle proprie competenze e delle proprie attitudini. Un orientamento scolastico, a mio avviso, è basilare per aiutare lo studente nella ricerca del proprio percorso formativo.” Intervista n.8

Come vedremo a breve, questa dichiarazione e le successive aprono a diversi interrogativi. Il primo può essere formulato in questo modo: non è compito della scuola trasmettere conoscenze e competenze agli alunni? Alcuni insegnanti, infatti, non sembrano tenere in conto che gli alunni potrebbero anche migliorare se sostenuti adeguatamente. Mentre altri, pur rendendosene conto, finiscono poi ugualmente per consigliare sulle abilità e competenze dimostrate dall'alunno, annullando così le differenze. Differenze che, come ricorda Don Milani, sussistono dal primo giorno in cui un alunno mette piede in un'aula. Il sistema scolastico, attraverso l'operato degli insegnanti, ancora una volta dà molto a chi ha già molto e poco a chi possiede ancora meno.

La lettura di queste interviste si concentra, come dicevamo nel paragrafo di apertura, sulle polarità antitetiche e sulle contraddizioni che queste producono. Talvolta nelle parole degli insegnanti e nelle motivazioni che li hanno portati a dare un consiglio teso ad abbassare le aspirazioni dello studente emergono sfumature autoreferenziali che hanno più l'intento di tutelare il loro ruolo e la scuola dai fattori esterni o, come li definisce Colombo (2017), "perturbazioni". Queste perturbazioni esterne mettono in gioco la credibilità e l'affidabilità degli insegnanti, così come del loro consiglio orientativo. Non è solo una questione di essere ancora credibili agli occhi dei ragazzi e, quindi, avere ancora la legittimazione di insegnare loro principi morali e trasmettere conoscenza, ma è un tema più ampio e complesso. Le istanze mosse dai ragazzi e, ancora di più, dai loro genitori (e, persino, dalla comunità) sono viste come vere e proprie minacce all'ordine scolastico. Tuttavia, la nuova concezione di orientamento (quella proveniente dalle istanze mosse a livello europeo e nazionale e dal cosiddetto patto educativo richiesto dalla scuola alle famiglie)¹⁵⁵ hanno col tempo mitigato questa autoreferenzialità e chiusura della scuola verso l'esterno. Anzi è possibile annoverare le varie pratiche di orientamento e la restituzione stessa dei consigli orientativi ai genitori come pratiche di *accountability* in grado di attivare processi di partecipazione e apertura scolastica. A tal proposito un insegnante, immedesimandosi nel ruolo di genitore, riesce ad accogliere questa polarità tra autoreferenzialità e partecipazione esterna, e afferma:

“Eh, sì purtroppo perché abbiamo avuto la possibilità come di genitori anche di entrare nella gestione della scuola che va benissimo perché sono piccolissima cominciarono questi decreti delegati queste le rappresentanze all'interno dei consigli di classe però adesso c'è una intromissione della famiglia nella vita dei figli molto molto importante. Secondo me anche

¹⁵⁵ Infatti, c'è da dire che l'istituzione del consiglio orientativo risale all'unificazione della scuola media quando, senza dubbio, la concezione dell'orientamento scolastico era assai dissimile da quella di oggi (vedi capitolo 2).

troppo, è diventato eccessivo. Forse nel grado di scuola in cui lavoro io, alle medie, forse si riesce a contenere ed arginare, ma io vedo le colleghe delle elementari che hanno un'intromissione molto forte, anche addirittura nelle scelte didattiche. La presenza dei genitori è diventata troppo forte forse...” Intervista n.2

Nel leggere le testimonianze del rapporto tra insegnanti e genitori in riferimento alla scelta scolastica, quindi, va debitamente tenuto conto di questa ulteriore polarità: apertura e chiusura dell'istituzione scolastica in quanto ente dotato di autorità.

“Questa madre veniva da un'estrazione sociale bassa e in molti casi ci sono dei genitori che al di fuori della scuola tendono a idealizzare il figlio come il migliore individuo nato e quindi succede quando c'è la scarsa considerazione degli istituti tecnici e si pensa che l'unica cura valida sia l'istruzione liceale. Io in realtà credo che gli istituti tecnici e professionali fatti in modo corretto riescono a dare oggi, purtroppo, molte più occasioni professionali ai ragazzi. Costringerli poi a seguire un percorso universitario che poi non è nelle corde dell'individuo quindi penso che siano genitori che impongono la propria volontà sull'alunno senza fare una corretta indagine o osservazione di quello che è il volere e la capacità dei propri figli. Paradossalmente è come se fosse una scelta egoistica più che altruistica nei confronti del figlio.” Intervista n. 5

Tuttavia, talvolta prevale, in alcuni insegnanti, anche un senso di allineamento con le scelte dei genitori. Forse eccessivo, divenendo così accondiscendenza incondizionata. Quando questo accade l'insegnante viene sminuito nel suo ruolo e la decisione della famiglia diventa irrevocabile, anche se sussistono le ragioni per andare contro la scelta effettuata. Gli insegnanti, quindi, sono meno portati a opporsi alle scelte delle famiglie borghesi; invece esprimono maggiormente il loro dissenso verso le scelte delle famiglie popolare e/o che hanno una storia un po' travagliata:

“L'istituto ha all'interno tutti i licei e lei ha scelto lo scientifico, no scusi ha scelto il linguistico. Tanto è vero che, secondo me, lei per lo spagnolo è particolarmente portata. Noi avevamo proposto l'alberghiero con indirizzo linguistico. Secondo me la madre fa questa scelta del liceo per tre motivi: 1) lo fa veramente per la vicinanza, perché lei non vuole lasciare la figlia andare via da sola, La madre l'accompagna ancora in terza media quando tutti vengono da soli perché abitano lì nei dintorni, lei l'accompagna, porta lo zaino fino a dentro la scuola, quindi ha paura di non poterla accompagnare lontano; 2) perché forse la signora spera un riscatto sociale per il discorso che facevo prima, solo il liceo viene visto come una scuola di serie A, quando non è così, e quindi le vuole dare alla figlia il top e 3) perché purtroppo la signora è molto ignorante” Intervista n. 3

Quest'ultimo caso è piuttosto emblematico di quanto la scuola riesca a fare ben poco nel dare sostegno alle famiglie che ne hanno più bisogno. Seppure la scelta scolastica di questa madre per sua figlia possa apparire inappropriata, oltre a rivelare una grande preoccupazione e

insicurezza, andrebbe contestualizzata all'interno dell'ambito familiare specifico: monogenitoriale e problematico sotto diversi aspetti¹⁵⁶. E, forse, richiamando le conclusioni a cui Romito (2016) è giunto, anche a comprenderne le ragioni. I contesti scolastici tra licei e istituti tecnici e professionali sono assai dissimili, attivano o disincentivano opportunità e *chances* di vita a seconda di dove sono situati, e probabilmente questa madre ne ha consapevolezza o almeno il sentore che sia così.

Diversamente, accade per gli studenti di origine borghese. I genitori di questi alunni, infatti, non sembrano lasciarsi scoraggiare dai consigli e suggerimenti tesi ad abbassare le aspettative sociali che hanno nei confronti dei loro figli, un intervistato afferma:

“Comunque, sì! I genitori impongono una scelta e noi molto spesso non siamo d'accordo, però quando noi interveniamo anche cercando di parlare con i genitori per spiegare loro quale sarebbe un percorso migliore per i propri figli molto spesso si trova un muro perché loro rispondono “mio padre è andato a questo liceo, mio nonno ha studiato a questo liceo, mio figlio deve studiare a questo liceo” quasi come se la convinzione che un certo tipo di liceo faccia parte di tutta la discendenza familiare.” Intervista n.8

L'intervistato continua e chiarisce:

“Vogliono avere dei rinforzi su quello che loro pensano, non tutti perché molti già sanno dalla prima elementare che dovranno fare il liceo x e y perché questo è voluto dai loro genitori. Purtroppo, c'è anche questa realtà. Per esempio, alla [zona della scuola] è una realtà molto forte perché la cosa che mi ha stupito da quando sono arrivata a scuola – ormai da dieci anni e provenendo da altre realtà scolastiche completamente differenti – è che qui la scelta è praticamente classico per la maggiore, liceo scientifico pure questo va per la maggiore, ligure è abbastanza sempre considerato; mentre le scuole tecniche vengono abbastanza messe da parte.” Intervista n. 8

Anche in altre interviste, gli insegnanti affermano che molto dipende dall'origine di appartenenza e che questo è soprattutto evidente nelle scuole a caratterizzazione borghese. Ed è quanto fa notare un insegnante a fine intervista:

“No, non è che si tratta solo di professioni alte. A volte, per esempio, il proprietario del ristorante vuole che il figlio faccia lo stesso suo percorso oppure che, ne so, ci sono mestieri di vario genere spesso se le attività sono avviate, soprattutto con la crisi di lavoro che c'è, i

¹⁵⁶ Non si vuole entrare nei dettagli della conversazione, ma la paura della madre e il controllo ossessivo verso la figlia nascondono certamente una storia familiare complessa e un disagio sociale e psicologico profondo. Pur essendo questa una mia personalissima opinione, avendo avuto modo di trattare nella mia attività di valutatrice anche casi di violenza domestica e abbandono, non ho escluso che l'attaccamento alla figlia sia generato anche da una situazione del genere.

genitori pensano di poter inserire il proprio figlio. Lo fanno a prescindere insomma.” Intervista n.2

Oppure, un altro:

“Sì, oppure ci sono famiglie che hanno già aspirazioni per i figli, quindi vogliono che...non saprei: il figlio è spostato sul lato umanistico, però i genitori sono ingegneri, quindi mio figlio farà lo scientifico!” Intervistato n. 4

Le diseguaglianze sociali si perpetuano e alcuni percorsi scolastici e formativi sono solo a vantaggio di alcuni studenti che provengono da famiglie borghesi. Così afferma un insegnante della scuola con la più alta percentuale di studenti di origine borghese:

“Per esempio, ce n'è uno proprio quest'anno: un'alunna che vuole fare il liceo scientifico, ma che non ha nessuna preparazione per fare il liceo scientifico. Non ha competenze per quanto riguarda l'italiano, la matematica, l'inglese quindi non si sa come possa farlo!! Cioè non ha una preparazione adeguata ad affrontare una carriera così abbastanza importante, però è impossibile convincere diversamente i genitori. In genere l'iter è il seguente: si iscrivono liceo per esempio, liceo x, statale non so classico e poi durante l'anno vengono presi i figli e trasferiti al liceo x, sempre classico ma parificato e privato. Quindi l'itinerario diventa più fattibile.” Intervista n. 8

La maggior parte degli insegnanti intervistati, tuttavia, non sembra essere consapevole delle potenzialità dell'orientamento come strumento di promozione, concependolo più semplicemente come strumento di selezione. Riprendendo alcuni studi già condotti (Bargagli e Dei, 1969; Livolsi *et al.* 1974), gli insegnanti talvolta sembrano troppo incentrati sul loro compito di depositari del sapere e selezionatori sociali, che non si rendono conto di perpetrare meccanismi orientativi volti alla riproduzione della diseguaglianza. E questo è evidente dalla descrizione che danno dell'orientamento. Alcuni lo reputano utile per via dell'imaturità del ragazzo:

“L'orientamento secondo me è fondamentale perché è propedeutico per la scelta della scuola che farà il ragazzo, perché sono in una età ancora un po' come dire sono ancora non sono maturi alcuni per fare delle scelte e quindi l'orientamento serve proprio ad indirizzarli.” Intervista n. 6

Per altri invece, l'orientamento è concepito come mezzo di contrasto alla dispersione scolastica o al fallimento formativo. Questa posizione senz'altro denota un'assimilazione della logica neoliberista, tesa ad allocare capitale umano nei vari settori occupazionali, abbattendo

così i costi legati al sistema educativo ed efficientando i risultati dell'apprendimento in termini economici e occupazionali (vedi capitolo 2). Ecco alcuni esempi:

“Quindi l'orientamento non è soltanto riuscire a scegliere quella che dovrà essere la scuola superiore o quello che deve essere l'eventuale percorso professionale o di studi di un ragazzo, ma deve essere proprio una cosa che si fa già anno per anno, assicurare il successo formativo e soprattutto evitare quella grave situazione della dispersione scolastica.” Intervista n. 5

“Beh, io come primo punto penso sia dare delle indicazioni per evitare la dispersione scolastica. Per evitare che il ragazzo affronti o faccia un percorso formativo che lo porti a mollare o che non lo formi completamente che non lo porti a completare lo studio. Non è il caso della scuola dove lavoro perché è il caso della scuola dove lavoro perché hanno tutti obiettivi ambiziosi come le loro formazioni, hanno una buona formazione e delle buone famiglie.” Intervista n. 9

Altri ancora pongono enfasi e preoccupazione sulla possibilità che un consiglio di orientamento poi porti ad “avvilire” e/o “frustrare” lo studente:

“Io consiglio sempre di non fare scelte che non portino alla frustrazione del ragazzo, con dei compiti che siano alti ma anche che si dia un'attenzione alle loro capacità e competenze. È ovvio che se un ragazzo è più pratico e ha un buon metodo di studio può seguire una determinata strada. E (sono importanti) gli interessi. Il ragazzo voleva fare il classico, perché il ragazzo voleva fare il classico? E adesso ha preso il linguistico. Io sinceramente non l'avrei visto né per l'uno (classico) né per l'altro (linguistico).” Intervista n.9

Accade anche che gli insegnanti si interrogano sull'ambiente scolastico della scuola scelta dall'alunno, rafforzando però i processi di selezione scolastica nelle varie filiere educative attraverso quello che Reay (2009b) ha chiamato “fitting in”. Diventa interessante rovesciare la prospettiva, come nel caso in cui il meccanismo di *fitting in* non è dello studente, ma è posto dallo stesso insegnante: “*far sì che lo studente si trovi bene in quella scuola*”. In definitiva, il processo di *fitting in* è amplificato dai docenti dal momento che la sfera emotiva e relazionale del ragazzo (“*come ci si sente a frequentare quella scuola*”) è presa in considerazione nell'elaborazione del consiglio orientativo.

“Eh, è un buon orientamento credo che sia quello che si scopre dopo non subito. Se la scuola, quando un alunno comincia a frequentare una nuova scuola, gli piace lo studio e le materie, si trova in un ambiente che lui le sente consono per la sua preparazione culturale.

Questo secondo me è un orientamento. È quindi cercare di indirizzare nel miglior modo possibile l'alunno verso il successo scolastico.” Intervista n.8

A detta degli insegnanti bisogna fare scelte sicure. Questo ragionamento però comporta molto spesso un giudizio orientativo teso ad abbassare le aspirazioni proprie dell'alunno e della sua famiglia. Ad esempio un insegnante riporta:

“E poi da quello, apro piccola parentesi, i ragazzi vogliono sempre fare un liceo “io farò il liceo per diventare cuoco” No aspetta c'è anche come funzionano diversamente gli studi professionali dei tecnici ai licei a capire proprio come funzionano in maniera diversa anche facendogli capire quali sono le materie perché loro devono avere anche quello chiaro: quali materie si studiano? Per quante ore a settimana? Dopo questo bisogna capire che ci offre il territorio perché è importante anche capire quante ore ci vogliono la mattina per raggiungere. Quanto tempo ci metto per raggiungere la scuola, non è una cosa trascurabile. Ad esempio, tanti anni fa una ragazza che voleva fare il liceo Coreutico e l'unico esistente stava alla Farnesina. Mi sembra che purtroppo questa scelta non sia praticabile cioè come fai a metterci due ore per raggiungere scuola mattina mi sembra una buona idea per cui si fa questa.” Intervista n.2

È pur vero, come affermano molti insegnanti, che si può sempre cambiare però, sostanzialmente, è meglio non farlo, non perdere tempo. È come se si avesse una visione dualistica del percorso formativo: o il successo o l'insuccesso; mentre esistono sfumature non considerate che potrebbero invece lavorare nell'ottica di promozione dello studente. Emergono, quindi, dai racconti ancora rimandi alle polarità antitetiche connaturate al ruolo dell'insegnante che indirizza un alunno o verso una scuola o un'altra, a seconda che prevalga la selezione o la promozione.

Secondo gli insegnanti, alcuni percorsi scolastici porterebbero gli alunni a esperienze formative non brillanti, magari accidentate ma che in definitiva, con qualche aiuto o supporto, permetterebbero all'alunno di intraprendere percorsi “abilitanti” sul piano sociale. La storia dell'insegnante che era uno studente svogliato lo dimostra: si iscrive al liceo scientifico per volere della madre che, anche dato il suo ruolo di insegnante, lo supporta e lo aiuta a non perdersi in quello che, apparentemente, era un percorso per lui stesso incerto date le premesse iniziali. Oppure si pensi a quei casi di studenti miti dal punto di vista caratteriale ma non brillanti per prestazione scolastica che vengono, in definitiva, indirizzati verso istituti tecnici o professionali dove, a seconda della zona, l'ambiente sociale è più o meno caratterizzato per classe sociale di appartenenza. Di questo, ad esempio, sembra esserne consapevole un insegnante che afferma in riferimento al consiglio orientativo:

“Conoscendo alcune scuole di Roma, un professionista è più dispersivo, personalmente ci ho lavorato e avvolte mi sono resa conto che i ragazzi sono un po' meno seguiti, anche lì il contesto conta, con il ragazzo che può essere più o meno seguito, orientato nello studio, anche quello valutiamo il tipo di scuola, quello che gli può dare. Non è sicuramente un lavoro semplice.” Intervista n. 7

Nonostante questo, nella maggior parte degli insegnanti la polarità che fa riferimento alla selezione e alla conservazione sociale prende il sopravvento e si suggeriscono all'alunno scelte “caute”, che sicuramente non siano al di sopra delle sue abilità, ma che forse, in definitiva, sono pur troppo basse per lui. La dispersione scolastica, quindi, non sembra altro che essere un tema dietro cui nascondere e giustificare un'opinione tesa a preservare l'ordine e i meccanismi di selezione sociale. Ovviamente non si vuole dire che la dispersione scolastica non sia un problema importante e che non necessiti di opportuni strumenti di contrasto, tuttavia in abbinamento ai temi dell'orientamento scolastico genera molti effetti collaterali. In primis, l'orientamento – così come è inteso e atteso dagli insegnanti – perpetua e amplifica la distinzione sociale ed economica degli istituti secondari di secondo grado, segregando gli studenti più svantaggiati in istituti “secondari” ai quali viene attribuita l'immagine sociale di ambienti riservati agli studenti svogliati e meno preparati.

In secondo, favorisce l'immobilismo sociale:

“Il famoso ascensore sociale di cui si parla fino a qualche decennio fa eccetera trovo che sia abbastanza fermato [a causa delle] opportunità. Adesso è diventato costoso studiare sempre stato. Lo è sempre stato, anche andare all'università costa. Sì, ci sono gli aiuti e le fasce di reddito, però io adesso soprattutto in questa fase in cui noi abbiamo una percentuale abbastanza ampia di ragazzi che vengono appunto da genitori di altre nazionalità, noi insegnanti abbiamo notato questo che c'è, per stringere in sintesi, chi ha genitori laureati sicuramente andrà al liceo e poi si laureerà chi tiene i genitori che non hanno studiato avrà molta più difficoltà.” Intervista n. 2

Complessivamente i discorsi degli insegnanti sull'orientamento fanno emergere una tensione tra propensione alla cura, responsabilità e difesa della conoscenza depositata nel ruolo che ricoprono. Nella maggior parte dei casi rispondono che conoscono i ragazzi da tre anni, che ci hanno passato molto tempo insieme: sostanzialmente sono loro che conoscono i ragazzi e che ne hanno i criteri per indirizzarli.

“Non è che ci sono cose particolari. Si parla di ognuno, ma dopo tre anni li conosciamo bene quindi lo sappiamo se un ragazzo è portato per un istituto o un altro.” Intervista n.6

“Capito? Noi insegnanti dopo 3 anni lo sappiamo!! non dico che sia il nostro l'unico parere però è da tenere in considerazione perché siamo professionisti, siamo pratici di queste cose quindi ce ne accorgiamo.” Intervista n.1

“Per la gran parte c'è accordo perché sono alunni che conosciamo di solito da quasi sempre da tre anni, a parte i colleghi nuovi che arrivano dopo...però a volte si apre anche il dibattito.” Intervista n.2

Questi racconti risultano interessanti perché sembra, soprattutto per gli insegnanti delle scuole di periferie, che il loro ruolo non si sia evoluto da quello di *magister* a quello di pedagogo¹⁵⁷. La base su cui emettere i consigli orientativi riguardano perlopiù i contenuti disciplinari e la didattica, invece sembra venir a mancare una valutazione che chiami in campo anche altre competenze come quelle relative alla relazionalità, alla comunicazione, alla riflessività e all'innovazione o alla capacità di adattarsi e di far fronte alle sfide che via via pone il percorso scolastico.

Anche in questo caso, gli atteggiamenti degli insegnanti nel considerare l'orientamento si muovono lungo polarità contrapposte e antitetiche. Da un lato c'è il loro consiglio e la difesa del loro ruolo di insegnanti (“conosciamo gli alunni da tre anni”, “facciamo un buon lavoro”, “il consiglio non è dato con leggerezza”), un consiglio che però è mediato da dispositivi (i test psico-attitudinali) che giustificano e rafforzano il consiglio orientativo e quindi il ruolo degli insegnanti di fronte all'esternalità, rappresentata dai genitori. A seconda che si sia più propensi ad assumersi la responsabilità che il ruolo di insegnante implica, e quindi anche di sbagliare suggerimento, oppure a rimandarla ai tutori legali degli alunni, il giudizio cambia: è confermativo oppure è oppositivo alle scelte precedentemente espresse dall'alunno e dalla sua famiglia. Un esempio di stile confermativo, ad esempio, si ritrova in un intervistato quando parlava di alcuni consigli orientativi suggeriti ad alcuni ragazzi che poi hanno cambiato scuola, afferma:

“Allora mi spiego meglio: il consiglio orientativo anziché calzare su reali qualità interessi e caratteristiche dell'alunno era basato sul desiderio del genitore. cioè per alcuni ragazzi ci arrivano i genitori che volevano a tutti i costi che figli facessero il liceo, insomma. E nei rapporti con noi insegnanti ci dicevano “Sa perché io vorrei che comunque lui provasse, perché ci tengo molto perché liceo scientifico l'ho fatto anch'io”. Quindi, alla fine si era dato ascolto

¹⁵⁷ Anzi, Colombo (2017) fa anche notare che ormai si è affermato un tipo di docente che definisce animatore multitasking.

alle voci dei genitori, in alcuni casi eh! Sto parlando erano due o tre alunni che avevano questo tipo di profilo.

(...) Beh, era stata fatta questa scelta perché appunto conoscendo la situazione familiare di alcuni alunni, conoscendo questi genitori con cui si erano avuti dei rapporti più intensi eccetera, si era deciso di lasciarli tentare. Tutto qui.” Intervista. 2

Nei resoconti degli insegnanti, tuttavia, l’enfasi è molto più posta sul “fare la scelta sbagliata” piuttosto che fare la scelta giusta. Un solo insegnante, invece, sembra avere un’opinione diversa e sembra sbilanciarsi verso una polarità di promozione sociale dello studente:

“[...] Io una cosa in cui entro in contrasto è quando un ragazzo che ha dei risultati bassi, gli vengono consigliate esclusivamente le scuole tecniche o professionali; In quei casi sono il primo dirlo: “meglio che non faccia altro, perché andrebbe incontro a degli insuccessi” però delle volte non sono d’accordo, perché è l’ennesimo giudizio negativo dato a quel ragazzo, non solo non ci sei riuscito, ma non ci potrai riuscire neanche in futuro.” Intervista n.4

L’intervistato continua a spiegare la sua posizione

“L’interesse verso le materie e la predisposizione, le due cose insieme, con pesi diversi perché ci sono ragazzi che sono interessati a una materia piuttosto che un’altra nonostante non abbiano un rendimento alto, perché precludergliela? Soprattutto ci sono ragazzi che vanno male in tutte le materie, però dimostrano in alcune un interesse o viceversa; negli anni passati ne ho avuti molti che andavano bene in matematica, ma non volevano assolutamente fare lo scientifico, non che gli dicono te devi fare assolutamente lo scientifico, perché sei un genio della matematica.” Intervista n. 4

Come già accennavamo, il tema della mobilità sociale che dovrebbe garantire la scuola, è toccato solo da un intervistato che afferma di osservare dinamiche diversificate dei percorsi in riferimento all’origine sociale ed etnica dello studente:

“In realtà sì perché noi abbiamo notato anche una grossa differenza adesso nelle classi di scuole medie tra gli alunni che hanno famiglie appunto con genitori che hanno studiato, sono laureati e sono molto disponibili all’aiuto in casa con i loro figli, e magari famiglie di appunto studenti che sono di seconda generazione italiana con genitori che sono di provenienza straniera e magari in casa parlano anche un’altra lingua. In quest’ultimo caso hanno quindi grosse difficoltà, oppure capacità nulle e bisogna aiutare questi ragazzi nello studio. Questo anche io lo trovo un grosso limite perché spesso ho notato che le richieste nei confronti di licei eccetera vengono molto meno da parte di questi ragazzi anche quando, invece, magari le capacità ci starebbero tutte perché si è più portati dalle famiglie a decidere per un po’ un corso di studi che ti possa far lavorare subito.” Intervista n.2

In conclusione, tuttavia, le opinioni dei docenti suggeriscono che il consiglio orientativo è perlopiù confermativo quando avviene nei contesti scolastici a forte caratterizzazione borghese, perché si tratta perlopiù di studenti che hanno già aspirazioni alte e con famiglie tesi a supportarli; mentre è perlopiù oppositivo verso gli studenti delle provenienti dalle classi più svantaggiate culturalmente o economicamente. Ed è, infatti, soprattutto in quest'ultimo caso che gli insegnanti sono piuttosto preoccupati dell'insuccesso formativo, non considerando così le opportunità che un indirizzo invece di un altro possono apportare in termini di mobilità sociale. D'altronde, l'opposizione del docente alla scelta dell'alunna che, supportata dalla madre che *"spera in un riscatto sociale"* è l'emblema della contraddizione di un ruolo professionale e sociale chiamato al contempo a selezionare e promuovere¹⁵⁸.

Il destino dei ragazzi che hanno già sperimentato forme di disagio e fallimento sono destinati a ripercorrere le medesime tappe dei loro genitori, ritrovandosi quindi a "sostare" nella loro classe di origine. Il consiglio di orientamento rischia di divenire un mero adempimento burocratico richiesto dalla legge senza essere concepito criticamente come dispositivo teso a promuovere l'uguaglianza. E proprio partendo dalle riflessioni weberiane che il prossimo paragrafo offre spunti di riflessione sul dualismo teoria-pratica, preso in considerazione dagli insegnanti per indirizzare gli studenti verso le filiere educative che, apparentemente, sembrano più appropriate alle capacità dell'alunno.

5.3 Considerazioni finali

I risultati di ricerca confermano che gli studenti appartenenti ai ceti popolari sono perlopiù indirizzati verso percorsi professionali e tecnici, a dispetto dei licei (Checchi, Flabbi, 2007; Azzolini e Barone, 2012). Questi risultati possono sembrare piuttosto scontati se non posti all'interno di una riflessione più ampia sul legame tra stratificazione sociale, potere e educazione già messi in luce Weber, e sembrano tuttora ancor più validi e presenti nella società contemporanea e negli assunti neoliberali di cui quest'ultima è portatrice. Infatti, già nel 1922, Max Weber scriveva con lungimiranza nel suo saggio *Tipi di potere e tipi di educazione*: "Le istituzioni educative continentali in Occidente, e specialmente nelle più alte – le università, i politecnici, le scuole superiori di commercio, i ginnasi ed altre scuole medie – si trovano sotto l'influenza dominante del bisogno di quel tipo di "formazione" che alimenta quelle prove

¹⁵⁸ Vedi dichiarazione dell'intervista n. 3 poco sopra riportata che recita "[...] perché forse la signora spera un riscatto sociale per il discorso che facevo prima, solo il liceo viene visto come una scuola di serie A, quando non è così, e quindi le vuole dare alla figlia il top."

professionali che sono sempre più indispensabili al sistema burocratico moderno, cioè la preparazione specializzata” (Weber, in Morgani e Russo, 1997, p.53).

Dall’analisi delle interviste si evince una forte contrapposizione tra percorsi “più teorici” e “manuali e tecnici” e non è scontato che questa visione dualistica degli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado sia il riflesso dell’assimilazione degli assunti neoliberali. Quest’ultimi non hanno solo modificato i gradi e le tappe del sistema scolastico, ma sono arrivati a plasmare anche la concezione dell’orientamento (e del consiglio) degli insegnanti facendo in modo che si esalti la conoscenza tecnica e professionalizzante come una scelta scolastica che porti poi a sbocchi occupazionali in grado di garantire occupazione e benessere economico, opacizzando il problema della riproduzione delle diseguaglianze sociali per mezzo della scuola stessa. Questo è reso evidente da alcune dichiarazioni degli insegnanti che si riportano:

“Lo studio è alla base della scuola, quindi a seconda di che scuola faccio poi logicamente quella scuola uno studio un certo tipo di studio più impegnativo che i basa più sui libri piuttosto che sul fare. Uno studio impegnativo si basa più sul libro, piuttosto che sul fare.” Intervista n. 8

“Proprio in base al tipo di studio che lei ha fatto in questi anni. Abbiamo notato che faceva molta fatica a studiare, magari ha anche dei problemi, quindi, si è più portata per le attività manuali. Quindi anche in questo senso tutti i docenti cercano di indirizzare ovviamente i ragazzi a fare una scelta giusta. [...] Eh, magari alcuni dicono preferirei il liceo classico, allora ok perché è una persona che si dedica molto allo studio e insomma si impegna tanto e quindi va bene per un tipo di liceo, per esempio. Sappiamo che il liceo è impegnatissimo, a livello di studio. [...]. Un liceo classico richiede molta preparazione, un professionale c’è appunto una parte teorica e una parte manuale” [...]. “Un liceo classico richiede molta preparazione, un professionale c’è appunto una parte teorica e una parte manuale.” Intervista n. 6

“Allora sicuramente il numero delle ore o la quantità di tempo che loro riescono a dedicare allo studio è abbastanza importante perché è ovvio che devono avere uno studio più autonomo e devono avere la voglia e la capacità di dedicarsi allo studio un po' più ampiamente rispetto magari a una scuola più professionale e tecnica dove le ore di frequenza sono molte di più, le ore laboratoriali sono tante –per cui c’è anche un aspetto pratico importante– e in teoria, c’è un parte teorica dello studio che è un po' ridotta. [Ricapitolando] quindi sicuramente la quantità di studio individuale a casa e poi, secondo me, anche la capacità... Ecco questa è un’età in cui è molto importante capire come il ragazzo riesce neanche a tenere a freno la propria esuberanza fisica perché molto spesso questa difficoltà di dedicarsi tante ore allo studio e perché si tratta di ragazzi che hanno difficoltà proprio stare anche fermi tante ore. Questo però è un limite perché può essere vero fino a 15 anni e poi si può ribaltare completamente. la fascia delle medie è molto complicata perché poi vediamo dei cambiamenti enormi.” Intervista n.2

“Lei nei laboratori, in tutto ciò che è pratico era la prima. Mentre a livello di studio, lei non riesce da sola, perché ha bisogno del supporto, però non avendo il sostegno in classe con 20 persone ho difficoltà a stare dietro e ha bisogno di un programma personalizzato che però non mi permette, non essendo certificata. Però quando facevamo i laboratori, ad esempio di scrittura creativa, in gruppi, oppure i laboratori di arte lei spiccava in questo, è perché amava collaborare con gli altri e quindi quando una volta siamo andati al [nome istituto], e c'erano diversi laboratori, lei che di solito in classe è una caciara proprio perché ha questo disturbo non certificato, è stata quella delle più brave che ha seguito un laboratorio lunghissimo per 4 ore con tanta buona volontà. [...] le manifestazioni oppostive avvengono ma semplicemente perché lei non riesce a stare sei ore seduta, e non ci riescono gli alunni in generale, però purtroppo la scuola quello offre. Momenti di laboratori ce ne sono pochi purtroppo, quindi lei arriva a esplodere dopo un po'.” Intervistato n.3

In conclusione, le polarità antitetiche connaturate al ruolo del docente e l'*habitus istituzionale* scolastico forgiavano dinamiche di campo nel quale gli studenti si muovono e vengono valutati. In questo gioco si muovono forze contrastanti che, opponendosi o unificandosi, generano e intensificano processi di riproduzione delle disuguaglianze dovute all'origine sociale. Emerge, tuttavia, anche l'amarezza dell'impossibilità di uscire fuori dai processi generati dalle polarità antitetiche e dalle “contingenze ambientali” (siano esse dovute al livello meso riconducibili all'*habitus istituzionale* sia al livello macro dell'assimilazione della logica neoliberale della società moderna). L'unica possibilità per una maggiore uguaglianza e giustizia sociale si intravedono nei processi autoriflessivi che i singoli attori sono in grado di attivare “a contatto” con gli specifici campi scolastici. Gli insegnanti, infatti, dovrebbero prendere consapevolezza che il loro agito, soprattutto quando tende alla selezione sociale, ha delle ricadute in termini di riproduzione e accentuazione delle disuguaglianze. Gli studenti invece, come ricordato da Reay (2009), dovrebbero avere una maggiore capacità di resilienza quando vengono a contatto con campi scolastici che non sono familiari. Questi dovrebbero sostituire lo sconforto, lo smarrimento e l'incertezza con una maggiore attitudine a fronteggiare le sfide e le avversità. Solo in questo modo si attuano meccanismi tesi alla promozione sociale e in grado di contribuire al benessere di ciascun studente/lavoratore/cittadino perché propongono uno sguardo neutro verso lo studente, l'esaltazione delle sue capacità e, in definitiva, un cambiamento di *habitus*. La scuola, quindi, dovrebbe intervenire proprio sugli alunni che hanno più bisogno della scuola, altrimenti si corre il rischio di indirizzare studenti “già promettenti” a talune filiere educative, ghettizzando i restanti in scuole di classe B e in percorsi scolastici meno prestigiosi.

“Secondo me non è in grado” o “Secondo me lo deve fare”, diciamo che di solito è in negativo. Per esempio, il fatto di consigliare a molti lo scientifico. Io non mi sento di far diventare alcune scuole di serie A e altre di serie B, cosa che poi di fatto avviene, soprattutto il passato, in alcuni istituti tecnici si andava se non si sapeva cosa fare, invece le competenze tecniche sono comunque competenze; bisogna comunque averle quelle competenze, non è che l’odontotecnico fa le protesi a caso. Per menzionarne una che era mitizzata anni fa.” Intervista n. 4

Conclusioni

Il percorso di ricerca finora svolto prende avvio dalla constatazione, supportata dalla letteratura di riferimento e dalle evidenze sul tema presentate nei capitoli 1 e 2, che le diseguaglianze educative non siano mai cessate (es. Argentin e Triventi, 2011, Romito, 2017). Quest'ultime, anzi, si sono moltiplicate assumendo diverse forme e sono diventate più evidenti in seguito al processo di apertura dell'istituzione scolastica di ogni ordine e grado, che ha permesso la partecipazione scolastica anche alle fasce di popolazione che vi erano precedentemente escluse. Il capitolo 1 ripercorre il processo storico che ha portato l'istituzione scolastica a essere quella che conosciamo oggi, evidenziando però un processo di apertura e democratizzazione ancora incompiuto. L'aspetto su cui questa tesi si sofferma rimanda soprattutto alle diseguaglianze di opportunità nell'accesso ai diversi tipi di indirizzi di scuola secondaria di secondo grado che sono condizionate dall'origine sociale. Più in generale, le diseguaglianze nelle opportunità educative si riferiscono a una moltitudine di disparità oggettive e sistematiche che producono esiti dei processi scolastici diversificati in base alla categoria sociale d'appartenenza, ad esempio: l'iscrizione a un certo tipo di indirizzo piuttosto che un altro, la qualità della prestazione scolastica e la regolarità degli studi. Tali fenomeni risultano diversificati in base all'appartenenza di classe.

La presente tesi ha esplorato un particolare tipo di diseguaglianza che rimanda all'accesso ai diversi tipi di indirizzi scolastici alla fine della terza media e, di conseguenza, alla definizione delle traiettorie scolastiche future. L'ipotesi di partenza è che la scelta scolastica è condizionata sia da fattori extra-scolastici (economici, culturali, sociali) sia, e soprattutto, da quelli scolastici. Tale ipotesi nasce dalla consapevolezza che tra accesso, risultati e percorso esiste un legame condizionato da caratteristiche ascritte come l'origine sociale. Infatti, l'origine sociale ha un effetto primario e secondario: il primo è l'effetto diretto che il grado di istruzione della famiglia di origine ha sui risultati scolastici dei propri figli; il secondo è la componente indiretta che si ripercuote sul percorso e sulla scelta scolastica (processo). Nello specifico alcuni studi (Barone, 2005a, 2006; Ballarino e Schadee 2006; Checchi, 2010a) hanno dimostrato nel tempo una progressiva diminuzione dell'effetto primario del capitale socio-culturale dei genitori sui risultati scolastici; tuttavia altre ricerche (Panichella e Triventi, 2014; Parziale e Vatrella, 2018) hanno confermato, invece, l'effetto secondario che la classe di origine ha sulla scelta della scuola, soprattutto quella secondaria di secondo grado, e più in generale sui percorsi scolastici di alunni con diverse origini sociali. Ancora più recentemente però altri studi (Schnedider 2014;

Esser 2016; Argentin e Pavolini 2020) hanno iniziato a interrogarsi su un tipo di effetto legato alle origini, ma acuito dalla scuola che hanno definito “terziario”. Si è ipotizzato, quindi, che la scuola non abbia un ruolo neutrale ma, coerentemente con la duplice funzione di selezione e promozione che assolve, attraverso le sue pratiche sia in grado di riprodurre la diseguaglianza sociale esistente nella società attraverso quella che Bourdieu e Passeron (1970) hanno definito violenza simbolica, ovvero l’interiorizzazione della condizione oggettiva della propria classe. La pratica scolastica su cui questa tesi si concentra — che nell’ipotesi è in grado di condizionare la scelta scolastica, e quindi i destini scolastici e occupazionali dei giovani — è il consiglio orientativo che gli insegnanti sono tenuti a dare al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. L’assunto da cui si è partiti è che l’effetto di tracciamento delle carriere scolastiche in base alle origini sociali (Hanushek, Woessmann, 2005) sia anticipato e si verifichi attraverso le scelte condizionate che avvengono all’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Altresì, sulla scia degli studi di Bernstein, l’indagine ha utilizzato la ripartizione sociale degli studenti appartenenti a una classe borghese o popolare confermandone, in fase di analisi, la validità euristica.

Lo studio del fenomeno della diseguaglianza scolastica legata alla pratica dell’orientamento ha posto numerose sfide teoriche, metodologiche e tecniche enucleate e affrontate nel disegno di ricerca. Senza entrare nei dettagli delle scelte metodologiche – per cui si rimanda al capitolo 3 – allo studio hanno partecipato 5 istituti scolastici secondari di primo grado appartenenti a diverse aree della città di Roma, da cui si sono estratte casualmente alcune classi terze. Agli studenti di queste classi si sono somministrati due questionari sulla scelta e l’orientamento scolastico e, infine, si sono condotte alcune interviste non direttive ai loro insegnanti. Si rimanda ai capitoli 1, 2 e 3 per informazioni sulle prospettive teoriche che hanno suggerito il problema e posto le domande di ricerca a cui è seguito l’impianto metodologico di raccolta delle informazioni.

In questa sede, invece, si intendono presentare le principali evidenze empiriche a cui si è giunti. Nel riportare i risultati di questo lavoro di tesi vanno debitamente tenuti conto i limiti imposti dalla situazione di emergenza sanitaria da COVID 19 che ha ridotto la numerosità campionaria iniziale e limitato l’accesso al campo scolastico. Altresì va opportunamente specificato che i dati e le informazioni raccolte, pur rispettando tutti i principi metodologici e tecnici che ne assicurano la loro qualità, non rispondono a una procedura di campionamento casuale e a un disegno che permette di estendere i risultati oltre il campione selezionato.

L'analisi quantitativa ha riguardato l'influenza dell'origine sociale e del contesto scolastico 1) sulle prestazioni scolastiche, 2) sul consiglio orientativo ricevuto dagli studenti, 3) sulla scelta scolastica dichiarata nell'ultima rilevazione. Mentre, l'analisi qualitativa si è concentrata sulle polarità antitetiche insite nel ruolo contraddittorio e ambivalente degli insegnanti, che sono chiamati a formulare, per legge, il consiglio orientativo al terzo anno della scuola media.

I risultati cui è pervenuto questo lavoro di ricerca confermano l'influenza dell'origine sociale sulla prestazione, scelta scolastica e consiglio orientativo. Gli studenti, infatti, di estrazione borghese tendono a ricevere votazioni più alte, a scegliere percorsi scolastici liceali e a essere suggeriti in tal senso. L'analisi dei dati, infatti, evidenzia che gli studenti di origine popolare ottengono mediamente voti più bassi: 29% rispetto al 13,6 % degli studenti borghesi; mentre gli studenti di origine borghese ottengono voti più alti con il 27,1% contro il 17,4% degli studenti di origine popolare. I risultati scolastici degli studenti influenzano sia la scelta scolastica sia il consiglio orientativo: più si ottengono voti alti più si scelgono percorsi scolastici altamente qualificati e gli insegnanti consigliano indirizzi più impegnativi e prestigiosi (licei, soprattutto classico e scientifico). Queste evidenze apparentemente meritocratiche e con l'intento dichiarato di premiare gli studenti più bravi e abili, in realtà sono l'espressione dello svantaggio culturale e sociale della famiglia di provenienza. Infatti, gli studenti con votazioni più basse sono anche coloro che hanno un'origine sociale popolare, un basso capitale culturale e, generalmente, vivono in zone periferiche dove le opportunità culturali e sociali sono assai scarse. Coerentemente con l'effetto primario sopracitato, gli studenti che provengono dalle classi meno abbienti incontrano più difficoltà perché la famiglia trasmette un'eredità culturale che svantaggia l'esperienza scolastica (minor bagaglio informativo, minor capitale linguistico, minor tempo dedicato alla cultura libera, *etc.*) comportando così prestazioni meno brillanti.

L'effetto dell'origine sociale è esercitato soprattutto nella scelta scolastica: i dati suggeriscono che gli studenti che provengono da situazioni familiari di svantaggio sociale, culturale ed economico abbassano le proprie aspirazioni scegliendo filiere educative professionali e tecniche. Inoltre, nonostante la maggioranza esprima una generale difficoltà nella scelta della scuola superiore, gli studenti che hanno più difficoltà sono coloro che erano in disaccordo con il consiglio degli insegnanti (73,2%) o hanno un'origine popolare (65,3%%). Mentre non si osservano difficoltà nella scelta legate alla prestazione scolastica o al tipo di indirizzo scelto. Inoltre, il contesto scolastico influenza le scelte degli studenti. Va tenuto conto che gli istituti selezionati differiscono internamente per composizione sociale degli iscritti e per *habitus istituzionale*. Gli studenti dell'istituto Verde, provenienti in maggioranza da famiglie

borghesi, sono intenzionati a scegliere nel 52,6% dei casi un liceo scientifico e nel 33,3% un liceo classico, quasi mai (un solo caso) sceglie un istituto tecnico-professionale. Mentre nell'istituto Arancione, situato in una zona periferica e in un quartiere noto per l'attività criminale, pur avendo una quota di studenti che scelgono rispettivamente il liceo classico e/o scientifico (33,3%), quasi la metà degli studenti (48,1%) si indirizza verso un istituto tecnico-professionale. Invece, i dati degli istituti Rosso e Marrone vanno letti alla luce di una maggiore eterogeneità sociale interna alle singole classi e le scelte degli studenti di questi due istituti seguono andamenti singolari: il 38,9% degli studenti del Rosso sceglie "altri licei"; mentre il 43,2% degli studenti del Marrone sceglie il liceo scientifico.

I risultati emersi dalle numerose analisi bivariate e trivariate sono stati condensati in un modello di regressione logistica, che vede confermare l'effetto delle variabili ascritte e contestuali sulle scelte. Il genere femminile, infatti, propende più di quello maschile per i licei classico e/o scientifico; chi ha un'origine borghese sceglie percorsi liceali in misura maggiore e il tipo di scuola aumenta o diminuisce le probabilità di iscriversi a un liceo classico e/o scientifico (si veda, par. 4.3.2).

Per quanto riguarda il consiglio di orientamento, si evidenziano risultati ancora più sorprendenti. Le ipotesi di partenza suggerivano che questo potesse influenzare la scelta degli studenti, in virtù della violenza simbolica e dell'applicazione di pregiudizi, che tendono ad abbassare le aspirazioni scolastiche degli studenti per influenza della loro origine sociale (Boone e Van Houtte, 2013; Romito 2016). La scelta, quindi, non è stata concepita solo come l'esito dell'influenza dei condizionamenti di classe, ma si è ipotizzato che il consiglio orientativo scolastico degli insegnanti non sia un messaggio neutro. Le analisi hanno dimostrato che quest'ultimo contribuisce a confermare le intenzioni di scelta degli studenti, aumentando così le disuguaglianze sociali. L'istituzione scolastica attraverso la pratica orientativa produce un effetto terziario (Schneider, 2014; Esser, 2016; Argentin e Pavolini, 2020), che si aggiunge a quello primario (legame tra *background* familiare e risultati), e secondario (l'influenza del *background* sulla scelta) disincentivando così la promozione sociale dello studente. Infatti, benché la maggior parte degli studenti abbia ricevuto un consiglio orientativo verso un liceo classico e/o scientifico (42,8%), questi istituti sono stati maggiormente consigliati a studenti che hanno ottenuto risultati scolastici più alti (79,3%), ma che sono anche di origine borghese (56,7%). Tali risultati non stupiscono se si considera che il consiglio scolastico ha perlopiù un effetto confermativo in caso di studenti borghesi e con alte prestazioni; diversamente in caso di studenti con basse prestazioni e origine sociale modesta è scoraggiata l'iscrizione ai licei

classico e scientifico. Il consiglio, come afferma Bourdieu, è una pratica “simbolicamente violenta” che rafforza le disposizioni individuali legate all’*habitus* familiare e comporta l’interiorizzazione soggettiva delle aspettative di classe. I ragazzi che ricevono un consiglio teso ad abbassare le aspirazioni personali si autoconvincano che i percorsi liceali non sono adatti. Tanto che chi ha voti bassi, in genere, ha anche basse aspirazioni ed è indirizzato dagli insegnanti verso filiere tecniche e professionali; mentre i licei classico e/o scientifico sono consigliati perlopiù al 75% degli studenti con prestazioni e aspirazioni alte. Il consiglio scolastico sembrerebbe così meritocratico, perché indirizza a percorsi che facilitano l’ingresso all’università a chi ha prestazioni migliori e aspira a ruoli professionali di prestigio. In realtà, questi dati sono l’espressione della violenza simbolica esercitata nel campo scolastico perché gli studenti che hanno prestazioni e aspirazioni mediocri sono anche coloro che hanno condizioni socio-culturali svantaggiate.

I dati, quindi, confermano a distanza di tempo la visione di Don Milani (1967): la scuola non riesce a dare di più a chi parte con meno. Gli studenti che provengono da una classe borghese tendono a scegliere un liceo classico-scientifico (73,3%) anche se consigliato diversamente; mentre chi appartiene a una classe popolare lo fa in misura minore (32,4%). L’analisi logistica effettuata anche sui consigli di orientamento enfatizza le disparità contestuali degli istituti coinvolti nella ricerca. A uno sguardo analitico, infatti, si evidenzia che l’istituto Verde, caratterizzato da una composizione borghese, è la scuola che tende a consigliare l’indirizzo classico o scientifico anche agli studenti di estrazione popolare. Mentre il Marrone e il Rosso, istituti perlopiù a composizione “interclassista”, consigliano generalmente indirizzi diversi da liceo anche a chi è di estrazione borghese. Ancora una volta, a parità di origine sociale, la scuola frequentata sembra avere un effetto sui destini scolastici degli studenti, attivando o meno *chances* di prosecuzione degli studi liceali. Nello specifico, indipendentemente dalla classe di origine, gli studenti che appartengono a istituti a caratterizzazione borghese, come il Verde, tendono più degli altri a scegliere i licei più prestigiosi e ad avere un consiglio orientativo degli insegnanti in tal senso concordante.

Sul versante qualitativo, invece, le interviste degli insegnanti sono state analizzate soffermandosi sulle numerose polarità antitetiche connaturate al loro ruolo (Argentin, 2018). Il ruolo che gli insegnanti sono chiamati a svolgere ha, infatti, una natura contraddittoria e ambivalente. Elencando solo alcune delle polarità, gli insegnanti hanno 1) la funzione di socializzazione ma anche di selezione, 2) mediano esigenze legate al mutamento e alla

conservazione culturale e valoriale, 3) devono offrire un trattamento uguale ma anche tener conto delle differenze.

I resoconti narrativi evidenziano una differenziazione in termini del personale scolastico sulla base della provenienza sociale degli intervistati: gli insegnanti che provengono da famiglie borghesi si ritrovano più facilmente a insegnare in istituti caratterizzati da un'utenza borghese e tendono ad essere più aperti alla questione della mobilità e promozione sociale dello studente. Inoltre, le attività orientative messe in atto dagli istituti sono assai diversificate e vanno a costituire *habitus istituzionali* in grado di agevolare o meno il passaggio verso un tipo di indirizzo invece che un altro. Ad esempio, l'istituto Verde, a caratterizzazione borghese, offre ai propri studenti un corso di latino che serve, da un lato, a far comprendere al ragazzo se il latino gli piace, dall'altro, a rafforzare le competenze degli studenti che sceglieranno un percorso liceale, che in questo specifico istituto risulta l'opzione preferita, coerentemente con l'influenza dell'origine sociale esercitata sulla scelta. Mentre nell'istituto Arancione, situato in zona periferica e a vocazione popolare, gli insegnanti incentivano la partecipazione di istituti tecnici e professionali. Così i diversi *habitus istituzionale* compongono le pratiche educative e organizzative della scuola tanto da influenzare anche le scelte degli studenti. Ad esempio, negli ambienti scolastici a composizione borghese si riesce a sopperire alla mancanza di risorse degli studenti di estrazione popolare attraverso prassi di supporto non possibili nelle altre scuole a causa di vincoli economici e risorse del territorio. Anche le "giornate orientative" che prevedono la presentazione degli istituti superiori è diversificata e acuisce le dinamiche di scelte legate alla classe sociale: negli istituti borghesi prevalgono la presentazione e le visite dei licei; mentre in quelli a caratterizzazione popolare sono perlopiù invitati e presentati gli istituti tecnici e professionali. E, come affermano alcuni insegnanti di scuole a vocazione popolare e interclassista, quando un liceo si presenta tende ad assumere "atteggiamenti" e comunicazioni volte a svantaggiare l'iscrizione degli studenti di classe popolare. Queste pratiche, però, finiscono per avere effetti anche più ampi: rafforzano le diseguaglianze in termini di composizione sociale e incentivano la segregazione scolastica e territoriale delle varie scuole sul territorio romano.

I giudizi valutativi e orientativi degli insegnanti risentono inconsapevolmente degli effetti e del portato delle origini sociali degli studenti. La diversità culturale, di atteggiamento e di prestazione esistente tra gli studenti non è solo una questione di doti naturali e/o abilità, ma sono il risultato di un più ampio complesso di caratteristiche trasmesse dall'*habitus* familiare di provenienza. E mentre i genitori molto spesso si oppongono ai consigli e ai suggerimenti tesi

ad abbassare le aspettative sociali che hanno nei confronti dei loro figli, la maggior parte degli insegnanti indirizza e consiglia gli studenti senza accorgersi che tali pratiche rinforzano i meccanismi di selezione sociale dello studente. Gli insegnanti, quindi, nell'espletazione dei loro compiti orientativi, non si rendono conto di perpetrare meccanismi volti alla riproduzione delle diseguaglianze. Inoltre, il loro consiglio non è dato “independently from their contexts of reference; on the contrary, they are embedded in particular institutional contexts that inevitably affect and condition them” (Tarabini *et al.*, 2016, p.3).

In conclusione, i risultati di questo lavoro affermano che: 1) l'origine sociale condiziona la scelta scolastica degli studenti, 2) gli elementi istituzionali del contesto scolastico plasmano le pratiche di valutazione e orientamento degli insegnanti, 3) quest'ultime rafforzano a loro volta i condizionamenti di classe sui cui si basano le intenzioni di scelta degli studenti. Nei diversi contesti scolastici, quindi, si attivano *chances* di prosecuzione degli studi diversificate e si promuovono carriere scolastiche che, in una prospettiva di lungo periodo, riproducono le dinamiche di classe già esistenti nella società e, quindi, di perpetrazione della diseguaglianza e dell'immobilità sociale per alcune categorie di studenti.

Bibliografia

Abbiati G. (2014), Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti nella scuola italiana. Principali risultati e nuove tendenze, *Scuola Democratica*, 3, pp. 503-524.

Agnoli M. S. (2004), *Il disegno della ricerca sociale*, Carocci, Roma.

Agnoli M. S. (2002), *Concetti e pratica nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.

Ainsworth M.D., Blehar M.C., Everett Waters e Wall S. (1987), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Erlbaum, Halsted, Hillsdale, N.J.

Althusser L. (1978). Ideologia e apparati ideologici di Stato, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna, 1978, pp. 41-61

Anderson C.A. (1961), A skeptical note on education and mobility, in A.H. Halsey, A. Heath, C.A.

Anderson (a cura di), *Education, economy and society*, Routledge, New York-London, pp. 164-179.

Astone N., Nathanson C. A., Schoen R. e Kim Y.J. (1999), Family Demography, Social Theory, e Investment in Social Capita, *Population and Development Review*, 25 (1), pp. 1-31.

Appadurai A. (2004), The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition, in Rao, V. e Walton, M. (a cura di), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Palo Alto, pp. 59-84.

Argentin G. (2010), Scegliere di insegnare: vocazione, vantaggi e caso, in Cavalli e Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna, 2010, pp. 51-74.

Argentin G. (2013), Male Routes to a Teaching Career: Motivations, Market Constraints and Gender Inequalities, *International Review of Sociology*, 23, 2, pp. 271-289.

Argentin G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna.

Argentin G. e Triventi M. (2011), Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms. Italy 1992-2007, *Higher Education*, 61, pp. 306-323

Argentin G., Barbieri G. e Barone C. (2017), Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti, *Politiche Sociali*, 4 (1), pp. 53-74.

Argentin G. e Pavolini E. (2020), How Schools Directly Contribute to the Reproduction of Social Inequalities. Evidence of Tertiary Effects, Taken from Italian Research, *Politiche Sociali*, 1 (7), pp. 149-176.

Arnett J.J. (2004), *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*, OUP Premium, New York.

Arum R., Beattie L.R. e Ford E. (2011), *The Structure of Schooling. Readings in the Sociology of Education*, Pine Forge Press, Thousand Oaks.

Atkinson W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*. 32 (3), pp. 331-347.

Agustoni A., Veraldi R. e Giuntarelli P. (a cura di) (2017), *Sociologia dello spazio, dell'ambiente e del territorio*, FrancoAngeli, Milano.

Azzalini M. e Giusti G. (2019), Lingua e genere fra grammatica e cultura, *Economia della cultura*, 4, pp. 537-546.

Azzolini D. e Barone C. (2012), Tra vecchi e nuove diseguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 4, pp. 687-718.

Baglioni G. e Cesareo V. (1964), Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare e medie di una provincia lombarda, *Studi di Sociologia*, 2 (4), pp. 321-346.

Ball S. J. (1998), Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34 (2), pp.119-130.

Ball S. J. (2003), *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Routledge Falmer, London.

Ball S. J. (2006), *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*, Routledge, London.

Ball S. J. (2012), *Global Education Inc: new policy networks and the neoliberal imaginary*, Routledge, London and New York.

- Ballarino G. e Cobalti A. (2003), *Mobilità sociale*, Le Bussole, Carocci, Roma.
- Ballarino G. e Schadee. H. M.A. (2008), La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause, *Polis*, XXII (3), pp. 373-402.
- Ballarino G., Checchi D., Fiorio C. e Leonardi M. (2010), Le diseguaglianze nell'accesso all'istruzione in Italia, *Quaderni di Rassegna Sindacale – Lavori*, XI (1), pp. 117-131.
- Ballarino G., Bernardi F., Requena M. e Schadee H. (2009), Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain, *European Sociological Review*, 18, pp. 123-138.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V. e Pastorelli C. (2001), Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories, *Child Development*, 72 (1), pp.187–206.
- Barbagli M. (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Il Mulino, Bologna.
- Barca F. (2020), *Riflessioni sul Genere, l'equità, la cultura e il futuro che ci attende*
<https://agcult.it/a/23044/2020-08-01/equita-di-genere-riflessioni-sul-genere-l-equita-la-cultura-w-il-futuro-che-ci-attende>
- Barbagli M. (a cura di) (1978), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.
- Bargagli M. e Dei M. (1969), *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna.
- Barber T. (2002), A special duty of care: exploring the narration and experience of teacher caring, *British Journal of Sociology of Education*, 23, pp. 383-396.
- Barile J.P., Donohue D.K., Anthony E.R., Baker A.M, Weaver S.R. e Henrich C.C. (2012), Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives, *Journal of Youth and Adolescence*, 41, pp. 256-267.
- Barone C. (2005a), La teoria della scelta razionale e la ricerca empirica. Il caso delle disuguaglianze educative, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 46 (3), pp. 411-446.
- Barone C. (2005b), È possibile spiegare le disuguaglianze d'istruzione mediante la teoria del capitale culturale?, *Polis*, 2, pp. 173-202.
- Barone C. (2006), Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis, *Sociology*, 40 (6), pp.1039-1058.

Barone C. (2009), A new look at schooling inequalities in Italy and their trends over time, *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (2), pp. 92-109.

Barone C., Luijkx R. e Schizzerotto A. (2010), Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia, *Polis*, 24 (1), pp. 5-34.

Bauman Z. (2002), *Society Under Siege*, Polity Press, Cambridge; trad. it., *La società sotto assedio*, Laterza, Roma, 2007.

Beck U. (1987) Beyond Status and Class: Will There be an Individualized Class Society?, in Meja V., Misgeld D. e Stehr N. (a cura di), *Modern German Sociology*, Columbia University Press, New York, pp. 341-355.

Beck U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, Sage, London.

Beck U. (1994), The Debate on the «Individualisation Theory», in Today's Sociology in Germany, *Soziologie Special Edition*, 3, pp. 191-200.

Beck U. e Beck-Gersheim E. (2002), *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Sage, London.

Ben Ayed C. e Broccolichi S. (2009), les inégalités socio-spatiales d'accès aux savoir, in Duru-Bellat M. e A. Van Zanten (a cura di), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, PUF, Paris.

Ben Ayed C. (2011), À qui profite le choix de l'école? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, pp. 39-57.

Benadusi L. (1984), *Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto*, La Nuova Firenze, Firenze.

Benadusi L. (1999), *Scuola, riproduzione, mutamento: sociologie dell'educazione a confronto*, La Nuova Italia, Firenze.

Benadusi L. (2006), Dall'eguaglianza all'equità, in Bottani N. e L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento, pp. 19-38.

Benadusi L., Censi A. e Fabretti V., (2004), *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.

- Benadusi L. e Consoli F. (2004), *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, il Mulino, Bologna.
- Benadusi L. e Giancola O. (2014), Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi vs selettivi. Una comparazione in termini di equità, *Scuola Democratica*, 2, pp. 461-482.
- Bengtsson A. (2011), European Policy of Career Guidance: The Interrelationship between Career Self-Management and Production of Human Capital in the Knowledge Economy, *Policy Futures in Education*, 9 (5), 616–627.
- Bernardi, F., e Ballarino, G. (2016). Education as the great equalizer; a theoretical framework, in Bernardi, F. e Ballarino, G. (a cura di) *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*. Cheltenham, Edward Elgar, pp. 1-19
- Bernstein B. B. (1961), Social class and linguistic development, in A. H. Halsey, J. Floud, e C. A. Anderson (a cura di), *Education, economy and society*, Free Press, New York, pp. 288–314.
- Bernstein B. (1964), Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences, *American Anthropologist*, 66 (6), pp. 55-69.
- Bernstein B. (1971), On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in Young M. (a cura di), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, London, pp. 47-69.
- Bernstein B. (1977), *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge, London.
- Bernstein B. (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique. Revised edition*, Rowman e Littlefield, Oxford.
- Bertagna G. (2002), I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?, *Orientamenti Pedagogici*, 49 (5), pp. 27-48.
- Bertaux D. (1998), *Les Récits de vie*, Editions Nathan, Paris.
- Besozzi E. (1981), Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi, *Studi di Sociologia*, 19 (1), pp. 77-92.
- Besozzi E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, la Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Besozzi E., (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma.

- Bhopal K. e Preston J. (2012), *Intersectionality and Race in Education*, Routledge, London.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Birch P. e Crosier D. (2018), Does it matter if men don't teach?, *School Education Gateway*, 8-11-2018, <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/does-it-matter-if-men-dont-tea.htm>
- Blau P. e Duncan O.D. (1967), *The American Occupational Structure*, Wiley, New York.
- Blumer H. (1999), *Symbolic Interaction*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bonizzoni P., Romito M., e Cavallo C. (2014), L'orientamento nella scuola secondaria di primo grado: una concausa della segregazione etnica nella scuola secondaria di secondo grado?, *Educazione Interculturale*, 12 (2), pp. 199-217.
- Bonizzoni P., Romito M. e Cavallo, C. (2016), Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy, *British Journal of Sociology of Education*, 37 (5), pp. 702-720.
- Bontadini G. (2007), *L'apriorismo metodologico come assunzione esiziale alla filosofia. Teoresi critica del pensiero*, Aracne, Roma.
- Boone S. e van Houtte M. (2013), Why are teacher recommendations at transition from primary education socially biased? A mixed method research, *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), pp. 20-38.
- Bottero W. (2004), Class inequality and identity of class, *Sociology*, 38 (5), pp. 985-1003.
- Bottero W. (2010), Intersubjectivity and Bourdieusian Approaches to Identity, *Cultural Sociology*, 4 (1), pp. 3-22.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances*, Armand Coli, Paris.
- Boudon R. (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality: changing prospects in western society*, Wiley, New York.
- Boudon R. (1977), *Effect pervers et ordre social*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Boudon R. (1979), *Istruzione e mobilità*, Zanichelli, Bologna.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Seuil, Paris; trad. it. (2003), *Per una teoria della pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Bourdieu, P. (1974a). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities, in Eggleston J. (a cura di), *Contemporary research in the sociology of education: A selection of contemporary research papers together with some of the formative writings of the recent past*, Routledge, New York, pp. 32–46.
- Bourdieu P. (1974b), Avenir de classe et causalite du probable, *Revue française de sociologie*, 15, pp. 3-42.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, critique sociale du jugement, Les Editions de Minuit, Paris; trad.it (1983), *La distinzione: critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1982), *Leçon sur la leçon*, Minuit, Paris; trad. it. *Lezione sulla lezione*, Marietti, Genova 1991.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1986), *The forms of capital*, in Richardson J. (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York, pp. 46-58.
- Bourdieu P. (1987), What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups, *Berkeley Journal of Sociology*, 32, pp. 1–17.
- Bourdieu P. (1989), *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (1998), *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Liber, Paris.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes, éléments pour une philosophie négative*, Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (2005), *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Roma.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit; trad. it. *I delfini: gli studenti e la cultura*, Guaraldi editore, Rimini, 1976.

- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris; trad.it *La riproduzione*, Guaraldi Editore, Rimini, 1972.
- Bowles S. e Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America*, Basic Books, New York.
- Bowles S. e Gintis H. (2003), Schooling in capitalist America twenty-five years later, *Sociological Forum*, 18 (2), pp. 343-348.
- Bratti M., Checchi D., e de Blasio G. (2008), Does the expansion in higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy, *IZA Discussion Paper*, n. 3361.
- Breen R. (2004), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- Breen R. e Goldthorpe J.H., (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory, *Rationality and Society*, 9 (3), pp. 275-305.
- Brint S. (2006), *Schools and Societies*, Stanford University Press, Stanford.
- Brown P., Lauder H., Ashton D. (2011), *The Global Auction: the broken promises of Education, Jobs and Incomes*, Oxford University Press, New York
- Brown P. e Lauder H. (1996) Education, Globalization, and Economic Development, in Halsey A.H. et al. (a cura di), *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 172-192.
- Bukodi E. e Goldthorpe J.H. (2013), Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children, *European Sociological Review*, 29 (5), pp. 1024-1039.
- Bukodi E., Erikson R. and Goldthorpe J. H. (2014), The Effects of Social Origins and Cognitive Ability on Educational Attainment: Evidence from Britain and Sweden, *Acta Sociologica* 57 (4), pp. 293–310.
- Burke C.T., Emmerich N. e Ingram N. (2013), Well-Founded Social Fictions: A Defence of the Concepts of Institutional and Familial Habitus, *British Journal of Sociology of Education* 34 (2), pp. 165–182.
- Byrd D. (2019), Uncovering Hegemony in Higher Education: A Critical Appraisal of the Use of "Institutional Habitus" in Empirical Scholarship, *Review of Educational Research*, 89 (2), pp. 171– 210.

Cannavò L. e Frudà L. (1997), *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*, Carocci, Roma.

Cannavò L. e Frudà L. (2007), *Ricerca sociale. Tecniche speciali di rilevazione, trattamento e analisi*, Carocci, Roma.

Cappellari L. e Lucifora C. (2009), The “Bologna Process” and college enrollment decisions, *Labour Economics*, 16, pp. 638-647.

Caprara G., Giunta L., Eisenberg N., Gerbino M., Pastorelli C. e Tramontano C. (2008), Assessing Regulatory Emotional Self-Efficacy in Three Countries, *Psychological assessment*, 20, pp. 227-37.

Carrera L., Palmisano L., Petrosino D., Salvati A., Schingaro N. e Simonetti F. (2012), *Destini segnati? Segregazione territoriale, scelte e percorsi scolastici in tre quartieri di Bari*, Progedit, Bari.

Castells M. (1996), *The rise of the Network Society*, Blackwell, Oxford.

Cataldi S. e Pitzalis M. (2014), Transizioni e diseguaglianze scolastiche: approcci teorici, metodi di analisi, risultati empirici, in Calidoni P. e Cataldi S. (a cura di), *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento scelte scolastiche e professionali*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-54.

Cavalli A. (1992), Valori, orientamenti politici e opinioni sulla politica scolastica, in Cavalli A., (a cura di), *Insegnare oggi. Prima Indagine IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna., pp. 207-238,

Cavalli A. (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.

Cavalli A. e de Lillo A. (1988), *Giovani anni 80. Secondo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna.

Cavalli A. e Argentin G. (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.

Cazden B. C. (2001), *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Harvard University Press, Cambridge.

CEDEFOP (2011), *Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects*, Luxemburg: CEDEFOP working paper. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP (2015), *Career guidance in unstable times: Linking economic, social and individual benefits*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

Cecchi D. (1997), *La disuguaglianza - Istruzione e mercato del lavoro*, Laterza, Roma-Bari.

Cecchi D. (2008), *Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore*, <http://cecchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf>

Cecchi D. (2010a), Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, *RicercaAzione*, 2, pp. 215-235.

Cecchi D. (2010b), Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana, *Politica Economica*, 26(3), pp. 359-386.

Cecchi D. (2010c), *Immobilità diffusa, Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia* il Mulino, Bologna.

Cecchi D. e Dardanoni V. (2002), Mobility comparisons: does using different measures matter?. *Research on Economic Inequality*, 9, pp. 113-145.

Cecchi D. e Flabbi L. (2007), Intergenerational mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: the impact of secondary school tracks, *IZA Discussion Papers*, n. 2876.

Cobalti A. (2006), *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna.

Coleman J. S. (1964), Collective Decision, *Sociological Inquiry*, 34 (2), pp. 166-181.

Coleman J. S. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington.

Coleman J. S. (1988), Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95–120.

Collins R. (1971), Functional and conflict theories of educational stratification, *American Sociological Review*, 36 (6), pp. 1002-1019.

Collins R. (1978), Sistemi educativi e tipi di stratificazione, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.

Collins R. (1979), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York.

Colombo M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.

Colombo M. (2012), *Giovani Stranieri di fronte alle scelte formative: una cittadinanza negata?*, in Daher L. M. (a cura di), *Migranti di seconda generazione: nuovi cittadini in cerca di un'identità*, Aracne, Roma.

Colombo M. (2015), *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali*, *Scuola Democratica*, 2, pp. 387-394.

Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.

Commissione Europea (European Commission) (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning*. SEC (2000) 1832, Brussels.

Commissione Europea (European Commission) (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. COM (2001) 678, Brussels.

Commissione Europea (European Commission) (2004), *Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*, OECD, Paris.

Consiglio dell'Unione Europea (2004), *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi lungo tutto l'arco della vita*, 9286/04 EDUC 109 SOC 234.

Consiglio dell'Unione Europea (2004), *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe*, Brussels, 18 May 2004.

Consiglio dell'Unione Europea (2008), *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, 15030/08 EDUC 257 SOC 653.

Consiglio dell'Unione Europea (2008), *Resolution of the council and of the representatives of the member states, meeting within the council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, Brussels.

- Contini D. e Scagni A. (2011), Inequality of Opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and Netherlands, *Quality e Quantity*, 45 (2), pp. 441-464.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corbetta P. (2003), *Social Research: Theory, Methods and Techniques*, Sage, London.
- Corbetta P., Gasperoni G. e Pisati M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Corrigan P. (1979), *Schooling the smash street kids*, MacMillan, London.
- Covington M.V. (2000), Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review, *Annual Review Psychology*, 51, pp. 171–200.
- Crozier M. e Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris.
- Davis J. (1982), Achievement Variables and Class Cultures, *American Sociological Review*, 47 (5), pp. 569–646.
- Day C. e Smethem L. (2009), The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism?, *Journal of Educational Change*, 10 (2-3), pp.141–157.
- De Feo A. e Pitzalis M., (2017), Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy, *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2, pp.219-250.
- De Feo A., Gonçalves, C. e Romito M. (2019), Technological Mediations, Lifelong Guidance and the Reshaping of the Teaching Profession, *Italian Journal of Sociology of Education*, 11 (1), pp. 91-114.
- De Graaf P.M. (2007), Comment on John Goldthorpe's "Cultural capital": Some critical observations. *Sociologica*, 2, pp. 23-23.
- De Laet S., Doumen S., Vervoort E., Colpin H., Van Leeuwen K., Goossens L., Verschueren K. (2014), Transactional links between teacher-child relationship quality and perceived versus sociometric popularity: A three-wave longitudinal study, *Child Development*, 85, pp. 1647-1662.
- Devine F. e Savage M. (2000), Conclusion: Renewing Class Analysis, in Crompton R., Devine F., Savage M. e Scott J. (a cura di), *Renewing Class Analysis*, Blackwell, Oxford, pp. 184–99.

Devine F. (2004), *Class Practices: How Parents Help Their Children Get Good Jobs*, Cambridge University Press, Cambridge.

Dewey J. (1938), *The logic, Theory of Inquiry*, Henry Holt and C., New York; trad. It., *Logica. Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974.

Di Maggio P. (1982), Cultural Capital and School Success, *American Sociological Review*, 47 (2), pp. 189–201.

Di Maggio P. e Useem, M. (1978), Social class and arts consumption - The origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America, *Theory and Society*, 5 (2), 141-161.

Di Franco G. (2017), *Tecniche e modelli di analisi multivariate*, FrancoAngeli, Milano.

Di Nuovo S. (2003), *Orientamento e formazione*, Giunti, Firenze.

Dore R. (1976), *The diploma disease: Education, qualification and development*, Allen e Unwin, London.

Douthat R.G. (2005), *Privilege: Harvard and the education of the ruling class*, Hyperion, New York.

Dronkers J., Felouzis G. e van Zanten, A. (2010), Education markets and school choice, *Educational Research and Evaluation*, 16 (2), pp. 99-105.

Dumais S. (2002), Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus, *Sociology of Education*, 75 (1), pp. 44-68.

Dupriez V., Dumay X. e Vause A. (2008), How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?, *Comparative Education Review* 52 (2), pp. 245–273.

Durkheim E. (1956), *Education and Sociology*. Free Press, Glencoe.

Durkheim E. (2006), Education: Its nature and its role, in Lauder, et al. (a cura di) *Education, globalisation e social change*, Taylor and Francis Ltd, San Francisco, pp. 76–88.

Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano

EET (2020), *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* <https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework.it>

ELGPN (2015), *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance A Reference Framework for the EU and for the Commission*, ELGPN, Jyväskylä, Finland.

Erikson R. e Goldthorpe J.H. (1992), *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Clarendon Press, Oxford.

Erikson, R. e Goldthorpe. J. (2002), Intergenerational inequality: a sociological perspective, *Journal of Economic Perspectives*, 16 (3), pp. 31–44.

Erikson, R. e J.O. Jonsson (1998), Social Origin as an Interest-Bearing Asset: Family Background and Labour-market Rewards among Employees in Sweden, *Acta Sociologica*, 41 (1), pp. 19-36.

Esser, H. (2016), The model of ability tracking - Theoretical expectations and empirical findings on how educational systems impact on educational success and inequality, in Blossfeld H. P., Buchholz S., Friedrich O., Skopek J, Triventi M. (a cura di), *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, pp. 25-42.

Eve M. e Ricucci R. (2009), *Giovani e territorio. Percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*, Rapporto di Ricerca, Fieri, Torino.

Fasanella A., (1993), *Concettualizzazione e spiegazione sociologica*, FrancoAngeli, Milano.

Fasanella A., Lombardo C. (a cura di) (2018), *Saperi, Istituzioni, Ragioni*, Maggioli, Sant’Arcangelo di Romagna.

Farkas G. (1996), *Human Capital or Cultural Capital? Ethnicity and Poverty Groups in an Urban School District*, A. de Gruyter, New York.

Feo A., Gonçalves D. e Romito M. (2019). Technological Mediations, Lifelong Guidance and the Reshaping of the Teaching Profession, *Italian Journal of Sociology of Education*, 11 (1), pp.91-114.

Ferraro S. (2011), *Piano nazionale per l’orientamento. Risorsa per l’innovazione e per il governo della complessità*, Milano, Le Monnier.

Fiorio C.V. e Leonardi M. (2010), Ingresso precoce nel mercato del lavoro e dropout scolastico, in Checchi D. (a cura di), *Immobilità diffusa, Perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, il Mulino, Bologna, pp. 135-154.

Fischer L. (2000), *L'immagine della professione*, in Cavalli A. *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.

Fraser B. J. (1982), Individualized classroom environment questionnaire, *Evaluation News*, 3 (2), pp. 72-73.

Frey L. e Ghignoni E. (2003), Struttura per età della popolazione, trasformazioni del sistema formativo e capitale umano in Italia, in Antonelli G. (a cura di), *Istruzione, economia e istituzioni*, il Mulino, Bologna.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris; trad. it.: *Sorvegliare punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.

Foucault, M. (1984), *The Foucault Reader*, (ed. P. Rabinow), Pantheon, New York.

Furstenberg F. e Hughes M. (1995), Social Capital and Successful Development among At-Risk Youth, *Journal of Marriage and Family*, 57 (3), 580-592.

Gaddis M. (2013), The Influence of Habitus in the Relationship Between Cultural Capital and Academic Achievement, *Social Science Research*, 42 (1), pp. 1-13.

Gallino L. (1983), *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino.

Galtung J. (1967), *Theory and Methods of social research*, Columbia University Press, New York.

Gambetta D. (1987), *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge, New York e Melbourne.

Gasperoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, il Mulino, Bologna.

Girard A. e Bastide H. (1963), La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement, *Population*, 1, pp. 9-48.

Girod R. (1977), *Politiche dell'educazione*, Armando, Roma.

Giroux H., (2009), *Suspect Society: Democracy or Disposability?*, Palgrave Macmillan, London.

Graaf N. D. D., Graaf P. M. D. e Kraaykamp, G. (2000), Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective, *Sociology of Education*, 73, pp. 92–111.

Glass D. (1954), *Social mobility in Britain*, Routledge, London.

Goldthorpe J.H. (1983), On the Service Class: Its Formation and Future, in Giddens A. and G. Mackenzie (eds) *Social Class and the Division of Labour*, University Press Cambridge, Cambridge.

Goldthorpe J. e Jackson M. (2008). Education-based Meritocracy: The Barriers to its Realisation, *Stato e mercato*, 1, pp. 31-60.

Granovetter M. (1973), The Strength of Weak Ties Mark, *The American Journal of Sociology*, 78 (6), pp. 1360-1380.

Granovetter M. (1985), Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, *American Journal of Sociology*, 91, pp. 481-510.

Gremigni E. (2020), Disuguaglianze di opportunità educative in Italia nell'epoca della grande recessione, *Scuola democratica*, 11 (1), pp. 121-138.

Guichard J., Huteau M. (2001), *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Paris; trad. it. *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2003.

Gysbers N., Heppner M. e Johnston J. (2001). L'orientamento professionale, *Giunti, Firenze*.

Habermas J. (1971), *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press, Boston.

Hällsten M. (2013), The class-origin wage gap: heterogeneity in education and variations across market segments, *British Journal of Sociology*, 64 (4), pp. 662–690.

Hanushek E. A. e Kim D. (1995), *Schooling, Labor, Force Quality and Economic Growth*, NBER, New York.

Hallinan M.T. (2000), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York.

Halsey A. H., Lauder H., Brown P. e Wells A. S. (1997), *Education: Culture, Economy and Society*, Oxford University Press, Oxford.

Hanifan L.J. (1916), The Rural School Community Center, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 6, pp. 130-138.

- Hanifan L.J. (1920), *The community center*, Silver, Burdette e Co, Boston.
- Hanushek E.A. e Woessmann L. (2005), *Does Education Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries*, Discussion Papers 04-027, Stanford Institute for Economic Policy Research.
- Hanushek E. e Woessmann. L. (2006), Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-In-Differences Evidence Across Countries, *Economic Journal*, 116, pp. 63-76.
- Harvey D. (2007), Neoliberalism as Creative Destruction, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610 (1), pp. 21-44.
- Heath S. B. (1983), *Ways with words*, Cambridge University Press, London.
- Hempel C. G., (1952), Fundamentals of concepts in Empirical Science, in *International Encyclopedia of Unified Science, vol II*, University of Chicago Press, Chicago.
- Hempel C. G. (1968), *Filosofia delle scienze naturali*, il Mulino, Bologna, 1966.
- Hodkinson, P. e Sparkes, A. C. (1997), Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), pp. 29–44.
- Hooley T., Sultana R., e Thomsen R. (2018), *Career Guidance for Social Justice, Contesting Neoliberalism*, Routledge, London-New York.
- Hooley T., Marriott, J. e Sampson J. P. (2011), *Fostering college and career readiness: how career development activities in schools impact on graduation rates and students' life success*, International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Ingram N. (2009), Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture, *British Journal of Sociology of Education*, 30 (4), pp. 421–434.
- Ingram N. (2011), Within school and beyond the gate: The difficulties of being educationally successful and working-class, *Sociology*, 45 (7), pp. 287–302.
- Ingram N. e Abrahams, J. (2016), Stepping outside of oneself: How a cleft habitus can lead to greater reflexivity through occupying “the third space”, in J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, e J. Abraham (a cura di), *Bourdieu—The next generation: The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology*, Routledge, Abingdon, pp. 140–156.

- Isfol, Canal T. (2014), *La mobilità sociale dei giovani altamente istruiti*, Isfol, Roma.
<http://isfoloa.isfol.it/jspui/handle/123456789/987>
- Istat (2018), *Rapporto annuale 2018. La situazione del Paese*, Istat, Roma.
- Jackson M. (2013). *Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford University Press, Palo Alto.
- Jenkins R. (1982) Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism, *Sociology*, 5, pp. 270-281.
- Karabel J (2006), *The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston.
- Karlan D.S. (2004), *Social Capital and Group Banking*, Princeton University, Mimeo.
- Katsillis, J. e R. Rubinson (1990), Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece, *American Sociological Review*, 55 (2), pp. 270–9.
- Kraaykamp G. e Dijkstra K. (1999), Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands, *Poetics*, 26., pp. 203-234.
- Lareau A. E Horvat, E. (1999), Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships, *Sociology of Education*, 72 (1), pp. 37-53.
- Lamont M. e Lareau A. (1988), Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments, *Sociological Theory*, 6 (2), pp. 153-168.
- Landrier S. e Nakhili N. (2010), Comment l'Orientation Contribue aux Inégalités de Parcours Scolaires en France, *Formation Emploi*, 109, pp. 23-36.
- Lareau A. (2003), *Unequal childhoods. Class, race, and family life*, University of California Press, Berkeley e Los Angeles.
- Lareau A. e Weininger E.B. (2003), Cultural capital in educational research: A critical assessment, *Theory and Society*, 32, pp. 567–606.
- Lawler S. (2005), Introduction: Class, Culture and Identity, *Sociology*, 39 (5), pp. 797- 806.
- Lazarsfeld P. F e Barton A. H. (1955), Some Functions of qualitative Analysis in Social research, in *Frankfurter Beiträge zu Soziologie*, I, pp. 321-361.

- Lent R.W., Brown S.D. e Hackett G. (1994), Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance, *Journal of Vocational Behavior*, 45, pp. 79–122.
- Lepoutre D. (1997), *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacobs, Paris.
- Livolsi M., Schizzerotto A., Porro R. e Chiari G. (1974), *La macchina del vuoto*, il Mulino, Bologna.
- Lodigiani R. (1999), La formazione come risorsa, *Studi di Sociologia*, 37 (3), pp. 345-368.
- Lodigiani R. (2007), Lavoro, welfare e formazione, *Studi di Sociologia*, 45 (3), pp. 283-306.
- Lombardo C. e Parziale F. (2018), *Tra famiglia e scuola, dove si decide il percorso post-diploma*, in A. Fasanella, C. Lombardo, *Saperi, istituzioni, ragioni*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna, pp. 39-64.
- Loury G.C. (1977), A Dynamic Theory of Racial Income Differences, *Discussion Paper*, No. 225, Northwestern University, Kellogg School of Management, Center for Mathematical Studies in Economics and Management Science, Evanston, IL.
- Lowe J. (2000), International examinations: The new credentialism and reproduction of advantage in a globalising world, *Assessment in Education*, 7 (3), pp. 363–377.
- Luciano A., Demartini M. e Ricucci R. (2009), L'istruzione dopo la scuola dell'obbligo. Quali percorsi per gli alunni stranieri?, in Zincone G. (a cura di), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità e casa*, il Mulino, Bologna.
- Mac M. e Ghail, M (1994), *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*, Open University Press, Buckingham.
- Magnano P. (2006), La scelta giusta? La mia! Programma metacognitivo di orientamento, Schede per la scuola media, in S. Di Nuovo (a cura di) *Dalla formazione al lavoro. Ipotesi e strumenti di orientamento professionale*, Giunti, Firenze.
- Manheim K (1928), Das Problem der Generationen, *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, 7 (2), pp. 157–185.
- Manzo G. (2004), Verso una teoria delle disuguaglianze di opportunità educative, *Studi di Sociologia*, 42 (1), pp. 79-113

- Mare R. (1980), Social background and school continuation decisions, *Journal of the American Statistical Association*, 370 (75), pp. 295-305.
- Mare R. (1981), Change and stability in educational stratifications, *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.
- Marostica F. (2002), Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento, *Innovazione Educativa*, 6, pp. 12-18.
- Marostica F. (2011), *Lo sguardo di Venere: orientamento formativo o didattica orientativa per la costruzione di competenze orientative di base*, Casa editrice Labanti e Nanni, Bologna.
- Marradi A. (1980), *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.
- Marradi A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Martinelli A. (1992). L'immagine della professione, in Cavalli A., *Insegnare oggi. Prima Indagine IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*, pp. 67-120, il Mulino, Bologna.
- Mauceri S. (2003), *Per la qualità del dato nella ricerca sociale, Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario*, FrancoAngeli, Milano.
- Mauceri S., (2014), Mixed Strategies for Improving Data Quality: The Contribution of Qualitative Procedures to Survey Research, *Quality e Quantity*, XLVIII (5), pp. 2773-90.
- Mauceri S., (2016), Integrating Quality into Quantity. Survey Research in the Era of Mixed Methods, *Quality e Quantity*, 50 (3), pp. 1213-1231.
- Mauceri S., (2017), L'avvento dell'era dei Mixed Methods. Nuovo paradigma o deadline di un dibattito?, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 113, pp. 40-61.
- Mauceri S., (2018), Mixed survey research. La funzione delle tecniche qualitative nella ricerca standard, *Sociologia e Ricerca Sociale*, 116, pp. 90-102.
- Mauceri S., (2019), *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei mixed methods*, FrancoAngeli, Milano.
- McCarthy, J. (2007), Catapulted to the front: Career guidance in European Union and international policy perspectives, *Report-Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 30 (1), pp. 43-50.

McDonough, P. (1997) *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*, State University of New York Press, New York.

McGonigal, Doherty R., Allan J., Mills S., Catts R., Redford M., McDonald A., Mott J., Buckley C. (2007), Social Capital, Social Inclusion and Changing School Contexts: A Scottish Perspective, *British Journal of Educational Studies*, 55 (1), pp. 77-94.

McIlveen P. e Patton W. (2006), A Critical Reflection on Career Development , *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (1), pp. 15-27.

McNamara Horvat E. e Lising A. (1999), Hey, those shoes are out of uniform: African American girls in an elite school and the importance of habitus, *Anthropology and Education Quarterly*, 30 (3), pp. 319-341.

Meneghetti C., Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. (2005), *Questionario sull'Approccio allo Studio (QAS) dal test AMOS 8-15*, Erickson, Trento.

Meraviglia C. (2013), Classi sociali, famiglie e disuguaglianze di istruzione in Italia, 1899-1984, *Quaderni di Sociologia*, 62, pp. 105-125.

Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, La Découverte, Paris.

Merton R. K., (1959), Notes on problem finding in sociology, in Merton R. K., Broom L., Cottrell Jr. L. S. (a cura di), *Sociology Today*, Basic Book, New York, pp. ix-xxxiv.

Meyer J., Boli J., Thomas G. and Ramirez F. (1997), Explaining the origins and expansion of mass education, *Comparative Education Review*, 29 (2), pp. 145-164.

Miur (2012), *Piano Nazionale Orientamento: monitoraggio delle azioni e degli interventi realizzati e/o programmati*, Circolare ministeriale Prot. n. 0001954.

Miur (2014), *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*, Nota prot. N. 4232.

Miur (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, 88, 58*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (24/01/2019).

Miur (2015), *Piano nazionale per il potenziamento dell'orientamento e del contrasto alla dispersione scolastica*, D.d.n. 1138 (30/10/2015).

- Mocetti S., (2012), *Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria*, Relazione presentata alla XIX Conferenza Società Italiana di Economia Pubblica, Pavia.
- Montesperelli P. (1998), *L'intervista ermeneutica*, FrancoAngeli, Milano.
- Montesperelli P. (2014), *Comunicare e interpretare. Introduzione all'ermeneutica per la ricerca sociale*, Egea, Milano.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morgani E. e Russo A. (1997), *L'educazione in sociologia*, Testi scelti, CLUEB, Bologna.
- Morrow V. (2008), Conceptualizing social capital in relation to the well-being of children and young people, A critical review, *The Sociological Review*, 47, pp. 744 - 765.
- Muller C. e Ellison C. G. (2001), Religious Involvement, Social Capital, and Adolescents' Academic Progress: Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988, *Sociological Focus*, 34 (2), pp. 155-183.
- Nisbet R. A. (1959), The Decline and Fall of Social Class, *The Pacific Sociological Review*, 2 (1), pp. 11-17.
- Nussbaum M. (2002), *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2004), *Career Guidance: a Handbook for policy makers*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (1989), *Convention on the Rights of the Child – CRC*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989.
- Pakulski J. (2004), *The Death of Class*, Sage, London, 1996.
- Pakulski J. (2005), *Foundations of a Post-Class Analysis*, Wright E. O. in (a cura di), *Approaches to Class Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pakulski J., Waters M. (1996), The Reshaping and Dissolution of Social Class in Advanced Society, *Theory and Society*, 25 (5), pp. 667-691.

- Panichella, N. e Triventi, M. (2011), The Role of Horizontal Stratification in the Reproduction of Social Inequalities in Education. Evidence from Italy, 1920-80, *British Sociological Association Annual Meeting*, London School of Economics, April.
- Panichella, N. e Ballarino G. (2014), Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007, *Scuola Democratica*, 2, pp. 365-392.
- Parcel T. E Dufur M. (2004), Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment, *Journal of Marriage and Family*, 63, pp. 32 – 47.
- Park R. e Burgess EW (1915), *The City*, University of Chicago Press, Chicago.
- Parziale F. (2016), *Eretici e Respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Parziale, F., Vatrella, S. (2018), Can Schools Help Working-Class Students Access University?, *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 (3), pp. 245-268.
- Pianta R. C., La Paro K. M. e Hamre B. K. (2008), *Classroom Assessment Scoring System*, Brookes Publishing, Baltimore.
- Pisati M. (2002), *La partecipazione al sistema scolastico*, in Schizzerotto A., (a cura di), *Vite ineguali*, il Mulino, Bologna.
- Pitzalis M. (2010), *Oltre l'oggettivismo, oltre il soggettivismo*, in Paolucci G. (a cura di), *Bourdieu oltre Bourdieu*, Utet, Torino.
- Pitzalis M. (2012), Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze, *Scuola Democratica*, 6, pp. 26-46.
- Pitzalis M. (2016), The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (June), pp. 11–27.
- Piketty T. (2013), *Le capital au XXI e siècle*, Éditions du Seuil, Paris.
- Piselli R. (1999), Capitale sociale, un concetto situazionale e dinamico, *Stato e Mercato*, 57, pp. 395-418.
- Pizzorno M. (1999), Perché si paga il benzinaio. Nota per una teoria del capitale sociale, *Stato e Mercato*, 57, pp. 372-394.
- Pombeni M.L. (1990), *Orientamento scolastico e professionale*, il Mulino, Bologna.

- Pombeni M.L. (2008), *Il contributo della scuola al processo di auto-orientamento*, Seminario Ambiti, contesti e figure dell'orientamento, Provincia di Torino, 9 maggio 2008.
- Pombeni M.L., Ariosi V. e Ciacco A. (1987), *L'orientamento dalla parte dell'insegnante*, La Nuova Italia, Firenze
- Pombeni M.L., Bianco O., Magagnoli C. (1989), *Progetto scelta. Un manuale di orientamento per unità didattiche*, Le Monnier, Firenze.
- Pombeni M.L. e Canzutti S. (2000), Profili orientativi: verso una definizione tipologica, *Risorsa Uomo*, 7 (1-2), pp.109-129.
- Portes A. (1998), Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 1-24.
- Poupeau F. e François J. C. (2008), *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raisons d'Agir, Paris.
- Pribesh S. e Downey D. B. (1999), Why are residential and school moves associated with poor school performance?, *Demography*, 36 (4), pp. 521-534.
- Putnam R. (1993), *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon e Schuster, New York.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Franco Angeli, Milano.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Franco Angeli, Milano.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge.
- Reay D. (1998a), *Class work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*, UCL Press, London.
- Reay D. (1998b), Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender, *Sociology*, 32 (2), pp 259- 275.

- Reay D. (1998c), 'Always knowing' and 'never being sure': institutional and familial habituses and higher education choice, *Journal of Education Policy*, 13, pp. 519-529.
- Reay D. (2001), Finding or losing yourself?: working-class relationships to education, *Journal of Education Policy*, 16 (4), pp. 333–346.
- Reay D. (2002), Mothers' Involvement in Their Children's Schooling: Social Reproduction in action?, *Improving Schools*, 5, pp. 23-33.
- Reay D. (2004a), Education and Cultural Capital: the Implications of Changing Trends in Education Policies, *Cultural trends*, 13 (2), pp.73-86
- Reay D. (2004b), It's All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research, *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), pp. 431-444.
- Reay D. (2005), Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class, *Sociology*, 39 (5), pp. 911–928.
- Reay D. (2009), Making Sense of White Working Class Educational Underachievement, in Sveinsson K.P. (a cura di), *Who Cares About the White Working Class? Runnymede Perspectives*, Runnymede Trust, London.
- Reay D. (2010a), Sociology, Social Class and Education, in Ball S., Apple M. (a cura di), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, London.
- Reay D. (2010b), Identity Making in Schools and Classrooms, in Wetherell M., Talpade Mohanty C. (a cura di), *The SAGE Handbook of Identities*, Sage, London.
- Reay D. (2015), Habitus and the Psychosocial: Bourdieu with Feelings, *Cambridge Journal of Education*, 45 (1), pp. 9-23.
- Reay D., Crozier G. e Clayton J. (2010), 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education, *British educational research journal*, 36 (1), pp. 107-124.
- Reay D., Davies J., David M. e Ball J. S. (2001), Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process, *Sociology*, 35 (4), pp. 855–874.
- Ribolzi L. (1993), *Sociologia e processi formativi*, la Scuola, Brescia.
- Ribolzi L. (2012), *Società, persona e processi formativi. Manuale di sociologia dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Rodotà M. L. (2011), *Se il segretario CGL è donna. La questione irrisolta del femminile*, Il Corriere della Sera, 8/02/2011.

Romito M. (2012), Crescere alle vallette. una ricerca sulla riproduzione delle diseguaglianze sociali tra i figli degli immigrati meridionali a Torino, *Polis*, 26 (2), pp. 227-254.

Romito M. (2014a), «L'orientamento scolastico nella tela delle diseguaglianze? Una ricerca sulla formazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie», *Scuola Democratica*, 2, pp. 441-460.

Romito, M. (2014), Provenienze sociali e orientamento scolastico. L'«accompagnamento alla scelta» della scuola superiore, *Etnografia E Ricerca Qualitativa*, 3, pp. 481-504.

Romito M. (2015), Violenza simbolica e selezione scolastica, in Pitzalis M. e De Feo A. (a cura di), *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*, CUEC Editore, Cagliari, pp. 29-43.

Romito M. (2016a), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini, Milano.

Romito M. (2016b), I materiali dell'orientamento scolastico. Analisi di una tecnologia di governo, *Scuola Democratica*, 1, pp. 69-92.

Romito M. (2017), Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (6), pp. 773-788.

Romito, M. (2018), Processi di transizione e di fitting degli studenti non-tradizionali nelle istituzioni universitarie. Il contributo della ricerca qualitativa recente in USA, UK e Australia, *Scuola Democratica*, 1, pp. 199-214.

Romito M. (2018), Choosing the right track. Educational decisions and inequalities within the Italian educational system, in Tarabini A. e Ingram N. (a cura di), *Educational Choices, Aspirations and Transitions in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*, Routledge, New York-London.

Romito M. e Antonelli F. (2018), Per un'etnografia dei processi di istruzione. Culture, disuguaglianze, dispositivi, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 11, pp. 205-224.

- Romito M. (2019), Career Guidance and Neoliberal Rationality in Italian Schools. In Hooley T., Sultana R. e Thomsen R. (a cura di), *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Social Justice for the Multitude*, Routledge, New York, pp. 98-115.
- Siddiqi A. F. (2005), Academic Counselling: A Positive Analysis for Investigating the Role of Teacher–Student Interaction at Business Schools, *Global Business Review*, 6 (2), pp. 259-271.
- Sandefur R. L. e Laumann E. O. (1998), A paradigm for social capital, *Rationality and Society*, 10 (4), pp. 481-501.
- Santoro M. (2012), Una questione di classe, *Polis*, 3, pp. 373-378.
- Savage M. (2000), *Class Analysis and Social Transformation*, Open University Press, Buckingham.
- Savage M., Bagnall G. e Longhurst B. (2001), Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England, *Sociology*, 35 (4), pp. 875–892.
- Save The Children (2017), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa. Rapporto*. <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-la-poverta-educativa-europa.pdf>
- Sayer A. (2005), *The Moral Significance of Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schadee H., e Ballarino G. (2006), Espansione dell'istruzione e disuguaglianze delle opportunità educative nell'Italia contemporanea, *Polis*, 20 (2), pp. 207-228.
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Schneider, T. (2014), Reviewed Work: Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment, *European Sociological Review*, 30 (83), pp. 410-412.
- Schultz T.W. (1961), Investment in Human Capital, *American Economic Review (AER)*, 51, pp. 1-17.
- Sciclone N. (2002), *Il diritto allo studio Universitario. L'efficacia delle borse di studio*, Collana EducazioneStudi e Ricerche/7, Giunti Editore, Firenze.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una Professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Seghers M., Boone S. e Van Avermaet P. (2019) Social class and educational decision-making in a choice-driven education system: a mixed-methods study, *British Journal of Sociology of Education*, 40 (5), pp. 696-714.

Seghers M., Boone S. e Van Avermaet P. (2019), Classed patterns in the course and outcome of parent-teacher interactions regarding educational decision-making, *Educational Review*, 2019, pp. 1-19.

Sen A. (2009), *The Idea of Justice*, Penguin, London.

Sen A.K. (1994), *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Cambridge; trad.it. *La diseguaglianza. Un esame critico*, il Mulino, Bologna, 2000.

Sen A.K. (2000), Social exclusion: concept, application, and scrutiny, *Social Development Papers No. 1*, Asian Development Bank, Manila, Philippines

Sennett R. (2000), *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano.

Sette S., Mancini L. e Poliandri D. (2018), Qualità della relazione insegnante-studenti e rendimento scolastico: uno sguardo dentro le classi secondarie di I grado, *Rivista italiana di valutazione*, 70, pp. 118-135.

Settembrini F. (2019), Teoria e pratica dell'orientamento nella scuola italiana contemporanea: competenze orientative e disuguaglianze nella società della conoscenza, *Rivista trimestrale di scienze dell'amministrazione*, 1/2019, pp. 1-19.

Serpieri R. (2013), *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano.

Serpieri R. (2009), *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. Vol. 1: Discorsi e contesti della leadership educativa*, FrancoAngeli, Milano.

Skopek J. E. M. Triventi (2016), *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*, Edward Elgar, Cheltenham-Northampton.

Skeggs B. (1997), *Formations of Class and Genre*, Sage, London.

Skeggs B., (2005), The Making of Class and Gender through Visualizing Moral Subject Formation, *Sociology*, 39 (5), pp. 965–982.

- Smith M. H., Beaulieu L. J. e Israel, G. D. (1992), Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the South, *Journal of Research in Rural Education*, 8 (1), pp.75-87.
- Sorokin P. (1927), *Social Mobility*, Harper, London; trad it.: *La mobilità sociale*, Edizioni di Comunità, Milano, 1965.
- Sroufe L. A. (1983), Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence, *Minnesota symposium in child psychology*, 16, p. 41-83.
- Sullivan A. (2001), Cultural Capital and Educational Attainment, *Sociology*, 35 (4), pp. 893-912.
- Sultana, R. G. (2004), *Guidance policies in the learning society: Trends, challenges and responses across Europe*, CEDEFOP, Thessaloniki.
- Sultana, R. G. (2007), Guiding learners in the Learning Society: The situation in nine Central and Eastern European countries, in Strietska-Ilina O. (a cura di), *A clash of transitions: Towards the learning society*, Peter Lang, New York.
- Sultana R.G. (2014), Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance, *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33 (1), pp. 15-23.
- Sultana R. G. (2014), Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14 (1), pp. 5–19.
- Svalastoga K. (1959), *Prestige, class and mobility*, William Heinemann, London.
- Tarabini A., Curran M. e Fontdevila C. (2016), Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona, *British Journal of Sociology of Education*, 38 (8), pp. 1177-1189.
- Tarabini A., Ingram N. (2018), *Educational choices, aspirations and transitions in Europe: systemic, institutional and subjective challenges*, Routledge, London-New York.
- Teachman J. (1987), Family Background, Educational Resources and Educational Attainment, *American Sociological Review*, 52 (4), pp. 548–57.

- Triglia C. (2002), *Sociologia economica*, il Mulino, Bologna.
- Triventi M. (2010), Le dinamiche delle diseguaglianze di istruzione. Origini sociali e conseguimento dei titoli di studio in 16 paesi europei, 1920-1975, *Polis*, 24 (2), pp. 287-315.
- Triventi M. (2014), Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano, *Scuola democratica*, 2, pp. 321-342.
- Triventi M. (2015), Disuguaglianze sociali nell'istruzione superiore, in Trivellato P. e Triventi M. (a cura di), *L'istruzione superiore*, Carocci, Roma, pp. 165-188.
- Triventi M., e Trivellato P. (2008a), Le onde lunghe dell'università italiana. Partecipazione e risultati accademici degli studenti nel Novecento, *Polis*, 22 (1), pp. 85-116.
- Triventi M. e Trivellato P. (2009), Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century: Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey, *Higher Education*, 57 (6), pp. 681-702.
- Troger V. (2002), Bourdieu et l'école: la democratic disenchantee, *Sciences Humaines*, 15, pp. 16-23.
- Unesco, (1970), *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento del Comitato di esperti*, Congresso internazionale di Bratislava.
- Unesco, (1990), *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento*, Art.1.
- Unesco, (2015), *Dichiarazione di Incheon*. Per un'educazione di qualità equa e inclusiva e per l'educazione permanente per tutti entro il 2030. Trasformare la vita attraverso l'istruzione, Forum Mondiale dell'Educazione 2015, Incheon, Republic of Korea, 19-22 maggio 2015.
- van Peer W. (1990), The measurement of metre: its cognitive and affective functions, *Poetics*, 19, pp. 259-275.
- van Zanten A. (a cura di) (2004), Les classes moyennes, l'école et la ville: La reproduction renouvelée, *Education et sociétés*, 14 (2), pp. 5-12.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, Paris.
- Vaira M. (2007), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei*, LED Edizioni Universitarie, Milano.

Wacquant L. (2012), Potere simbolico e costituzione dei gruppi: come Bourdieu ha riformulato la questione delle classi, *Polis*, 3, pp. 379-400.

Watts A. G. (1996), Socio-political ideologies in guidance, in Watts A. G., Law B. e Killen J. (a cura di), *Rethinking careers education and guidance: theory, policy, and practices*, Routledge, London-New York, pp. 225–233.

Watts A. G., Sultana R. G. e McCarthy J. (2010). The involvement of the European union in career guidance policy: A brief history, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (2), pp. 89–107.

Watts A. G. e Sultana R. G. (2004), Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2–3), pp. 105–122.

Waters M. (1996), *The Death of Class*, London, Sage.

Waters T. (2012), *Schooling, childhood, and bureaucracy: Bureaucratizing the child*, Palgrave Macmillan, New York.

Weber M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr.

Weber, M. (1904). L'etica protestante e lo spirito del capitalismo, Rizzoli, Milano, 2011.

World Economic Fom (2020), *The Global Risks Report 2020. Insight Report 15th Edition*, <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2020>

Weis L. (2004), *Class Reunion*, Routledge, London.

Weis L. (2009), *Social class and schooling*, Routledge, London-New York.

Willis P. (1977), *Learning to Labour*, Columbia University Press, New York.

Wilson B. R. (1962), The Teacher's Role. A Sociological Analysis, *British Journal of Sociology*, 13 (1), pp.15-32.

Woessmann L. (2009), International Evidence on School Tracking: A Review, *CESifo DICE Report*, 7, pp. 26-34.

Woolcock M. (1998), Social Capital and Economic Development, Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework, *Theory and Society*, 27, pp. 151-208.

Wright E. O. (2010), *Logics of Class Analysis*, in Lareau A., Conley D. (a cura di), *Social Class. How Does it Work?*, Russell Sage, New York.

Wubbels T. (1993), Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes, *What Research Says to the Science and Mathematics Teacher. National Key Centre for School Science and Mathematics*, Number 11.

Wubbels T., Brekelmans M. e Hoomayers H. (1991), Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom, in Fraser B.J. e Walberg H.J. (a cura di), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, Pergamon, Oxford, pp. 141–160.

ALLEGATO A

QUESTIONARIO PRIMA RILEVAZIONE

Nome Scuola _____ Sezione ____ N° _____

Cari ragazze/i

L'Università Sapienza sta conducendo una indagine sulle scelte degli studenti delle scuole medie. Vi chiediamo gentilmente di rispondere ad alcune domande nel modo più sincero possibile e seguendo le istruzioni riportate.

Per qualsiasi dubbio o incomprensione potete chiedere alla persona presente in classe di aiutarvi.

Non è un test, non ci sono risposte giuste o sbagliate quindi scegliete la risposta che per voi è più vicina a quello che pensate o sentite.

Vi ricordiamo inoltre che tutte le informazioni raccolte saranno rigorosamente anonime nel rispetto della privacy ai sensi del D. Lgs. 196/2003 e del GDPR 2016/679

Buon Lavoro!

Per rispettare il tuo anonimato ti chiediamo di:

Scrivi la terza lettera del tuo nome _____

Scrivi la terza lettera del tuo cognome _____

Genere F M

Quale è la tua materia preferita? *Scegli quella che preferisci di più, puoi indicare una sola risposta.*

Italiano Storia Matematica Inglese Geografia

Altro (Specificare...)

Quale materia non ti piace? *Scegli quella che non ti piace, puoi indicare una sola risposta*

Italiano Storia Matematica Inglese Geografia

Altro (Specificare...)

Quale materia insegna il tuo insegnante preferito?

Con quali voti hai superato l'anno scolastico precedente? Inserisci una X nella casella corrispondente

	Meno di 6	6	7	8	9	10
Italiano						
Matematica						
Inglese						
Storia						
Geografica						
Scienze						
Tecnologie						
Musica						
Arte e Immagine						
Seconda lingua straniera						

Indica i motivi per cui studi, dando un punteggio da 0 a 5: 0 vuol dire che quel motivo per te non ha alcuna importanza, mentre 5 che ne ha molta. Puoi usare anche punteggi intermedi.

	0	1	2	3	4	5
Studio per accontentare i miei genitori e/o i parenti						
Studio perché i miei fratelli e sorelle si impegnano a scuola						
Studio perché così da grande posso fare un lavoro ben pagato						
Studio per diventare una persona importante						
Studio perché la cultura è importante						

Non ho fratelli o sorelle

Di solito, in una giornata tipo, quante ore dedichi ai compiti a casa? (1 sola risposta)

Meno di mezz'ora

Da mezz'ora a 1 ora

Da 1 ora a 2 ore

Oltre 2 ore

Ti aiuta qualcuno a fare i compiti a casa? (più di una risposta)

No

Sì, i miei genitori

Sì, mio fratello/sorella

Sì, un mio parente (zio/a, nonna/o, cugino/a etc.)

Sì, un'insegnante privato

Sì, altri (Specificare...)

Da 0 a 5 quanto le seguenti frasi rispecchiano la tua situazione? Indica un valore da 0 a 5, dove 0 indica per niente e 5 molto. Puoi usare anche punteggi intermedi.

	0	1	2	3	4	5
Capita che anche se studio molto, ho difficoltà a prendere buoni voti						
Studiare non mi risulta piacevole						
Mi sento ansioso quando ho una verifica scritta in classe						
Mi sento nervoso quando devo essere interrogato						
Per avere buoni voti ho bisogno dell'aiuto di qualcuno						
Quando prendo un brutto voto, perdo fiducia in me stesso						
Ho acquisito un metodo di studio che mi permette di imparare con facilità						

Da quando hai iniziato le scuole medie hai preso lezioni private? (una sola risposta)

No, mai

Si, in una materia

Si, in due materie

Si, in più di due materie

Dalla prima media ad oggi hai mai ripetuto l'anno scolastico? Si No

Dalla prima media ad oggi hai mai avuto dei debiti formativi? Si No

14b. Se sì:

In una sola materia in più materie

Che lavoro vuoi fare da grande? _____

Rispetto ai tuoi compagni, come ti senti? *Indica quanto sei d'accordo o in disaccordo con le*

seguenti frasi

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Né d'accordo né in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
Rispetto ai miei compagni di classe, sono meno portato per lo studio					

I miei compagni di classe sono più facilitati nello studio perché i genitori li aiutano a fare i compiti a casa					
I miei compagni di classe sono più facilitati nello studio perché sanno esprimersi meglio di me					
I miei compagni sono facilitati più di me dagli insegnanti					
Per i miei compagni è più facile rispettare ciò che gli insegnanti dicono					

A quale scuola ti iscriverai l'anno prossimo o pensi di iscriverti?

Istituto professionale

Istituto tecnico

Liceo classico

Liceo scientifico

Liceo delle scienze umane

Liceo linguistico

Liceo artistico o musicale

Altro (specificare: _____)

Quale scuola superiore i tuoi insegnanti ti hanno consigliato? (una sola risposta)

Non mi hanno consigliato nulla

Istituto professionale

Istituto tecnico

Liceo classico

Liceo scientifico

Liceo delle scienze umane

Liceo linguistico

Liceo artistico o musicale

Altro (specificare: _____)

Qualcun altro ti ha dato consigli sulla scelta della scuola superiore? Sì No

19b. Se sì chi? _____

Per la scelta della scuola superiore, hai chiesto o chiederai consiglio a: (max due risposte)

A nessuno

Ai miei genitori

Ai miei compagni di classe

Agli amici che frequento fuori scuola

A mio fratello/sorella

Ai miei insegnanti

Altro (specificare: _____)

Come hai o pensi di scegliere la scuola superiore da frequentare? (una sola risposta)

Sulla base di quello che mi piace fare

Sulla base di quello che so fare meglio (ad esempio fare i calcoli o scrivere e leggere)

In base alle materie in cui vado meglio

Altro (specificare: _____)

Come è il rapporto con i tuoi insegnanti? Indica quanto sei d'accordo o in disaccordo con le

seguenti frasi

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Né d'accordonné in disaccordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo
I miei insegnanti mi aiutano nello studio					
Se ho un problema privato, posso parlarne con i miei insegnanti					
(rispetto ai miei compagni) I miei insegnanti sono più severi con me quando sbaglio					
I miei insegnanti mi incoraggiano a ottenere dei buoni risultati scolastici					

Complessivamente da 0 a 5 quanto sei soddisfatto del rapporto che hai con i tuoi compagni di classe? *Indica un valore da 0 a 5. Dove 0 indica per niente soddisfatto e 5 molto soddisfatto. Puoi usare anche punteggi intermedi.*

0 1 2 3 4 5

Come è il rapporto con i tuoi compagni di classe? *Indica con quale frequenza avvengono queste situazioni*

	Mai	Qualche volta	Molte volte	Sempre
I miei compagni di classe mi prendono in giro				
I miei compagni vengono a casa mia per fare i compiti oppure io vado a casa loro, anche se non ci sono lavori di gruppo da fare				
Se ho un problema a scuola posso contare sull'aiuto dei miei compagni di classe				
Quando c'è un lavoro di gruppo da fare, per me è facile trovare dei compagni con cui formare un gruppo				
Passo il mio tempo libero con i miei compagni di scuola (fuori l'orario scolastico)				

Hai partecipato ad attività di orientamento organizzate dalla tua scuola?

No

Sì, a tutte

Sì, alla maggior parte

Sì, solo ad alcune

Quanto le informazioni ricevute sono importanti per la tua scelta della scuola superiore?

Indica un valore da 0 a 5. Dove 0 indica per niente importante e 5 molto importante. Puoi usare anche punteggi intermedi.

0 1 2 3 4 5

Nell'ultimo anno, a scuola hai fatto qualche test psico-attitudinale per decidere che scuola frequentare?

Sì No

26b. Se sì, qualche tipo di istituto suggeriva di scegliere il test?

Istituto professionale

Istituto tecnico

Liceo (Specificare quale: ___)

Altro (specificare: _____)

Nella tua scuola si sono svolti incontri di presentazione degli istituti superiori?

Sì No

Quale tipo di istituto ti ricordi? (è possibile dare anche più di una risposta)

Liceo

Istituto tecnico

Istituto professionale

Altro (specificare: _____)

Nell'ultimo anno, con quale frequenza hai svolto ciascuna attività? Inserisci una X nella casella corrispondente

	Mai/Non ho mai svolto questa attività	Una volta l'anno	Poche volte all'anno	Una volta al mese	Ogni settimana
Andare a cinema					
Visitare un museo o una mostra					
Andare ad un concerto di musica					
Leggere un libro non scolastico					
Suonare e/o dipingere					

Quanti libri ci sono approssimativamente a casa tua (esclusi i libri di scuola)? (1 sola risposta) Considera che ogni metro di scaffale contiene circa 40 libri.

0-10 libri

15-25 libri

26-100 libri

101-200 libri

201-500 libri

Più di 500 libri

A casa hai:

Un posto tranquillo per studiare Si No

Un computer che puoi utilizzare quando studi Si No

Una scrivania per fare i compiti Si No

Un collegamento ad Internet Si No

Con chi vivi? *(Sono possibili più risposte)*

Madre

Padre

Fratelli/sorelle

Altro (specificare: _____)

Qual è il più alto titolo di studio conseguito dai tuoi genitori? *Dare una sola risposta per ciascuna colonna*

	MADRE	PADRE
Nessun titolo di studio		
Licenza elementare		
Licenza media inferiore; diploma di avviamento professionale		
Diploma superiore		
Laurea		
Altro titolo (specificare _____)		
Non so, non ricordo		

I tuoi genitori lavorano? *Indica il loro lavoro principale e se ora sono pensionati, scrivi il lavoro che svolgevano prima*

Madre

No, non lavora

Sì, lavora in un ente pubblico

Sì, lavora in un ente privato

Sì, lavora in proprio

Padre

No, non lavora

Sì, lavora in un ente pubblico

Sì, lavora in un ente privato

Sì, lavora in proprio

Leggi bene: un ente pubblico, più in generale, è un soggetto che persegue finalità di interesse pubblico come per esempio un Comune, una Regione, una Scuola o un Ospedale. Si tratta di enti che fanno l'interesse di tutti, quindi non di singole persone. Invece un ente privato è un soggetto che non agisce per un interesse pubblico ma per un interesse privato, legato a singole specifiche persone (es. un'associazione che tutela i diritti dei disabili, fa l'interesse solo di queste persone). La differenza tra ente pubblico e privato si riferisce al tipo di interesse tutelato: quello pubblico è l'interesse di tutti, quello privato solo di alcune persone specificatamente individuate.

Se i tuoi genitori hanno un'attività in proprio, esclusi loro quanti dipendenti hanno?*Ad esempio:*

Se tuo padre ha un negozio di calzature e paga una persona che lo aiuta nella gestione del negozio e della clientela, allora tuo padre è un lavoratore autonomo con 1 dipendente.

Se tuo padre è il proprietario di un'azienda e delega gran parte del lavoro ad altre persone da lui pagate, allora tuo padre è un imprenditore con più dipendenti.

Invece, se tuo padre lavora in una fabbrica, in un negozio, in un ufficio il cui proprietario non è lui, ma un'altra persona, allora tuo padre è un lavoratore dipendente e non ha nessun dipendente.

Madre

Nessuno

Da 1 a 2 dipendenti

Da 3 a 5 dipendenti

Padre

Nessuno

Da 1 a 2 dipendenti

Da 3 a 5 dipendenti

Da 6 a 10 dipendenti

Più di 10 dipendenti

Da 6 a 10 dipendenti

Più di 10 dipendenti

Quale lavoro svolge tuo padre?

.....

Quale lavoro svolge tua madre?

.....

ALLEGATO B

QUESTIONARIO SECONDA RILEVAZIONE

(Lettera di accompagnamento al link)

Cari ragazze/i

Bentrovati!!

Vi ricordate di me? Sono la ricercatrice dell'Università Sapienza che sta conducendo una indagine sulle scelte degli studenti delle scuole medie.

Ci siamo incontrati un po' di mesi fa nella vostra classe e insieme abbiamo risposto a delle domande di un questionario sul tipo di scuola che avete scelto di frequentare l'anno prossimo.

Ci saremmo dovuti re-incontrare a maggio per fare un secondo questionario e parlare nuovamente insieme. Purtroppo, non possiamo vederci ma possiamo continuare a collaborare tramite internet.

Questo è un link che vi permette di accedere a un secondo questionario: [LINK](#)

Vi chiedo gentilmente di compilarlo e di girare il link a tutti i vostri compagni di classe.

Vi ricordo di rispondere alle domande nel modo più sincero possibile e seguendo le istruzioni riportate. Non è un test, non ci sono risposte giuste o sbagliate quindi scegliete la risposta che per voi è più vicina a quello che pensate o sentite.

Per qualsiasi dubbio o incomprensione potete inviarmi una mail a giuliana.parente@uniroma1.it

Vi ricordo inoltre che tutte le informazioni raccolte saranno rigorosamente anonime nel rispetto della privacy ai sensi del D. Lgs. 196/2003 e del GDPR 2016/679. Nessuno quindi verrà a sapere delle risposte che mi avete dato e per me non sarà possibile capire di chi è la risposta.

Grazie per la vostra collaborazione!

Ci rivedremo a scuola a conclusione dello studio.

A presto!

Per rispettare il tuo anonimato ti chiediamo di:

Scrivi la terza lettera del tuo nome ____

Scrivi la terza lettera del tuo cognome ____

Indicare il nome del tuo istituto _____ [mettere elenco]

Indicare la tua sezione__ [mettere elenco]

Genere F M

- 1) Puoi indicare quale tipo di indirizzo scolastico hai selezionato nel primo questionario? (Scegli una sola risposta)**

Istituto professionale
Istituto tecnico
Liceo classico
Liceo scientifico
Liceo delle scienze umane
Liceo linguistico
Liceo artistico o musicale
Altro (specificare.....)

2) L'indirizzo scolastico selezionato nel primo questionario corrisponde alla prima scelta indicata nella pre-iscrizione fatta a gennaio?

***La pre-iscrizione era l'atto formale con cui sei stato obbligato a iscriverti, in modalità online o cartacea, entro il 31 gennaio 2019 all'istituto superiore prescelto.

Sì No

FILTRO, Se no, quale è l'indirizzo al quale hai fatto la pre-iscrizione a gennaio? Indica l'indirizzo che hai selezionato come prima scelta quando hai fatto la pre-iscrizione:
(Scegli una sola risposta)

Istituto professionale
Istituto tecnico
Liceo classico
Liceo scientifico
Liceo delle scienze umane
Liceo linguistico
Liceo artistico o musicale
Altro (specificare.....)

[FILTRO] Se no, per quale motivo hai cambiato la tua scelta quando hai fatto la pre-iscrizione? (una sola risposta)

Mi sono accorto che l'indirizzo scelto nel primo questionario era troppo difficile per me

Mi sono accorto che l'indirizzo scelto nel primo questionario non rispecchiava quello che so fare meglio (le mie abilità/capacità)

Mi sono accorto che l'indirizzo scelto nel primo questionario non rispondeva a quello che avrei voluto fare in futuro (mie aspirazioni)

I miei genitori hanno voluto che scegliessi un altro tipo di indirizzo rispetto a quello selezionato nel primo questionario

Ho seguito il consiglio orientativo dei miei insegnanti che mi suggerivano un indirizzo diverso da quello indicato nel primo questionario

Altro (Specificare _____)

[FILTRO] Se no, Sei arrivato a cambiare idea rispetto al tipo di indirizzo scelto nel primo questionario, parlando con:

Scegli una sola risposta, indica la persona che ha più influito sul tuo cambiamento.

con i miei genitori

con i miei insegnanti

con i miei compagni di classe

con i miei amici fuori dalla scuola

con mio/a sorella/fratello

No, ho cambiato da solo la mia idea

Altro (Specificare: _____)

3) Ad oggi, quale è la tua scelta definitiva/attuale sul tipo di indirizzo di scuola superiore che frequenterai? (Scegli una sola risposta)

Istituto professionale

Istituto tecnico

Liceo classico

Liceo scientifico

Liceo delle scienze umane

Liceo linguistico

Liceo artistico o musicale

Altro (specificare.....)

4) La tua scelta definitiva corrisponde allo stesso indirizzo di scuola indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio?

Sì-----No

[FILTRO] Se no, perché hai poi cambiato l'indirizzo di scuola rispetto a quello indicato nella preiscrizione di gennaio? (una sola risposta)

Mi sono accorto che l'indirizzo indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio era troppo difficile per me

Mi sono accorto che l'indirizzo indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio non rispecchiava quello che so fare meglio (le mie abilità/capacità)

Mi sono accorto che l'indirizzo indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio non rispondeva a quello che avrei voluto fare in futuro (mie aspirazioni)

I miei genitori hanno voluto che scegliessi un altro tipo di indirizzo rispetto quello indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio

Ho seguito il consiglio orientativo dei miei insegnanti che mi hanno suggerito un indirizzo diverso da quello indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio

Altro (Specificare _____)

FILTRO Se no, Sei arrivato a cambiare idea rispetto all'indirizzo indicato come prima scelta nella pre-iscrizione di gennaio, parlando con:

Scegli una sola risposta, indica la persona che ha più influito sul tuo cambiamento

con i miei genitori

con i miei insegnanti

con i miei compagni di classe

con i miei amici fuori dalla scuola

con mio/a sorella/fratello

No, ho cambiato da solo la mia idea

Altro (Specificare: _____)

I tuoi genitori sono d'accordo sulla tua scelta definitiva/attuale? (una sola risposta)

Sì

No (passa alla XX)

FILTRO Per quale motivo i tuoi genitori non sono d'accordo sulla tua scelta definitiva/attuale? (Scegli una sola risposta, quella che secondo te è la loro motivazione principale)

Vogliono che frequenti il tipo di indirizzo che hanno fatto loro

Vogliono che segua l'indirizzo che loro non hanno potuto fare

Vogliono che mi iscriva a un indirizzo che mi permetta di lavorare

Vogliono che mi iscriva a un indirizzo che mi formi bene per l'università

Vogliono che mi scriva a una scuola che sia vicino casa

Vogliono che segua un indirizzo che mi permetta di fare il loro stesso lavoro

Altro (Specificare.....)

I tuoi insegnanti sono d'accordo sulla tua scelta definitiva/attuale? *(Una sola risposta)*

Sì, tutti i docenti sono d'accordo

Sì, la maggior parte dei docenti è d'accordo (passa alla xxx)

Sì, alcuni docenti sono d'accordo (passa alla xxx)

No, i miei docenti non sono d'accordo (passa alla xxxx)

Non lo so

FILTRO Per quale motivo i tuoi insegnanti non sono d'accordo sulla scelta definitiva/attuale?

(Scegli una sola risposta, quella che secondo te è la loro motivazione principale)

Ritengono che il tipo di indirizzo da me scelto sia troppo difficile

Ritengono che non ho il giusto comportamento per fare il tipo di indirizzo da me scelto

Ritengono che non ho dei voti abbastanza buoni per il tipo di indirizzo da me scelto

Ritengono che non ho le capacità cognitive per fare il tipo di indirizzo da me scelto

Ritengono che non ho le abilità pratiche per fare il tipo di indirizzo

Altro (specificare _____)

Complessivamente da 0 a 5, quanto è stato difficile scegliere la scuola dove andare l'anno prossimo? *Indica un valore da 0 a 5. Dove 0 indica per niente difficile e 5 molto difficile. Puoi usare anche punteggi intermedi.*

0 1 2 3 4 5

Tenendo conto degli aspetti elencati, per quale motivo è stato difficile per te scegliere la scuola superiore da frequentare? *(una sola risposta, indica quella che per te è stata la motivazione più difficile)*

Non è stato difficile

È risultato difficile perché non ho avuto tutte le informazioni utili

È stato difficile coniugare la mia scelta con i desideri dei miei genitori

In generale è difficile scegliere a questa età

Altro (specificare).....

C'è qualcos'altro che ti è sembrato difficile? Scrivilo qui. [filtro e non obbligatoria]

Oltre ai tuoi genitori e ai tuoi insegnanti, c'è stato qualcun altro che ti ha dato dei suggerimenti che per te sono stati importanti nella scelta definitiva dell'indirizzo di scuola superiore?

Sì (passa alla XX) No

Se sì, chi? [filtro e non obbligatoria]

Andrai nella stessa scuola dove ci sarà almeno un tuo compagno di classe?

Sì (passa alla XX e XX) No Non lo so

Sapevi che ci sarebbe andato anche un tuo compagno di classe?

No

Sì, ma la mia scelta era indipendente dalla sua

Sì, abbiamo scelto di iscriverci alla stessa scuola insieme

Durante l'anno scolastico prima che ricevessi il consiglio di orientamento, gli insegnanti ti hanno dato dei suggerimenti per scegliere la scuola superiore?

Sì (passa alla xx) No

Che tipi di suggerimenti ti hanno dato gli insegnanti? *(Puoi indicare anche due risposte, scegli quelle che ti hanno ripetuto spesso e che senti che ti hanno riguardato di più)*

Mi hanno detto quanto impegno nello studio è richiesto nei diversi tipi di indirizzo

Mi hanno fatto riflettere sulle materie in cui vado meglio

Mi hanno detto che in alcuni tipi di indirizzo è molto importante avere un comportamento disciplinato

Mi hanno informato sulle concrete possibilità di lavoro offerte dai vari tipi di indirizzi

Mi hanno fatto riflettere sull'importanza di proseguire gli studi all'università

Mi hanno fatto riflettere su quanto sia duro scegliere un indirizzo che ti vincola poi a proseguire gli studi all'università

Altro (Specificare _____)

Complessivamente quanto sono stati utili i suggerimenti delle seguenti persone? Indica un valore da 0 a 5. Dove 0 indica per niente e 5 molto. Puoi usare anche punteggi intermedi.

Insegnanti

0 1 2 3 4 5

Genitori

0 1 2 3 4 5

Altri parenti

0 1 2 3 4 5

Compagni di classe

0 1 2 3 4 5

Amici che non sono compagni di classe

0 1 2 3 4 5

Come ti sei sentito quando gli insegnanti ti hanno dato dei suggerimenti sulla scuola da scegliere? Indica una sola risposta

Fiero di me

Incompreso

Felice

Confuso

Convinto

Non valorizzato

Secondo te i suggerimenti che ti hanno dato i tuoi insegnanti tenevano conto di:

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Dei tuoi voti				
Di ciò che ti piace fare				
Di ciò che sai fare				
Di ciò che vorresti fare da grande				
Del tuo atteggiamento in classe				
Della possibilità economica di sostenere gli studi				
Della volontà della tua famiglia				

Durante l'anno scolastico prima che ricevesti il consiglio di orientamento, gli insegnanti ti hanno aiutato a migliorare le tue competenze?

Sì (passa alla) No

Se sì, puoi dire in che modo?

ALLEGATO C

TRACCIA INTERVISTA INSEGNANTI

BACKGROUND ESPERIENZIALE SCOLASTICO E PROFESSIONALE

- 1) Mi può dire che cosa insegna e qual è stato il percorso formativo che ha seguito per diventare un insegnante?
- 2) Mi può parlare del suo percorso scolastico? Lei che studente era?

FUNZIONI E VALORI ATTRIBUITE ALL'ORIENTAMENTO

- 3) A che cosa serve secondo lei l'orientamento scolastico?
- 4) In che cosa consiste un buon orientamento?

IL PROCESSO DI ORIENTAMENTO E IL SUO ESITO

- 5) In quali occasioni si trova a dare dei suggerimenti sull'orientamento agli studenti?
- 6) Come avviene la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo?
- 7) Ci sono casi di ragazzi che fanno scelte diverse da quelle suggerite? Perché a suo avviso?

ALLEGATO D

INTERVISTE

Intervista n.1

Intervistatrice: Salve, mi sente?

Insegnante: Sì io sento e vedo malissimo ma vedo

Intervistatrice Mi sente male?

Insegnante: No la sento benissimo, ma non la vedo

Intervistatrice È il video che non va...Se vuole possiamo fare senza, ma preferisco che mi veda. Provo fargli la prima domanda. Come sta?

Insegnante: Benissimo. Aspetti lo tolgo il video perché la sento anche un pochino male

Intervistatrice Ok allora. Sono felice di questo che stia bene. Insomma almeno buone notizie... allora le faccio la prima domanda che è un po' generale.... Mi puoi dire che cosa insegna e qual è stato il percorso formativo che ha fatto per diventare insegnante?

Insegnante: Allora io insegno seconda lingua straniera che è il francese. Il mio percorso formativo per diventare insegnante è ovviamente la laurea in lingue, che in realtà è per inglese non per francese. Poi ho fatto altri lavori prima di diventare insegnanti, quindi la scelta dell'insegnamento è stata più tardiva rispetto alla laurea e poi ho fatto i concorsi per inglese per francese, insomma per le varie lingue. E poi sono passata di ruolo in francese e sono tantissimi anni che sono insegnante ed è dal primo settembre che sono in pensione! E quindi basta: una lunga carriera [risata]

[sorrindo, attendo. Quando vedo che l'intervistata non continua rilancio con una domanda]

Intervistatrice E che altri lavori ha fatto prima?

Insegnante: Ho fatto la segretaria di direzione in una multinazionale.

[l'intervistata si ferma, lascio qualche minuto per capire se continua spontaneamente...]

Intervistatrice E come mai poi dopo ha deciso di fare l'insegnante?

Insegnante: [grande risata dell'intervistata] Ho deciso di fare l'insegnante perché era un lavoro molto impegnativo con i figli, quindi non era più possibile svolgere il mio lavoro perché il segretariato di direzione vuol dire orari impossibili. Il mio lavoro non era conciliabile con le esigenze di famiglia, ma diciamo che mi piaceva. Era la bambina che volevo fare l'insegnante, quindi è stato un ripiego per modo di dire. Diciamo è stata una seconda scelta ma alla pari, uguale all'altra. Mia madre mi raccontava che giocavo da bambina a fare la maestra, quindi non è stato un ripiego vero e proprio.

[il racconto mi incuriosisce. Noto una certa difesa nel dire che non è stato una scelta di ripiego] E come è stato fare l'insegnante? Se lo ricorda al primo giorno? Come è stato passare, insomma, dal segretariato alla scuola? Da un'azienda a....

Insegnante: Insomma è stato sicuramente più faticoso del segretariato! Sia dal punto di vista mentale, di coinvolgimento, ecco! Sono passata dallo scrivere lettere, fare traduzione al contatto diretto con le persone. Insomma a essere coinvolta al 100% tutti i giorni della mia vita, da allora.

[silenzio, si nota una certa amarezza nascosta da qualche risatina qua e là] E cosa la sorpresa di più?

Insegnante: Del lavoro di insegnante?

Intervistatrice Sì

Insegnante: Non mi ha sorpreso il lavoro di insegnante. Ero pronta. Era esattamente quello che mi aspettavo. Diciamo come a casa, mi si conface al mio carattere perché mi piace occuparmi delle persone. Quindi molto più interessante.

Intervistatrice [mi sembra di star cadendo nella retorica che equipara madre e l'insegnante, provo a chiedere e a esplorare questo aspetto] E quali caratteristiche del suo carattere le permettono di essere un buon insegnante?

Insegnante: [ride] Mi piace ascoltare più che parlare, non come in questo momento. Mi piace molto di più ascoltare che parlare di me insomma!

Intervistatrice [risata] Eh purtroppo è un po' difficile non parlare di lei oggi...io oggi dovrò ascoltare la sua intervista, non parlare...

Insegnante: [risate] Ahahah no no è il mio carattere! Diciamo che mi piace osservare le persone, mi piace ascoltare, quindi diciamo che lo preferisco al parlare. Ovviamente, però, oggi devo parlare. Ho parlato tutta la vita. Secondo mio marito non è vera questa cosa perché per lui parlo [risatina].

Intervistatrice [risata] Immagino, per i mariti siamo sempre diverse...Mi può parlare del suo percorso scolastico? Lei che studente era?

Insegnante: Diciamo fascia media [risatina]. Ero fascia medio alta. Non vengo da studi linguistici perché ho frequentato il liceo classico, però la passione per le lingue realtà risale già alle medie. già alle medie avrei voluto fare intraprendere gli studi linguistici e quindi fare il liceo linguistico, ma all'epoca mia – io sono molto anziana– quindi ti dice linguistici in Italia non esistevano statali, quindi erano a pagamento. E poichè che la mia famiglia non poteva permetterselo e le altre materie preferite erano tutte in campo letterario e non matematico, ho quindi frequentato il liceo classico. Ma non mi sono mai arresa perché, in pratica, io ho fatto due scuole contemporaneamente. La mattina facevo liceo classico, poi i compiti e la sera andavo a scuola di lingue serale col tram.[risata]

Intervistatrice: E i suoi genitori come l'hanno sostenuta in questa cosa?

Insegnante: Ho avuto dei genitori illuminati da questo punto di vista. Entrambi volevano che studiassi. Mia madre ha dovuto interrompere gli studi in quinta elementare per esigenze di famiglia e andare a lavorare, quindi ha 11 anni, e anche mio padre non ha studiato molto, quindi per loro c'era il mito dello studio, lo studio era veramente un mito. Era, come dire, una esigenza che loro sentivano che però non ci hanno mai fatta pesare. Anche non se n'è mai parlato, io e mio fratello abbiamo studiato e ci siamo laureati, dando molta soddisfazione ai nostri genitori. Ma era come dire non è stato un sacrificio per noi: era una cosa normale che noi studiassimo e quindi sono stata sempre sostenuta in tutto questo. A 15 anni, parlo degli anni 60', mio padre ha voluto che andassi in Inghilterra durante l'estate per imparare inglese. Quindi fra il quinto ginnasio e il primo liceo io sono andata in Inghilterra a studiare inglese, sostenuta dalla mia famiglia. E mio padre mi ha difeso con tutti i parenti che gridavano allo scandalo perché stiamo parlando del 68!!Del 6 e 8 figuriamoci!!! Ho avuto sempre il loro sostegno morale ed

economico, giusto per la frequenza di liceo linguistico [che non c'era statale ed era troppo costoso] Ma vabbè non fa niente, non c'era allora questa possibilità.

Io invece sono stata molto contenta invece di aver frequentato il liceo classico perché mi è stato utilissimo nelle lingue e all'università quindi sono contenta comunque di averlo fatto-

Intervistatrice: E secondo lei il liceo classico è migliore di altre realtà, di altri indirizzi?

Insegnante: Migliore no, anche perché insomma io nella mia come dire mi sono tanto occupata di orientamento scolastico quindi ho avuto poi l'occasione di vedere tantissimi tipi di scuola, quindi ce ne stanno tantissime sono tutti validissimi. Io ai miei alunni dico sempre che nella prossima vita io farò l'agrario, per esempio. Visitando quelle scuole mi sono piaciute tantissimo! Solo che diciamo che alla mia epoca non è che ci fossero tutte le scelte che ci sono oggi, quindi era impossibile. E non c'era qualcuno che ti dicesse cosa scegliere. Cioè non esisteva l'orientamento nella mia epoca, quindi nessuno ti diceva "Guarda che forse vuoi fare questo tipo di scuola con queste tue caratteristiche". Questa è una cosa venuta molti anni dopo. Quindi come dire, sì c'erano pochi tipi di scuola e ho scelto quella che dopo il linguistico era più consona alle mie caratteristiche però ci sono tanti di bellissimi tipi di scuola. Anzi. Quindi non sono per il liceo classico tout court, dipende dagli interessi di ognuno.

[la risposta sull'agrario mi ha molto sorpreso, non me l'aspettavo. Adottando una prospettiva bourdieusiana di leggere le diseguaglianze, cerco di capire quanto la docente sia consapevole delle opportunità differenziate che i diversi indirizzi di scuola offrono, non solo in riferimento alle caratteristiche personali, ma di mobilità e maggiore giustizia sociale]

Intervistatrice: Ripensando alla sua esperienza sul classico, in che cosa l'ha aiutata molto? mi ha detto che l'ha aiutata molto anche negli studi successivi...

Insegnante: Sì, il duro lavoro che si fa al liceo classico, il metodo di studio diciamo, insomma, la negazione che serve per continuare degli studi molto difficili e soprattutto molto come dire individuale. Nel senso che a scuola sì c'erano i professori che supportano eccetera però ci sono poche ore di lezione e poi molto lavoro personale a casa, quindi mi ha strutturato in un certo modo diciamo. Mi ha aiutato a studiare da sola, ad affrontare le situazioni di difficoltà di studio da scuola. E poi mi ha dato una formazione anche in latino e greco che mi hanno aiutato tantissimo le lingue. Ecco.

Intervistatrice: E mentre per quanto riguarda l'ambiente del classico...

Insegnante: Allora io ho frequentato un liceo piuttosto chiamiamolo così non ha un *apagé*. Era un liceo classico che si trovava in mezzo al quartiere di San Lorenzo, a Roma. Era un quartiere non alla moda come adesso, ma profondamente "rosso" e profondamente proletari quindi vi affluivano studenti da tutta quella zona periferica della Prenestina, della Casilina e della Tiburtina quindi non era un liceo di quelli al centro di Roma, frequentato benissimo diciamo così ecco. Quindi non ho avuto questa sensazione. Allora ma poi soltanto dopo io mi sono resa conto che stavo frequentando un tipo di studi come dire privilegiato in un certo senso non me ne rendevo mi sembrava normale per me fare il liceo classico a posteriori mi sono resa conto che a classico andavano soltanto studenti bravi diciamo

Intervistatrice: E quando se n'è accorta? quando è stato questo momento topico?

Insegnante: Finito il liceo, dopo me ne sono accorta che c'erano altri tipi di studi e quindi che avevo frequentato un tipo di liceo come dire che in realtà era frequentato da tutti gli studenti

che veniva dalle medie che erano tutti bravi. Diciamo non lo so, non me l'ha mai detta nessuno e questa cosa. L'ho capita ma mano.

Intervistatrice: E invece suo fratello che studi ha fatto? Una curiosità...

Insegnante: Mio fratello ha fatto un percorso completamente diverso da me perché io non so neanche tenere una matita in mano mentre la mia famiglia (cugini fratelli eccetera) sono tutti quanti, anche i miei nipoti e la figlia di mio fratello, sono tutti grandi disegnatori. Quindi tanti hanno fatto il liceo artistico e sono architetti. Io sono l'unica della mia famiglia.

Intervistatrice: Anche i suoi genitori svolgono questi tipi di lavoro più artistici?

Insegnante: Mio padre era nell'edilizia, quindi sì però non aveva neanche il diploma. Forse neanche l'avviamento al lavoro, perché ricordo che lui lo aveva frequentato per un po' ma poi non l'aveva finito. Non so perché sapeva disegnare, ma anche mia madre sapeva disegnare meglio di me! [ride] Chiunque sapeva disegnare meglio di me!

Intervistatrice: Che lavoro faceva suo padre nell'edilizia?

Insegnante: Faceva il capo cantiere e poi mio fratello è diventato architetto, anche due mie cugine, perché mio padre lavorava con i suoi fratelli. Avevano una piccola ditta di edilizia e poi più o meno tutti sono diventati geometri o architetti. Mio fratello compreso che ha fatto il liceo artistico di via Ripetta. Quindi anche quello uno scandalo eh!! [risata] Eravamo un po' scandalosi come famiglia!! [ride] E poi [mio fratello] si è laureato in architettura. E le sue le figlie di mio fratello le hanno entrambe fatto il liceo artistico. Ma una più piccola si è laureata in lingue orientali come me, invece l'altra ha fatto l'Accademia di belle arti quindi stiamo proprio su tutto un altro fronte.

Intervistatrice: E invece sua madre? Immagino fosse una casalinga da quanto dice...

Insegnante: Sì mia madre era una casalinga.

Intervistatrice: E lei come l'affrontava "questo scandalo"? [sorriso]

Insegnante: io gli ho detto io ho avuto due genitori illuminati perché stiamo parlando, Insomma sono nata negli anni 50 quindi poi 60 70 è stata la mia giovinezza ma i miei genitori non hanno mai che so –e mi considero estremamente fortunata – fatto distinzione fra quello che poteva fare mio fratello essendo maschio e io essendo femmina quindi non si è mai posto il problema. Entrambi avevamo entrambi dobbiamo studiare e farci una carriera.

Intervistatrice: E crede che questo l'abbia influenzata nel suo modo di insegnare o di interagire con i ragazzi?

Insegnante: Sì, mi ha influenzata in questo senso: io ho sempre pensato che lo dico spesso i miei alunni che abbiamo tutti come dire qualche qualità. Non c'è un ragazzino anche quelli problematici che non abbia una cosa in cui eccelle, in cui va bene, in cui si sente portato e quindi su quello che bisogna fare leva. Insomma, ognuno di noi deve trovare la propria strada cercando di coltivare, di potenziare queste capacità che magari a volte sono nascoste, che non si rende conto di avere. Io ho avuto la fortuna di avere una famiglia che mi ha sempre incoraggiato, quindi mia madre pur avendo frequentato solo la quinta elementare era un'accanita lettrice. Aveva sempre un libro in mano e quindi io insieme a lei. I regali migliori erano quindi i libri e quindi leggevo. Mio padre, Parlo degli anni 50, comprò una valigetta che conteneva dei vinili nemmeno 33 parlo di 78 giri che non erano di musica ma era un corso di inglese! [ride] Perché lui, insomma da chi avrò ripreso, lui amava le lingue straniere. Non le non le conosceva e quindi,

parliamo di anni 50 e la guerra era finita da poco. lui compra questa questa raccolta di 78 giri in cui ci stanno le lezioni di inglese. Metteva il vinile sul giradischi e sentiva le lezioni, poi c'erano dei quaderni e lui faceva queste cose e io stavo lì ascoltavo l'inglese. Come dire subito un imprinting.....[risata scrosciante] dato che era una capra in disegno, mi sono orientata verso questa mia altra capacità..

Intervistatrice: Può essere, molto probabile!!! Da quanto mi dice è molto probabile... [risata]

Insegnante: Invece il francese alle scuole elementari, perché 4 e 5 elementare parliamo degli anni 60 nella mia scuola elementare al prenestino fecero dei corsi pomeridiani –quelle che oggi si chiamerebbero attività extra-curricolari– e fra le tante attività c'erano dei corsi di lingua francese e mia madre mi chiese “vuoi andare?” e io risposi “sì sì!”. Così andati tutta entusiasta, era dalle 2 alle 4. mi ricordo mamma viene a riprendermi a scuola il pomeriggio alla prima lezione mi chiese” Com'è andata?” e io ho risposto benissimo!!!

studierò le lingue!!” [risata] ed ero solo in quarta elementare.

Intervistatrice: Va bene quindi aveva le idee piuttosto chiare!

Insegnante: Avevo le idee chiarissime! L'unico inciampo è stato il liceo classico.

Intervistatrice: Che comunque mi diceva che le risulta utilissimo per lo studio anche delle lingue...

Insegnante: Sì utilissimo. Diciamo, lei prima mi ha fatto una domanda, ci sono tantissime tante altre validissime scuole per chi è portato per altre cose.

Intervistatrice: Perché non è adatto a tutti?

Insegnante: Io invidio le persone che hanno le abilità manuali. Mi incanta vedere queste persone con queste abilità e per quelle persone è adatto un altro tipo di studi, un altro tipo di carriera... Li invidio tantissimo, è una dote che non ho!! [risata]

Intervistatrice: Scusi mi incuriosisce molto questa cosa perché, mi sembra, mi ha detto prima che non è adatto a tutti, per una questione di competenze manuali, abilità artistica etc. o c'è anche altro?

Insegnante: L'altro (il liceo classico) è molto teorico, quindi non è detto che tutti debbano avere quel tipo di intelligenza. Per fortuna qualcuno ha scoperto che esistono tante altre forme di intelligenza che diciamo quando ero giovane non venivano valutate, invece, ne esistono tantissimi tipi. Quindi io penso che per ogni tipo di intelligenza ci possa essere un percorso scolastico che non è meno ma è uguale. Bisogna trovare le proprie inclinazioni e le proprie potenzialità e sfruttare quello e frequentare un certo tipo di scuola che possa aiutare. Cioè a migliorarle queste abilità queste inclinazioni queste preferenze quindi il liceo classico in realtà è un po' vago come e dire sì da un metodo di studio per la mente di chi studiare, ci sono tante belle materie però non è ha detto che sia che siano le migliori. A me sono andate bene, ma non è detto che debbano andar bene per tutti. Ecco questo non è un discorso discriminatorio, anzi il contrario!

[continuo a non capire perché l'insegnante separi le abilità manuali e artistiche dallo studio...]mi incuriosisce molto perché mi immagino.... sto collegando un po' l'esperienza di suo padre che era un carpentiere però amava Comunque le lingue, quindi in qualche modo amava studiare... era studiare e un lavoro manuale insieme....quindi ho questa immagine di suo padre capo cantiere che è lì con gli attrezzi ma va a casa e studia teoria...

Insegnante: Sì sicuramente anche lui avrebbe voluto studiare ma i tempi erano quelli. L'estrazione sociale era quella quindi non c'era tanta possibilità. Entrambi erano bravi a scuola ma mia madre invece era bravissima e mi raccontava che la maestra della quinta elementare, parliamo degli anni 20 del secolo scorso, andò a casa dei genitori per dire "questa bambina veramente meriterebbe di continuare gli studi" ma i miei nonni non avevano i tre figli e mia madre doveva andare a lavorare 11 anni. Quindi io tutta la mia vita mi sono sentita questa storia di mamma che voleva studiare ma non ha potuto. Ecco quindi mi è stato inculcato il senso dello studio.

Intervistatrice: Capisco...Però anche se però insomma vedete poi comunque riscattato in qualche modo adesso lei e suo fratello siete arrivati comunque la laurea, quindi credo che i vostri genitori siano sicuramente fieri di voi. Volevo farle ora qualche domanda sull'orientamento. Secondo lei a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Allora serve a portare i ragazzi verso delle scelte maggiormente possibile consapevoli, quindi non scegliere a casaccio ma scegliere esaminando bene le proprie caratteristiche, le proprie inclinazioni e scegliere un tipo di studi adatto. Serve per la vita serve perché diciamo che io penso, contrariamente alla maggior parte delle persone e sarà anche per la mia esperienza personale, che a 14 anni si sa per che cosa si è portati, per che cosa si è negati per che cosa si piace o che cosa non si piace. Bisogna vedere se ci sono più cose, inclinazioni più scuole quindi scegliere consapevolmente. A questo serve l'orientamento.

Intervistatrice: [anche dalle altre interviste è emerso il tema della consapevolezza, ma ha sempre avuto accezioni diverse e perlopiù teso a non abbandonare poi la scuola e a non incappare in un insuccesso formativo piuttosto che legato alla possibilità di elevare la propria posizione sociale e culturale] Mi può spiegare un po' meglio cosa vuol dire questo consapevole. Cosa vuol dire fare una scelta consapevole? Cosa deve fare un ragazzo per scegliere consapevolmente?

Insegnante: Allora un ragazzo dovrebbe sapere che se è negato per la matematica o non gli piace non può andare al liceo scientifico perché il più vicino del quartiere o perché ci va l'amico, c'è andato il fratello o, diciamo, è più comodo da raggiungere perché molti fanno questo tipo di scelta ancora eh!!! Se invece che per la matematica è portato per il disegno e gli piace disegnare passa il tempo libero scarabocchiando e disegnando su un album forse è meglio che si scrive tipo a un liceo artistico o qualcosa del genere. E siccome a 14 anni già uno, penso, sa quelle che sono le proprie inclinazioni e in più è aiutato, diciamo, dai tanti test che abbiamo fatto per vedere le proprie inclinazioni. Quindi aiutato da quelli, aiutato dai consigli dei professori e poi c'è tutta una rete di aiuto per i ragazzi che li aiuta a scegliere. Per me una scelta consapevole vuol dire sapere a cosa si va incontro: se è 3 anni di studi o 5 anni, che tipi di materie si studiano e quindi se sono materie che, per esempio, entrano nell'ambito delle mie attitudini. Ecco questo.

Intervistatrice: E invece in che cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante Dunque nel mettere in evidenza proprio queste capacità, queste inclinazioni. Diciamo un buon orientamento, dei buoni i test, dei buoni colloqui, delle buone informazioni fanno sì che il ragazzo sia più consapevole e quindi scelga bene

Intervistatrice: E Come può un test, un colloquio, un'informazione tirar fuori Questa consapevolezza? Come fanno?

Insegnante: Non li abbiamo fatti. Sono stati fatti da organizzazioni specializzate, anche dal punto di vista psicologico per questo. Nessuna di queste cose da sola può andar bene. Devono essere tutti insieme cioè: bisogna fare i test, bisogna parlare, bisogna sentire gli insegnanti,

bisogna informarsi. Bisogna fare tutte queste azioni insieme per poter scegliere, nessuna da sola può bastare. Bisogna sentire anche i propri genitori, però insomma il genitore se impone un tipo di studi questo non va bene e succede.

Intervistatrice: È accaduto nel vostro istituto?

Insegnante: Purtroppo a volte i genitori non erano..per esempio in più lei sa che noi diamo dei consigli orientativi Noi insegnanti verso prima dell'iscrizione che scadono le iscrizioni a gennaio diamo dei consigli orientativi. Ora un insegnante che segue un ragazzo da 3 anni Insomma una idea se l'è fatta dell'attitudine di questo ragazzo. Può anche sbagliare come tutti però insomma..... E quindi molto spesso ci siamo trovati un po' in contrasto con quello che era l'orientamento dei genitori

Intervistatrice: Invece quale era l'orientamento dei genitori? cosa volevano? che tipo di scuola?

Insegnante Un tipo di scuola diversa, cioè noi vediamo che magari un ragazzo è particolarmente portato, non so nel disegno tecnico, e questo magari gli insegnanti di tecnologia lo verifica come io non posso dire in una classe quali sono quelli che dopo un mese di prima media già si vede che è portato per le lingue. Capito? Noi insegnanti dopo 3 anni lo sappiamo!! non dico che sia il nostro l'unico parere però è da tenere in considerazione perché siamo professionisti, siamo pratici di queste cose quindi ce ne accorgiamo.

Intervistatrice: E mi puoi fare un esempio? Cioè cosa avevano scelto dei genitori per il proprio figlio su cui Voi non eravate d'accordo?

Insegnante: Allora nella nostra zona va molto di moda, anche se adesso leggermente meno, il liceo scientifico perché è un liceo che sta lì in zona, lei lo sa che noi siamo a [nome quartiere]. Quindi c'è un validissimo e bellissimo liceo scientifico nel quale negli anni si sono iscritti frotte di nostri ragazzi, anche quelli che matematica non eccellevano perché così non si allontanavano, così era comodo oppure ci andava già il fratello, la sorella, il cugino oppure l'amichetto e quindi questa è stata una scelta, a volte, sbagliata. C'è stata una percentuale di cambio di scuola e di bocciati del primo anno impressionante in quella scuola. Poi dopo questi studenti hanno scelto magari un'altra più consona, più adatta alle caratteristiche del ragazzo, magari più lontana però non si può fare un liceo scientifico odiando la matematica.

Intervistatrice: E al di là di questo liceo scientifico, ci sono stati anche di ragazzi che magari hanno scelto una scuola, non un liceo, ma che invece erano portati per un liceo?

Insegnante: Sì ne abbiamo avuti, ma rarissimi. Ne abbiamo avuto un po' di anni fa, un paio di ragazzi bravissimi eccellenti in quasi tutte le materie, quindi noi abbiamo consigliato il liceo ma si sono scritti all'agrario. In particolare, mi ricordo una ragazza che era un po' tipo me che aveva già scelto cosa fare nella vita. Noi avevamo consigliato qualsiasi scuola, ma lei ha scelto questa tecnica. Lei voleva fare la veterinaria, andava a cavallo, faceva equitazione e quindi si è iscritta all'agrario e poi non lo so l'ho perso di vista.

Intervistatrice: [domanda di chiarimento, non capisco] Perché avevate consigliato un liceo?

Insegnante: No, non avevamo consigliato un liceo, ma un qualsiasi tipo di scuola perché andava bene in qualsiasi materia e quindi poteva fare qualsiasi tipo di scuola, però abbiamo questa mentalità che il liceo era più adatto a lei e quindi le abbiamo consigliato il liceo.

Intervistatrice: [domanda di approfondimento, cerco di capire se andava solo bene o c'era altro] E perché il liceo? Che qualità aveva questa ragazza? Aldilà della passione per gli animali

Insegnante: Perché studiava molto e aveva anche, diciamo, un buon metodo di studio e pensavamo fosse più adatta per questo tipo di studio. Poi anche all'agrario studiano un sacco di materie teoriche però lei aveva questa inclinazione, questa sua passione quindi ah fatto benissimo a seguirla. E l'abbiamo contattata negli anni contattata negli anni era felicissima della sua scelta, quindi abbiamo avuto anche un riscontro positivo. Diche che si è trovata benissimo in quella scuola.

Intervistatrice: Immagino volevo chiedere ci sono delle occasioni in quelle da dei suggerimenti e studenti sull'orientamento? In quali occasioni si trova dare suggerimenti sull'orientamento agli studenti?

Insegnante: In quale occasione io personalmente... Beh io ho ben tre classi terze in genere quindi anche durante le mie lezioni Però mi siccome sono occupata dell'orientamento di tutta l'altra di tutte le altre classi in continuazione praticamente. La prima parte dell'anno delle terze medie degli ultimi vent'anni mi sono occupata di questo.

Intervistatrice: Mi può spiegare in che modo da questi suggerimenti? non so parlandone

Insegnante: Io in classe ho fatto questo discorso di ascoltare se stessi e di cercare di capire le proprie inclinazioni e le proprie attitudini, cercare di scoprirle e di metterle luce. Poi ho sempre anche fatto il discorso dell'informazione come dire anche i vari tipi di scuola che vengono a illustrare i programmi –e sono tante in genere che vengono– sono utili per i ragazzi perché magari ci può essere un tipo di scuola di cui loro ignorano l'esistenza e che invece ascoltando gli insegnanti che spiegano e vengono anche i ragazzi delle superiori a spiegare ai propri compagni più piccoli. Insomma quindi con più informazione c'è anche più possibilità di fare la scelta giusta, quindi però ripeto sempre è una serie di azioni, sono una serie di cose, non bisogna seguire non solo le informazioni. Ecco però l'informazione fa parte di questo pacchetto perché io devo sapere che scuole esistono, devo sapere che programmi fanno, devo sapere dove si trovano, devo andarli a vedere, devo sapere che sbocchi professionali offrono e quindi chiedersi che mi piacerebbe fare nella vita. Allora che tipo di scuola scegliere per inseguire questo sogno, in questa possibilità.

Intervistatrice: Ci sono altre occasioni in cui dà dei suggerimenti a questi ragazzi?

Insegnante: No in questo momento non mi viene altro: ascoltare e rispondere alle domande. Ovviamente se hanno delle domande l'ho sempre detto: se avete dei dubbi dovete chiedere anche consiglio agli insegnanti delle varie materie specifiche che vi possono dire forse sei portato per questa cosa forse o forse no. Se si è portati per più cose, non so e lo fanno questa cosa.

Intervistatrice: Le è mai capitato che qualcuno le chiedesse un suggerimento?

Insegnante: Sì, ma ho sempre cercato di darli sempre, come dire, nello specifico per le mie competenze. Ho dato suggerimenti anche sul classico perché io ho frequentato il classico. Infatti certi mi chiedono sempre “ma lei che liceo ha fatto?” e ogni volta devo spiegare perché ho fatto il classico perché insegnando lingue tutti presumono che io abbia fatto il linguistico e invece io dico che ho fatto quello che ha raccontato a lei. Diciamo che io dico sempre chiedetemi indicazioni in generale perché mi occupo dell'orientamento, ma nello specifico per le lingue straniere. Poi chiedete all'insegnante di artistica per quelle specifiche, per questo tipo di attitudine e così via.

Intervistatrice: lei quando dice agli studenti che ha frequentato il classico che reazione hanno?

Insegnante: Fanno facce schifate [risata].

Intervistatrice: Come mai secondo lei?

Insegnante: Nella mia scuola media insomma penso che non è molto gettonato il classico. Diciamo anche perché non è nemmeno vicino.

Intervistatrice: Ma voi lo suggerite il classico?

Insegnante: Io potrei suggerire il classico a qualcuno che mi dice “Io da grande voglio fare una certa professione, un certo lavoro” per cui se penso che il classico possa essere utile lo consiglio. Insomma, oppure, perché vedo il ragazzo o la ragazza mi dice mi piacerebbe fare il classico però in genere come dire quanto vengono i colleghi del classico ci sono molte facce perplesse.

Intervistatrice: Perché cosa illustrano?

Insegnante: Io non sono lì, ma si pensa che classico sia una scuola molto difficile e che non serve a nulla perché per poi per forza bisogna poi andare all'università. Questa è quello che pensano i ragazzi. Quindi è poco gettonata nella nostra scuola. Molti genitori scelgono un diploma con cui alla fine possono andare a lavorare...

Intervistatrice: Insomma capisco, mentre come avviene la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo?

Insegnante: Oddio cioè? il consiglio, ma proprio il foglio lei dice? in questo momento non ce l'ho! non ce l'ho a portata di mano!

Intervistatrice: No, no diciamo immagino che si riunisca il consiglio...

Insegnante: Sì ha tre quattro sezioni questo consiglio perché non è che diciamo semplicemente può fare questo cerchiamo di indicare anche quelle che secondo noi insegnanti sono appunto le aree di interesse e di attitudine del ragazzo quindi su varie come dire non solo attitudini ma anche che tipo di metodo di studio, come affronta la scuola, come se la cava risolvere i problemi, insomma una serie di sezioni e soltanto alla fine c'è scritto il ragazzo può frequentare, no frequentare ma sarebbe adatto per...però prima illustriamo le caratteristiche del ragazzo

Intervistatrice: E chi lo compila?

Insegnante: Lo compiliamo noi tutti quanti. Uno scrive e con gli altri ci consultiamo

Intervistatrice: Mi può spiegare meglio come funziona la dinamica? Cioè io sono l'insegnante di lettere do il mio giudizio sullo studente, in che modo? Che osservo? Quali caratteristiche metto sul tavolo per elaborare questo consiglio...

Insegnante: Cioè come dire uno non arriva impreparato a questa riunione diciamo ci conosciamo quindi non solo per pochi non è facile compilarlo perché in realtà sappiamo come compilarlo per ogni ragazzo e sappiamo cosa scrivere alle varie voci che compaiono in questo foglio quindi non è così difficile. Siamo abbastanza concordi perché mi arrivati in terza media ci sono pochi ragazzi che di cui ignoriamo il comportamento, le attitudini, la voglia di studiare, come affronta le situazioni. Lo sappiamo, ovviamente possiamo sbagliare, però non è che non lo sappiamo.

cioè per esempio, proprio come si decide chi va a un liceo, a chi viene comunque indirizzato a un professionale. Cioè che cosa si guarda? A che e caratteristiche? Lei ha accennato a comportamenti, attitudini come affrontano la scuola, al metodo di studio, può essere

Intervistatrice: Può essere più specifica? Facendomi anche degli esempi Cioè come viene scelto e indicato il consiglio per liceo piuttosto che un professionale?

Insegnante: Sì, deve avere attitudine e voglia di studiare di continuare gli studi. adesso non lo specifica Non mi viene nessuna delle frasi che noi di solito sbarriamo, Diciamo se ha interesse per lo studio un ragazzo che diciamo buona volontà Si è applicato sia studiato si è sacrificato per lo studio è magari può fare tutte le scuole. Invece, se uno è un ragazzo che come dire detto proprio così banalmente ha poca voglia di studiare, magari, è più opportuno che faccia un altro tipo di scuola. Adesso non mi viene in mente neanche una frase che c'è su questo foglio (il consiglio di orientamento) perché sono state cambiate. Questo foglio ha subito molte modifiche nel corso degli anni, lo abbiamo affinato questo consiglio nel corso degli anni. Abbiamo visto che magari certe indicazioni non andavano bene o certe frasi o certe cose che vengono prese in considerazione. Magari non era giusto dirlo in quel modo. Quindi abbiamo fatto un grande un grande processo continuo di modifica delle cose che non andavano bene e quindi sono stati Cambiati e affinate. Guardi non vanno mai bene, ogni anno ogni anno, anche quest'anno, abbiamo fatto delle modifiche!!è quindi uno strumento sempre in cambiamento perché magari impariamo cose nuovo, cambiano i ragazzi o cambiano le famiglie o cambiamo noi.

Intervistatrice: Le volevo chiedere, siccome che io non sono nel processo, mi devi aiutare un attimo, non parlo il vostro stesso linguaggio mi deve aiutare un attimo a capire cioè quando dice voglia di studiare, cosa si intende? un alunno che studia quando ci sono interrogazioni un alunno che anche se non è tanto bravo però comunque diciamo studia. Cosa si intende con voglia di studiare?

Insegnante: Vuol dire anche avere la curiosità e quindi non considerare lo studio come una cosa sempre sempre sempre noiosa e quindi se c'è in un ragazzo quel barlume Quella curiosità di imparare, quella voglia di imparare anche quella fondamentale diciamo per affrontare gli studi un po' più impegnativi, ecco.

Intervistatrice: E mentre guarda il metodo di studio?

Insegnante: Questo glielo dobbiamo dare noi, o meglio cioè gli dobbiamo aiutarli a costruirlo, è la cosa più difficile in assoluto. Riesce in pochi casi generalmente. Poi c'è una cosa molto difficile da spiegare che è quella in cui questo metodo di studio perché siamo vecchi insegnanti e siamo abituati a lavorare in un certo modo che siamo costretti ad abbandonare perché i ragazzi hanno altri interessi e altri modi di vivere che contrastano molto con questi metodi antiquati e quindi come dire è molto difficile inventare il metodo di studiare. In terza media ancora non ce l'hanno in molti il metodo di studio perché è una cosa astratta molto difficile.

Intervistatrice: E quelli che ce li hanno invece chi sono? Come si comportano?

Insegnante: Quelli che ce l'hanno sono più flessibili, più curiosi, si interessano a tante cose e vogliono sapere, vogliono capire, chiedono il perché, il come eccetera eccetera quindi non sono molti. I ragazzi di oggi vogliono sempre, posso sembrare antiquata, subito. Immediatamente. Se c'è da perdere tempo per capire una cosa poi quella cosa viene abbandonata e quindi pochi si incuriosiscono e perseverano nel cercare di capire qualcosa ma si arrendono alla prima difficoltà. Ho detto una cavolata...

Intervistatrice: No. Sta riportando la sua esperienza ed è per me molto preziosa in questo momento, veramente. Io non giudico, non è il mio ruolo in questo caso. Ora è quello di ascoltare con interesse.

Insegnante: Non esiste più una virtù che una volta andava tanto che era la caparbia: cioè voglio capire questa cosa, ci voglio riuscire e faccio di tutto per arrivarci. Questa è veramente una dote che sta scomparendo perché è una dote che richiede tempo e perdita di tempo. Non è più di moda.

Intervistatrice: E mentre che comportamento dovrebbe avere, non so i in generale, perché mi parlava anche prima che di questa decisione è basata sul comportamento. Che comportamenti vengono presi in considerazione nel suggerimento?

Insegnante: Ovviamente cioè qui si intende un comportamento scolastico... un comportamento adeguato alle difficoltà che si presuppongono avere, Quindi più che comportamento è un atteggiamento che è fondamentale

Intervistatrice: E come deve essere?

Insegnante: Un atteggiamento un po' volitivo, una combattente per cercare di arrivare al traguardo. Se non che non sia questa volatilità non si arriva al traguardo. Se ci si arrende prima...

Intervistatrice: Anche violando le regole? Ha usato il termine combattivo...

Insegnante: No, seguendo le regole! Combattivi cercando estenuamente di avere un risultato, fare un sacrificio

Intervistatrice: Ci sono ragazzi che hanno fatto scelte diverse da quelle suggerite da dal consiglio? Secondo lei perché?

Insegnante: Dell'alberghiero perché vogliono fare tutti il cuoco, quindi ci sono delle influenze esterne. He determinano le scelte. A prescindere dall'influenza della famiglia. Sono mode. Fino a qualche anno fa, l'alberghiero non era così gettonato. E i ragazzi non vogliono fare i direttori di albergo, no vogliono fare i cuochi! E tantissimi si iscrivono anche se noi non glielo consigliamo perché vedono le trasmissioni dei cuochi in TV.

Intervistatrice: E a questi ragazzi che vogliono fare i cuochi cosa avevate consigliate?

Insegnante: Non lo so sono talmente tanti che non ricordo, ma per alcuni andavano bene perché è pur vero che loro pensano di fare i cuochi ma quella scuola offre tantissimi sbocchi lavorativi oltre il cuoco perché si studiano le lingue e tantissime altre cose. Quindi non è detto che la scelta non sia approvata.

Intervistatrice: E pensando ai suoi genitori le avrebbero permesso di fare l'alberghiero?

Insegnante: Non lo so, è vero che io mio fratello non abbiamo posto molti problemi e che ci hanno lasciati molto liberi. Io almeno ritengo di non avere subito imposizioni dai miei genitori e penso dia ver fatto scelte libere.

Intervistatrice: Si ricorda un caso di una ragazza o un ragazzo che ha fatto scelte altre rispetto a quello che gli avevate consigliato?

Insegnante: Sì certo, capita che i ragazzi facciamo scelte diverse.

Intervistatrice: E ricorda un caso? Anche non recente...

Insegnante: No, ma mi devo ripetere molti non consigliati da noi hanno scelto il liceo scientifico e poi vengono a trovarci scuola e ci dicono professoressa ho cambiato bene perché non ci siamo trovati bene. Tanti vengono e ce lo dicono. Io ad esempio faccio l'esempio dello scientifico che è quello che sta lì da noi che molti scelgono così senza una vera predisposizione per quella scuola e quindi vengono a raccontarci oppure vengono bocciati o cambiano scuola addirittura.

Intervistatrice: E perché cambiano?

Insegnante: Non si sono trovati bene per troppo studio, troppo difficile affrontare quel tipo di scuola quindi poi non ce la fanno. Ma noi eh non diciamo mai "te lo avevo detto" ma cerchiamo di incoraggiarli dicendogli "eh vabbè hai fatto bene a cambiare se pensavi che non fosse adatta" Vedrai che ti troverai meglio". Cerchiamo sempre di incoraggiarli non è nel nostro stile dire "te lo avevo detto", avremmo voglia ma [risata]

Intervistatrice: Immagino! Immagino, poi dopo tanti anni.... Immagino che uno vorrebbe dirlo...C'è qualcos'altro che non mi ha detto e che vorrebbe aggiungere? non so magari qualche cosa io non ho...

Insegnante: Eh no mi dispiace non averlo però sarebbe stato utile...

Intervistatrice: Che cosa?

Insegnante: Il foglio del consiglio orientativo.

Intervistatrice: Se le vengono in mente altre considerazioni, può anche scrivermi via mail. Non so se vuole poi fare altre osservazioni alla luce del foglio per il consiglio orientativo. Può mandarmi il tutto tramite mail.

Insegnante: Vedo un attimo e vedo di trovare qualche esempio e gliele mando.

Intervistatrice: Ok la mia mail è....

Insegnante: Sì lei mi ha anche inviato una mail....Sì, eccolaVa bene.

Insegnante: Io la ringrazio per il tempo dedicatomi e le auguro una buona giornata.

Insegnante: Anche a lei

Intervistatrice: Grazie. Arrivederci.

Intervista n.2

Intervistatrice: Allora eccomi!

Insegnante: Salve!

Intervistatrice: Ci siamo, mi sente?

Insegnante: Io oggi ho la voce un po' bassa, ma ce la faremo.

Intervistatrice: Come sta?

Insegnante: Ho male alla cervicale per cui sono Eh sì perché le ore al computer non siamo abituati...

Intervistatrice: Quante ore di lezione fate al giorno?

Insegnante: Almeno cinque, però poi ci sono una marea di cose da preparare e quindi le ore che passiamo sul pc a coprire le riunioni perché stiamo facendo anche le riunioni collegiali così.

Intervistatrice: È vero. È difficile.

Insegnante: Gli occhi a un certo punto non vanno più! Devo mettere le gocce per idratarli ...

Intervistatrice: Io inizierei dalla prima domanda, se mi puoi dire che cosa insegna e qual è stato il suo percorso formativo che ha seguito per diventare un insegnante?

Insegnante: Allora io sono l'insegnante di sostegno. Il mio percorso formativo è stato un concorso pubblico per esami, per la mia materia che è inglese sia per medie che superiori era un unico concorso. Dopo ho fatto la SIS. All'epoca c'era questa possibilità: un corso specifico per noi vincitori di concorso per abilitazione sul sostegno e la specializzazione sul sostegno quindi sono entrata di ruolo praticamente subito perché sono stata presa dalle graduatorie del concorso.

Intervistatrice: Ok, quanti anni ha?

Insegnante: No io ho 55 anni, però ho fatto un altro lavoro prima

Intervistatrice: Che lavoro ha fatto?

Insegnante: Ho lavorato in una casa cinematografica alle vendite estere e lavorato lì 8 anni poi ho deciso di passare l'insegnamento perché non ero soddisfatta!

Intervistatrice: Che faceva nel vecchio lavoro? Mi spieghi un po' meglio...

Insegnante: Sì, vendite dei diritti cinematografici di cui noi avevamo la proprietà cinematografici ad agenzie televisioni varie in giro per il mondo.

Intervistatrice: Come mai poi ha deciso di fare l'insegnante?

Insegnante: Intanto perché è tanto vengo da una famiglia diciamo di insegnanti. Mia mamma anche era insegnante e all'inizio ho trovato questa possibilità. Ero abbastanza giovane, laureata da poco e mi piaceva quest'idea. Anche perché cinematografici andamo in giro, in Italia e all'estero, poi la mole di ore di lavoro, l'ambiente insomma molto becerò, non mi piaceva ed anche molto ignorante!

Intervistatrice: Immagino, immagino...

Insegnante: Poi diciamo che ho deciso di riprendere la mia strada "naturale", diciamo così! Soprattutto perché avevo appena avuto una figlia, una bambina piccolissima appena ed è stata un'occasione da cogliere al volo. Era il concorso del '99, l'ultimo concorso.

Intervistatrice: E qual è stato il suo percorso formativo? Che università ha fatto?

Insegnante: Sì, sono laureata in lingue e letterature straniera.

Intervistatrice: E come e si è trovata a insegnare? dal mondo Da dove veniva poi è stata catapultata all'insegnamento... Come si è trovata?

Insegnante: In realtà mi sono trovata bene quasi da subito perché ripeto essendo venuta da una famiglia dove per l'appunto ho mia mamma che rientrava da scuola e raccontava quotidianamente le sue vicissitudini. Anche le amiche di mamma erano tutte le colleghe, quindi è stato quasi naturale proseguire perché aveva assorbito in famiglia con sé alcune, diciamo, nozioni. Poi avevo fatto anche delle supplenze anche all'epoca ancora si poteva anche se non si era laureati, mandare le domande alle scuole vicino casa e ho fatto qualche breve supplenza. Era giovanissima quindi completamente inesperta, insomma ho cominciato. Così poi nel mentre si è svolto il concorso della mia specializzazione, poi ho avuto anche due supplenze lunghe. La prima di un anno intero a insegnare la mia materia in un paese vicino Roma, a Velletri. E poi invece la seconda, siccome stava al punto concludendo la specializzazione sul sostegno, ho iniziato proprio con il sostegno a Ladispoli.

Intervistatrice: Ah sì? Io sono di Ladispoli! Sa?

Insegnante: Alla scuola c' erano un sacco di succursali, era piccolina e ho lavorato lì un anno anche se non troppe ore, però questo mi ha consentito pure di continuare a finire la specializzazione perché dovevo fare l'ultima parte e allora lì ho deciso di specializzarmi nel sostegno. La mia decisione è stata anche lì una cosa casuale. Nel senso, quando ho deciso di lasciare il mio precedente lavoro e di dedicarmi alla preparazione del concorso, una mia amica mi chiese di collaborare con l'istituto Sant'Alessio che era l'istituto per i ciechi e praticamente con un contratto di collaborazione, Io andavo ad aiutare una studentessa di liceo linguistico a casa quando avevo una bambina che mie era appena nata piccolissima. La ragazza era ipovedente e l'ha aiutavo nello studio pomeridiano. Mi sono introdotta in questo percorso e l'ho trovato, insomma, interessante proprio dal punto di vista umano. Poi c'è stato quell'anno lì in cui ho deciso di fare l'insegnante di sostegno mentre finivo la specializzazione ed ho trovato anche lì un arricchimento, quindi ho deciso di proseguire di proseguire. Anche perché era un sistema più veloce per entrare, ma in realtà non è stato un ripiego perché durante la specializzazione abbiamo avuto una formazione devo dire abbastanza buona. Avevamo degli ottimi insegnanti che all'epoca insegnanti provenienti dalle varie università del Lazio perché la scuola era a livello laziale e quindi tutto sommato abbiamo avuto degli ottimi stimoli. Mi serviva, e non solo dal punto di vista pratico ma proprio teorico e ho deciso di proseguire per

cui poi ci sono rimasta. Io potrei andare ormai sulla mia materia in qualsiasi momento, però ho preferito rimanere così per una serie di motivi che non so se posso spiegare, se può interessare ugualmente...

Intervistatrice: Se vuole, Mah certo!

Insegnante: Soprattutto perché la mia materia alle medie è molto riduttiva. Nel senso sono quelle poche cose di grammatica, o quelle tre ore settimanali etc., mentre invece io così ho molta più libertà, molta più creatività da mettere in gioco. Ad esempio, si può lavorare su progetti, c'è il confronto con i vari colleghi che a me piace molto perché non è facile ed è anche il lato brutto del sostegno perché interagire con tutti i vari colleghi e ti devi trovare bene e quindi ho preferito rimanere. Chissà se sarà la scelta definitiva, magari potrei decidere di concludere tra un anno o due con la mia materia. Non lo so,

Intervistatrice: Vabbè la vita insomma riserva sempre grandi sorprese---

Insegnante: Eh infatti! Non lo possiamo sapere...

Intervistatrice: Che cosa invece suo padre e mia mamma insegnavano?

Insegnante: Tecnologia, papà era un tecnico di computer lavorava su macchine che faceva assistenza anche l'interno della Sapienza. Era uno dei primissimi tecnici Olivetti sui primi computer.

Intervistatrice: i suoi genitori avevano entrambi una formazione tecnica?

Insegnante: Mio padre sì, mentre mia madre in realtà artistica perché mamma invece era artista e dipinge. Ha fatto vetrate artistiche per tutta la vita, aveva un laboratorio di vetrate artistiche. Ha fatto cose bellissime, infatti io ancora le porto...

Intervistatrice: Azzardo, è la vetrata che vedo adesso dietro di lei?

Insegnante: [risata] Sì. Adesso ormai è anziana e malata però ha fatto sempre l'artista e viene la famiglia d'artisti quindi lei si è un po' adeguata alla tecnologia. La sua tecnologia era sempre molto artistica diciamo che faceva i murales eccetera la sua materia non era prettamente tecnica

Intervistatrice: molto bello...Che tipo di studente era lei?

Insegnante: Eh io ero secchiona!!! nel senso ci tenevo molto al bel voto studiavo volentieri e con piacere non solo per il voto ma perché mi è sempre piaciuto studiare. Ero una studentessa con ottimi voti anche all'università ...

Intervistatrice: Perché ha deciso di fare lingue?

Insegnante: Mah perché io ho fatto il liceo linguistico. Ai tempi erano sperimentazioni, [non c'era ancora il liceo linguistico]...e mi è sembrato il percorso più naturale. Anche perché mi piaceva molto la letteratura inglese e francese e ho pensato di proseguire il percorso perché era abbastanza naturale come sbocco. E poi avevo la passione per le lingue avevo fatto qualche

viaggio, ovviamente i miei viaggi da studentessa, quindi mi è sembrato un percorso naturale insomma.

Intervistatrice: E i suoi genitori che pensavano di questa ragazza così ligia allo studio?

Insegnante: Penso fossero contenti, in realtà non mi hanno mai dovuto spronare perché io lo facevo senza cioè non si sono mai troppo occupati del mio studio. Adesso, invece, noi genitori siamo molto più attenti alla carriera dei figli. All'epoca si dava un po' per scontato, quindi penso che i miei genitori fossero contenti e soddisfatti sicuramente.

Intervistatrice: che cosa cambia da prima a oggi? Mi diceva della carriera dei figli...

Insegnante: Cambia il fatto che prima eravamo più autonomi nello studio. Anche nella vita, secondo me. Proprio nelle relazioni eravamo più autonomi perché avevamo amici che sceglievamo e che frequentavamo nei nostri pomeriggi. Adesso, almeno da quello che ho visto io crescendo mia figlia che ha 21 anni, abbiamo partecipato alla sua vita loro quando erano bambini perché poi eravamo amici dei genitori dei bambini che frequentano i nostri figli per cui abbiamo seguiti molto di più e abbiamo partecipato molto di più alla vita scolastica, nel rapporto con gli insegnanti e anche proprio nella vita di studio dei figli. secondo me sono meno autonomi Mia figlia non è autonoma come lo ero io, non lo è stata, ma penso come tutti eh!! C'è il bisogno di controllare, di vedere cosa c'era da fare. io trovo che c'è il soprattutto una differenza nell'Autonomia

Intervistatrice: Ok ma sono da lei questa differenza da cosa dipende? Cioè dai genitori, dai ragazzi

Insegnante: Io penso molto dei genitori, da noi genitori. Cioè se devo parlare come genitore

Intervistatrice: Eh immagino che i ruoli a volte si confondano: insegnante, genitore

Insegnante: Eh sì purtroppo perché abbiamo avuto la possibilità anche di entrare nella gestione della scuola che va benissimo perché sono piccolissima cominciarono questi decreti delegati queste le rappresentanze all'interno dei consigli di classe però adesso c'è una intromissione della famiglia nella vita dei figli molto molto importante. Secondo me anche troppo, è diventato eccessivo. Forse nel grado di scuola in cui lavoro io, alle medie, forse si riesce a contenere ed arginare, ma io vedo le colleghe delle elementari che hanno un'intromissione molto forte, anche addirittura nelle scelte didattiche. La presenza dei genitori è diventata troppo forte forse.

Intervistatrice: Io non mi ricordo lei ricopriva una funzione per l'orientamento...

Insegnante: No io sono strumentale PTOF, me ne sono occupata perché alcuni anni fa c'era stato, era venuta fuori una certa debolezza del nostro Istituto rispetto all'orientamento. Era venuto fuori che i ragazzi che Seguivano il consiglio orientativo in realtà poi una buona percentuale risultava che va fatto la scelta sbagliata.

Intervistatrice: Ma come da come era risultata questa cosa?

Insegnante: Noi abbiamo questo servizio nazionale di valutazione che ha tutti i dati pubblici per cui noi ogni annualmente rispondiamo e inseriamo dei dati in una piattaforma e poi ci vengono restituiti. Per cui era stato un anno particolare legato ad un paio di terze medie particolari, però

abbiamo deciso di occuparcene in maniera un po' più ampia e abbiamo messo su un progetto che non è altro quello che già facciamo

Intervistatrice: Cioè mi può spiegare, forse le anticipo alcune domande che le avrei fatto alla fine e le può sembrare che salto subito alle conclusioni ma non è così... le volevo dire, ma questi ragazzi in che senso hanno sbagliato la scelta? Hanno abbandonato, non hanno seguito il consiglio...

Insegnante: Allora mi spiego meglio: il consiglio orientativo anziché calzare su reali qualità interessi e caratteristiche dell'alunno era basato sul desiderio del genitore. cioè per alcuni ragazzi ci arrivano i genitori che volevano a tutti i costi che figli facessero il liceo, insomma. E nei rapporti con noi insegnanti ci dicevano "Sa perché io vorrei che comunque lui provasse, perché ci tengo molto perché liceo scientifico l'ho fatto anch'io..." Quindi alla fine si era dato ascolto alle voci dei genitori, in alcuni casi eh! Sto parlando erano due o tre alunni che avevano questo tipo di profilo, ...

Intervistatrice: Ma come erano questi genitori? insomma ci tenevano che loro figli facessero il liceo piuttosto che un professionale....

Insegnante: Mah secondo me perché l'avevano fatto loro e semplicemente si rispecchiavano nei loro figli...e volevano che figli avessero gli stessi gusti e una propensione a studiare alcune materie ...per cui fai questi ragazzi alla conclusione del primo anno si sono trovati o ad abbandonare appunto o a trasferirsi in un'altra scuola oppure a essere bocciati.

E perché voi avevate consigliato altre scuole e non il liceo per esempio? su quali basi? per quali caratteristiche dell'alunno/a? hai fatto un'altra scelta

Insegnante: Beh era stata fatta perché appunto conoscendo la situazione familiare di alcuni alunni, conoscendo questi genitori con cui si erano avuti dei rapporti più intensi eccetera si era deciso di lasciarli tentare. Tutto qui.

Intervistatrice: Altrimenti cosa avresti consigliato a questi ragazzi?

Insegnante: Avremmo consigliato, anziché lì si trattava di liceo scientifico in una classe almeno che io ricordo, si sarebbe potuto consigliare loro di fare il liceo delle scienze umane dove secondo me erano più c'erano meno materie scientifiche

Intervistatrice: Ma quando una di queste scelte cosa quali caratteristiche valutate dell'alunno?

Insegnante: Quando noi consigliamo una scelta all'alunno?

Intervistatrice: Sì

Insegnante: Allora al di là del loro rendimento che non è sempre un'indicazione precisa. Valutiamo proprio il modo e l'approccio allo studio dell'alunno perché a volte si può dire "Va bene in matematica alle medie perché non lo mandiamo al liceo scientifico perché è una matematica diversa. In realtà devi valutare le capacità logiche dell'alunno che non si vedono solo nella matematica ma si vedono anche su come imposta un tema, anche su come organizza un disegno, si vede tantissimi aspetti del suo studio. Quindi a parte questa sua propensione e

del successo nello studio che può avere, [guardiamo] anche negli interessi perché a volte ci sono degli interessi di ragazzo non dice apertamente in classe perché sono cose che fa privatamente a casa, interessi che coltiva da solo, dei desideri. Anche perché spesso alcuni hanno idee chiari e altri no. Anzi quelli che hanno idee chiare non sono tantissimi.

Insegnante: Scusami sono un secondo [breve paura, l'insegnante parla con la figlia e mi chiede sul tempo restante...]. Stavamo dicendo Sì anche dei loro desideri, quello che anche a loro piacerebbe fare

Intervistatrice: E quali sono questi interessi e desideri? cioè come fate voi insegnanti a saperlo...

Insegnante: Allora noi lo facciamo anche attraverso dei questionari, perché alcune cose vengono fuori dalla conversazione con i ragazzi ma alcune grosse sorprese vengono fuori con i questionari.

Intervistatrice: Cioè?

Insegnante: Noi li abbiamo rielaborati da noi sulle base di materiali vari in cui si chiede appunto “cosa fa nel tempo libero, quali sono appunto come si vedono proiettati domani cosa immagino di saper fare meglio oppure Quali sono le materie in cui loro si sentono più a loro agio, dove riescono a lavorare meglio ed a essere di più se stessi o quelle che gli danno più difficoltà o che si sentono di riuscire peggio”. Poi a volte questa cosa neanche coincide perché hanno una percezione tante volte sbagliata, no?! Magari sono convinti di riuscire male o di essere poco apprezzati in quella materia invece poi non è così! Insomma questo perché una fascia d'età giustamente in cui sono molto confusi ancora, quindi noi usiamo anche nei questionari. Ormai almeno da 3 anni, da quando venne fuori quel caso di prima sulla discrepanza.

Intervistatrice: Mi può descrivere cioè che caratteristica ha un ragazzo del liceo e caratteristiche ha un ragazzo da professionale o tecnico?

Insegnante: Allora intanto secondo me ...

Intervistatrice: Facendo una semplificazione, immagino che poi i casi siano più complessi...

Insegnante: Allora sicuramente il numero delle ore o la quantità di tempo che loro riescono a dedicare allo studio è abbastanza importante perché è ovvio che devono avere uno studio più autonomo e devono avere la voglia e la capacità di dedicarsi allo studio un po' più ampiamente rispetto magari a una scuola più professionale e tecnica dove le ore di frequenza sono molte di più, le ore laboratoriali sono tante –per cui c'è anche un aspetto pratico importante– e in teoria, c'è un parte teorica dello studio che è un po' ridotta. [Ricapitolando] quindi sicuramente la quantità di studio individuale a casa e poi, secondo me, anche la capacità... Ecco questa è un'età in cui è molto importante capire come il ragazzo riesce neanche a tenere a freno la propria esuberanza fisica perché molto spesso questa difficoltà di dedicarsi tante ore allo studio e perché si tratta di ragazzi che hanno difficoltà proprio stare anche fermi tante ore. Questo però è un limite perché può essere vero fino a 15 anni e poi si può ribaltare completamente. la fascia delle medie è molto complicata perché poi vediamo dei cambiamenti enormi magari un ragazzo che non riesce a stare fermo a casa mezz'ora sui libri poi ha 15 anni e ho 16 anni improvvisamente cambia. È molto la fotografia del momento quella della terza media non è facile capire Quali sono quali caratteristiche ci possono essere più adatte. Quindi sicuramente questa è una delle capacità delle qualità che noi valutiamo.

Intervistatrice: E secondo lei, a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Allora secondo me, dunque, l'orientamento serve soprattutto a: intanto una parte dell'orientamento serve a capirsi un pochino meglio, quindi a capire come sei tu come studente, insistiamo molto su quello, e poi a capire come può corrispondere meglio questa immagine che tu hai di te stesso con quello in cui ti vedi proiettato perché molte volte c'è uno scherzo senso della realtà i ragazzi. Per cui se tu vieni fuori uno studente che magari ecco Se non riesce a fare una cosa bene dice vabbè pazienza, non ci ritorno sopra e non cerco di capire che cos'è che ho sbagliato o non cerco di riprovarci oppure a me questa cosa non l'ho fatta, non l'ho capita, non fa niente, la vedrò poi più avantiInsomma devi capire se sei uno studente che ha, in realtà, come potrei dire... un maggiore attaccamento! Cioè una maggiore voglia di conoscere, di vedere, di fare quello che ti può servire di più. Insomma intanto capire quanto ti piace studiare, cosa ti piace studiare, cosa non capisci e che cosa chiedi di fare se non capisci: ad esempio chiedi ad altri tuoi compagni? Chiedi in classe di riavere la spiegazione? Oppure lasci correre? E poi che tipo sei, cioè come sei nel rapporto con gli altri, riesci ad essere di aiuto compagno che ti sta vicino Oppure riesci a per aiuto al compagno che ti sta vicino e come sfrutti appunto la risorsa della classe. A casa come ti organizzi? riesci ad organizzarti? oppure lasci tutto a improvvisazione? Magari hai la percezione di aver studiato tantissimo, invece hai studiato mezz'ora perché sei stato tutto il tempo a guardare una serie TV accesa davanti al libro oppure su WhatsApp! Anche quello è un elemento da tenere in considerazione. Lo studente deve capire che tipo di studente è in primo luogo, al momento, sempre ripeto perché questa è una caratteristica che poi nel tempo può anche cambiare. Inizialmente è molto questo l'orientamento e poi, secondo me, c'è una fase successiva che è capire cosa ti offre il tuo territorio. Noi siamo fortunati perché siamo. per esempio qui a Roma, al [numero municipio] Municipio abbiamo un'offerta molto ampia, abbiamo di tutto! Invece se ti trovi in una situazione dove sei in un paesetto confinato e hai a disposizione a distanza di un'ora solo due scuole che fai? Quindi conoscere anche quello che ti offre il territorio perché a volte i ragazzi conoscono soltanto la scuola che hanno frequentato i loro modelli di riferimento oppure figli di amici, cugini gente con cui hanno rapporti più intensi e quindi anche questo è un aspetto importante da curare.

Intervistatrice: E il consiglio tiene conto anche dell'eventuale supporto dei parenti che possono dare allo studio del ragazzo? sia in termini di risorse Ma anche in termini di aiuto più pratico, culturale...

Insegnante: In realtà sì perché noi abbiamo notato anche una grossa differenza adesso nella nelle classi di scuole medie tra gli alunni che hanno famiglie appunto con genitori che hanno studiato, sono laureati e sono molto disponibili all'aiuto in casa con i loro figli, e magari famiglie di appunto studenti che sono di seconda generazione italiana con genitori che sono di provenienza straniera e magari in casa parlano anche un'altra lingua. In quest'ultimo caso hanno quindi grosse difficoltà, oppure capacità nulle e bisogna aiutare questi ragazzi nello studio. Questo anche io lo trovo un grosso limite perché spesso ho notato che le richieste nei confronti di licei eccetera vengono molto meno da parte di questi ragazzi anche quando, invece, magari le capacità ci starebbero tutte perché si è più portati dalle famiglie a decidere per un po' un corso di studi che ti possa far lavorare subito. C'è anche il discorso economico ovviamente!

Intervistatrice: E come interviene la scuola In questi casi?

Insegnante: La scuola media? quindi noi nella fase della scelta?

Intervistatrice: Sì

Insegnante: Dunque se è il desiderio dell'alunno è quello noi facciamo un lavoro sulle famiglie cercandoli appunto di convincere anche perché i licei hanno fortunatamente ormai hanno delle possibilità di corsi di recupero, di supporto allo studio pomeridiani quasi tutti, no?! Perciò li sopportiamo anche in questo senso, dicendo di andare a far visitare alla scuola, di vederla e andare a parlare con i professori, quindi il lavoro lo facciamo soprattutto sulle famiglie, sui genitori. Però il supporto pratico da parte nostra è molto limitato. Nel senso che non è che possiamo offrire molto, ovviamente anche noi abbiamo corsi di recupero o attività pomeridiane per rafforzare le competenze oppure per promuovere anche le potenzialità, il potenziamento, però....

Intervistatrice: Mi spiego. Immagino un caso di un ragazzo che magari viene e dice che vuole fare il liceo però insomma consiglio il giudizio degli insegnanti non va verso il Liceo. Ora che si fai in quei casi? Tralasciando insomma la famiglia e le altre influenze il ragazzo... se riceve un giudizio da parte degli insegnanti diciamo non favorevole, cosa accade?

Insegnante: Allora è questo dipende molto dagli insegnanti devo dire perché poi non tutti la pensano allo stesso modo. Io per esempio personalmente penso che se il desiderio è forte e c'è una motivazione di qualche tipo dietro, il ragazzo potrebbe anche farla... cioè si può fare un lavoro sul ragazzo per capire effettivamente il perché di questa scelta, cioè capire se è una cosa pilotata dalla famiglia a tutti i costi oppure una decisione sua perché c'è questa decisione che magari, non lo so, sta pensando di costruire un futuro di un certo tipo con quel percorso di studi, che gli serve quello, quindi si deve capire e va valutato caso per caso. Si può riuscire anche a intuire conoscendo l'alunno da tre anni, però lì appunto è tutto nelle mani dei singoli insegnanti intuire se questa capacità di crescita e quindi questo approccio nei confronti dello studio poi può cambiare maturare e quindi se la scelta è appropriata oppure se è semplicemente una scelta così perché voglio diventare medico perché i medici guadagnano tanto, si sente questo. In questo caso non siano le chiavi di quanto è pesante quel percorso di studi, di quanto è impegnativo e di quanto invece dall'altra parte c'è un atteggiamento nei confronti dello studio molto molto superficiale che si capisce cambierà con molta difficoltà, Insomma quindi bisogna capire il senso delle realtà che non si trova in tutti ragazzi, non tutti hanno la capacità di valutare la realtà a quest'età. Per cui dipende da caso a caso, bisogna poi valutare singolarmente.

Intervistatrice: E secondo lei In che cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante: Un parolone!! Dunque ci sono scuole che hanno dei progetti molto ben strutturati e molto scientifici: si affidano a test di valutazione scientifici con una comprovata scientificità ed efficacia. La nostra scuola non è così, non lo è mai stata per cui si cerca di fare un lavoro su più fronti. Io sono d'accordo con quello che poi tutto sommato fa la mia scuola perché si cerca di mettere insieme la conoscenza sia dell'alunno sia di quello che viene fuori appunto dai test che a cui si sottopone all'alunno a livello anche di gusti, preferenze, desideri che ripeto non sempre vengono fuori durante i tre anni di studi perché magari sono cose che tengono molto per se, Cioè tu scopri magari a un certo punto nella terza media questo ragazzo scrive. dei libri, delle poesie. Cose che non hai mai saputo che però ti aprono uno spaccato diverso su questa personalità. Quindi mettere insieme questa serie di cose ti offre l'opportunità di conoscere bene il ragazzo. Ecco questa la fase di conoscenza penso che il ragazzo che deve conoscere di più se stesso. E quindi che cosa sono i suoi desideri, Quali sono i suoi desideri quindi capire bene se desideri sono realizzabile oppure se sono sogni al preziosi e fantasiosi tipo “ Voglio diventare calciatore oppure io vorrei essere una grande ballerina!” Cioè lì capire se questa “grande ballerina” che vuol dire? Stai facendo, cioè Studi Danza da quando avevi 6 anni, 8 anni o 10 anni? Voglio diventare un grande calciatore, ma come te la cavi a calcio? quindi capire: “Voglio

diventare un grande musicista? Allora stai studiando musica per cui capire se i sogni corrispondono alla realtà di questi ragazzi e poi offrire rispetto al ventaglio di possibilità reali sul territorio che ci sono come la effettivamente e può essere messo in pratica questo insieme tra caratteristiche personali dell'alunno, desideri realistici e possibilità che abbiamo a disposizione. Sulle possibili tracce si può ovviamente lavorare perché, ripeto, noi siamo fortunati siamo a Roma, e noi sicuramente ci possiamo lavorare noi come scuola mentre scuole che vengono che si trovano in altri contesti ovviamente avranno altri tipi di difficoltà che ne so pensa alle scuole sulle Isole che ne so mezzo alle montagne le cose di questo genere ...per cui penso che un buon orientamento debba tener nel conto di questi tre cose.

Intervistatrice: In quali In quali occasioni si trova a dare dei suggerimenti all'orientamento sugli studenti?

Insegnante: proprio in questa fase dell'anno scolastico!

Intervistatrice: Questa fase me la può descrivere? ci sono anche altre fasi? tutte le occasioni di suggerimento

Insegnante: Allora occasione di suggerimento possono venire fuori anche già a partire dalla prima media se ci sono delle caratteristiche spiccate, perché ci sono alunni con caratteristiche spiccate subito evidenti altri no. Per cui a volte è più facilmente fa venir fuori questa propensione Le faccio un esempio, qualche anno fa a un un colloquio viene fuori con questa mamma che mi dice “professoressa io che cosa le devo dire, mio figlio a 4 anni già impasta gli gnocchi, cucina sempre e ha da sempre questa grossa passione per la cucina” . Questo ragazzo poi con tutto che avrebbe potuto scegliere qualsiasi scuola perché avrebbe potuto fare qualsiasi cosa perché era bravo tanto dal punto di vista pratico e laboratoriale tanto dal punto di vista teorico, ma ha deciso di fare e quindi di studiare da cuoco. Quindi ci sono delle caratteristiche spiccate che vengono fuori e sono i pochi fortunati. Poi invece viene proprio la fase dell'orientamento che si fa nella prima parte della terza media, almeno scuola da noi, si fa alla fine di settembre e nel periodo di Natale. Di solito si dedica un'ora settimana a questo lavoro.

Intervistatrice: E cosa si fa?

Insegnante: Allora io posso dire quello che faccio e faccio io

Intervistatrice: Sì!

Insegnante: Io magari inizio con uno stimolo tipo un video Gli faccio vedere cosa significa orientamento per cominciare a farsi delle idee anche loro su che cosa significa questo termine, quale percorso è necessario a fargli capire quale è l'orientamento più corretto. Poi comincio a lavorare al punto sulle loro caratteristiche: chi sono, Come sono io come studente o chi sono io appunto quali sono le mie passioni e desideri i miei gusti quindi inizio a lavorare su questi aspetti personali e, soprattutto, cerco di fargli capire che tipo di studente sono perché a volte non sempre si ha la consapevolezza poi cominciamo a punto con la fase della conoscenza di me stesso e lo facciamo con domande aperte, di solito abbiamo un quaderno quadernetto dedicato a questa attività e poi facciamo fare anche dei test, di solito sono almeno un paio di test sui gusti, desideri appunto su come sono fatto io e come mi approccio allo studio con delle poi schede di lettura ovviamente e poi cominciava la fase della conoscenza gli diciamo anche come è strutturato il sistema scolastico italiano perché non è una cosa da dare per scontata...

Intervistatrice: Sì questo me ne sono resa conto Anch'io ...[andando nelle classi per la somministrazione del primo questionario mi sono accorta che molti ragazzi non conoscono i gradi scolastici e soprattutto non sanno che dopo le medie esistono percorsi di scuola superiore e poi universitari..]

Insegnante: Perché non si può dare per scontato perché poi i genitori a casa col proprio figlio parla del proprio no invece fargli capire come è strutturato perché poi è molto flessibile sistema scolastico italiano questo tutto sommato è una fortuna per cui nel caso anche di una scelta corretta si può poi correggere il tiro....

E poi da quello, apro piccola parentesi, i ragazzi vogliono sempre fare un liceo “io farò il liceo per diventare cuoco” No aspetta c'è anche come funzionano diversamente gli studi professionali dei tecnici alle ai licei a capire proprio come funzionano in maniera diversa anche facendogli capire quali sono le materie perché loro devono avere anche quello chiaro: quali materie si studiano? Per quante ore a settimana? Dopo questo bisogna capire che ci offre il territorio perché è importante anche capire quante ore ci vogliono la mattina per raggiungere Quanto tempo ci metto per raggiungere la scuola, non è una cosa trascurabile. Ad esempio, tanti anni fa una ragazza che voleva fare il liceo Coreutico e l'unico esistente stava alla Farnesina ,,,,mi sembra che purtroppo questa scelta non sia praticabile cioè come fai a metterci due ore per raggiungere scuola mattina mi sembra una buona idea per cui si fa questa. Poi c'è la fase degli incontri con gli insegnanti delle scuole superiori molti vengono a scuola da noi ci danno degli appuntamenti e vengono a fare i giri per le classi terze a illustrare per l'appunto il piano dell'offerta formativa, e poi in alcuni casi invece siamo proprio noi che andiamo: o perché ci invitano o in alcuni casi decidiamo proprio di fare di chiedere di poter effettuare la visita con un ristretto gruppo di ragazzi. E quando questo succede è molto positivo perché loro li mettono insieme ai loro alunni oppure è qua soprattutto quando si tratta invece (e questo lo fanno in modo un po' spocchioso devo dire) di invitare i ragazzi a fare delle lezioni, appunto di continuità, vanno lì per fare due o tre ore di lezione insieme agli alunni come per dire “Poi vi troverete di fronte a queste difficoltà, Datevi una regolata” cioè alcuni licei fanno anche questo. Poi alla fine arriviamo alla scelta anche parlandone perché abbiamo di solito abbiamo i colloqui con le famiglie a noi a novembre fine novembre per cui parliamo direttamente con i genitori perché consegniamo il consiglio orientativo che è una sintesi di tutto questo, no? Si ricorda quei famosi fogli in fotocopia

Intervistatrice: Sì che io prima o poi [Covid permettendo] riuscirò a riprendere...Le volevo chiedere come avviene la formulazione del consiglio per ciascun ragazzo? mi può spiegare cosa accade?

Insegnante: Allora la scheda ha una sintesi di tutti questi aspetti. È compilata da ciascun docente che mette la crocetta dove l'alunno presenta determinate Abilità o capacità

Intervistatrice: Ma questo tutti i docenti lo fanno per tutto? Come funziona?

Insegnante: Ognuno controlla tutto in generale però ciascun docente mette la crocetta su quello che lo riguarda. Se l'alunno che ha delle doti per esempio sportivo molto spiccate per cui si prospettata anche la possibilità magari di andare in un liceo sportivo perché magari la famiglia e l'alunno stesso non l'aveva nemmeno valutata come possibilità oppure si verificano anche cose contrarie: alunni che vorrebbero fare il liceo sportivo perché appunto sognano di diventare dei grandi calciatori però poi la valutazione del docente di quell'aria psicomotoria non lo reputa opportuno. Quindi si valutano tutti questi aspetti. Ora la scheda me la devo pure ricordare tutta,

ma è quello che ci siamo detti finora che poi si traduce in un consiglio orientativo che cerca di essere il più possibile preciso. Ci sono però rari in casi in cui il consiglio orientativo è che praticamente può scegliere qualsiasi cosa, perché magari ha abilità in quasi tutti i campi e ha piacere a svolgere quasi tutti i campi per cui diventa anche più complicato...

Intervistatrice: È c'è un dibattito tra i docenti? Ci sono posizioni contrarie talvolta o sempre accordo più o meno?

Insegnante: Per la gran parte c'è accordo perché sono alunni che conosciamo di solito da quasi sempre da tre anni ,a parte i colleghi nuovi che arrivano dopo, però a volte si apre anche il dibattito.

Intervistatrice: E il dibattito cosa riguarda perlopiù?

Insegnante: riguarda tutto, per l'appunto la scelta della scuola. Cioè più che dibattito si apre una discussione per dire "Ma secondo te questa ragazza alla sintesi di tutto quello che abbiamo fatto vorrebbe fare e andare a fare questo tipo di corso di studi. Voi che pensate?" e quindi ognuno dice la sua a quel punto.

Intervistatrice: E quali sono le gli elementi Insomma che dicono? Perché sì? perché no? Può fare anche degli esempi concreti se la aiutano, anzi aiutano soprattutto anche me ..

Insegnante: Ad esempio il rendimento della materia. Uno dei nostri alunni vuole diventare regista, ha una passione per il cinema da sempre, ha delle doti artistiche, una sensibilità per il cinema spiccata eccetera, ma è capitato che, per esempio, il collega di musica dicesse " guarda con me invece non va bene per niente, non segue non ha voglia " però poi uno si domanda "scusa non ha voglia perché non gli piace in questa fase in cui ancora ragazzi non hanno voglia di studiare o magari il percorso il programma di quest'anno non piace eccetera. Oppure pensi proprio che non abbiano le doti musicali?" Oppure, non so, in italiano non scrive bene, fa parecchi errori e ti domandi "ma fa parecchi errori perché non ha delle buone basi nella grammatica e nell'ortografia? Ma poi dal punto di vista creativo? Come scrive?Ha delle buone idee?" Si apre un po' il dibattito in questo e a volte, cioè quasi sempre, poi si arriva a un accordo per cui poi bisogna valutare un po' più ampiamente tutti questi aspetti. Se ci sono sono veramente lacune che non gli permettono di fare un percorso di studi adeguato e per cui sbaglierà il suo percorso? Oppure ce la può fare? Bisogna guardare questo.

Insegnante: ok il consiglio e guarda queste cose oltre che poi la discussione con l'alunno, perché a volte invece c'è il ragazzo che siccome il compagno fa una scuola poi vuole andare con lui. Ma sì voglio fare lo stesso corso di studi che farà lui. E lì son dolori perché poi sono situazioni pure delicate perché magari c'è un legame con quel compagno di studi. Sì però tutto sommato il genitore ritiene che gli piace la famiglia, che frequenti il ragazzo.... sono lì questioni pure un po' delicate e non è sempre facile convincerlo a fare scelte diverse.

Intervistatrice: Da quanto mi sembrava di capire che ci sono ragazzi che fanno scelte diverse dal Consiglio. [Problemi audio, la docente non mi ha sentito] Provo di nuovo... da quanto mi diceva ci sono ragazzi che fanno scelte diverse da quelle suggerite perché a suo avviso? mi può dire le diverse motivazioni...

Insegnante: Non sento più, deve essere la connessione, la sento molto a scatti ...

Intervistatrice: Ok provo scrivere, gliela scrivo....

Insegnante: Sì posso leggerla... Allora quando fanno scelte diverse da quelle suggerite dipende come dicevamo prima dalla scelta delle famiglie che a volte irremovibile e qui non c'è spazio di confronto e ci puoi fare ben poco oppure perché il ragazzo che ha ancora idee confuse sceglie di fare un percorso di studi insieme all'amico del cuore succede anche questo. Però a quel punto lì diciamo che si può fare poco, quando la scelta della famiglia è quella si può fare poco perché dice sì va bene. L'importante è che noi siamo onesti con noi stessi e nella consiglio orientativo. Abbiamo indicato quello che ritenevamo più adatto. Poi la famiglia non seguirà il consiglio orientativo e lì poi staremo a vedere quello che succederà ragazzo però noi diciamo la coscienza ce l'abbiamo a posto in un certo senso e le però per la maggior parte dei casi questo avviene per decisione delle famiglie. Magari che ne so c'è il papà che ha quel determinato tipo di mestiere avvocato vuole che il figlio.

Intervistatrice: Facciamo il caso per quanto riguarda quei ragazzi che in realtà non hanno insomma genitori che fanno grandi lavori, non si tratta degli avvocati, di letterati, di registi quei ragazzi cosa scelgono e perché secondo lei lo scelgono e quando fanno scelte diverse perché le fanno?

Insegnante: No non è che si tratta solo di professioni alte. A volte, per esempio, il proprietario del ristorante vuole che il figlio faccia lo stesso suo percorso oppure che, ne so, ci sono mestieri di vario genere spesso se le attività sono avviate, soprattutto con la crisi di lavoro che c'è, i genitori pensano di poter inserire il proprio figlio. Lo fanno a prescindere insomma.

Intervistatrice: Cioè c'è qualche ragazzo che si oppone a questa direttività dei genitori che dice "No io voglio fare un'altra cosa". Mi può fare degli esempi che si ricorda? che ci sono stati anche quest'anno?

Insegnante: Dunque sì. Per esempio un ragazzo che ha il papà che ha l'officina meccanica e il papà avrebbe voluto che il figlio lavorasse insieme da lui e invece il figlio dice gli piace molto cucinare, che sta il pomeriggio è uno dei suoi passatempi preferiti. La famiglia ha poi accettato di buon grado questa cosa, per cui lo lasciano tentare. Il padre ha detto "vabbè ci proverò con secondo figlio" perché se la scelta corrisponde a una decisione ponderata, condivisa con gli insegnanti succede anche che accettino. Per carità ci sono pochi genitori particolarmente testardi e convinti che hanno la scelta giusta e che non danno ascolto. Fortunatamente sono pochi, quindi succede anche che si cambia idea, perché no!

Intervistatrice: Ok va bene. La ringrazio e le volevo chiedere se voleva aggiungere qualcosa. Magari qualche tema che non ho toccato durante l'intervista, che le è venuta in mente che non ho avuto modo di dirmi...

Insegnante: Purtroppo sì, è una piccola considerazione che sto facendo negli ultimi anni, che penso che sia una cosa anche abbastanza risaputa, sai il famoso ascensore sociale di cui si parla fino a qualche decennio fa eccetera trovo che sia abbastanza fermato.

Intervistatrice: Secondo lei perché?

Insegnante: Perché le opportunità. Adesso è diventato costoso studiare sempre stato. Lo è sempre stato, anche andare all'università costa. Sì ci sono gli aiuti e le fasce di reddito, però io adesso soprattutto in questa fase in cui noi abbiamo una percentuale abbastanza ampia di ragazzi che vengono appunto da genitori di altre nazionalità, noi insegnanti abbiamo notato questo che

c'è, per stringere in sintesi, chi ha genitori laureati sicuramente andrà al liceo e poi si laureerà chi tiene i genitori che non hanno studiato avrà molta più difficoltà

Intervistatrice: E secondo lei la scuola che ruolo ha in tutto questo?

Insegnante: È un problema che la scuola ha. [pausa] Non riesco più a sentirla! La connessione non va....

Intervistatrice: Allora la scrivo la domanda in chat.

Insegnante: E ha un ruolo importante importantissimo dovrebbe avere più corsi di pomeridiani di aiuto di sostegno i compiti dovrebbe avere molte più risorse anche economiche da offrire ai ragazzi. Noi abbiamo, per esempio, qualche caso singolo che non riesce a fare l'acquisto dei libri di testo, di partecipazione alle uscite. Ci vorrebbe molto più aiuto secondo me. E noi siamo una scuola fortunata perché tutto sommato siamo in un ambiente migliore però immagino quelle scuole che si trova in ambienti disagiati altro lì che ascensore sociale! Ovvero la scuola avrebbe bisogno di molto di più, di molti più investimenti perché insomma sono anche importanti nel futuro nostro.

Intervistatrice: Le ho scritto una nuova domanda, non so se mi sente. Che ruolo hanno i docenti singolarmente, cosa possono fare i docenti?

Insegnante: Gli insegnanti cercano di fare tutto quello che possono, ma quando il gap è di tipo economico ed è molto importante... [pausa] Noi, per esempio, troviamo associazioni sul territorio che danno un aiuto nel pomeriggio nello svolgimento dei compiti gratuito. Qui ce ne abbiamo due o tre quindi per fortuna questo appoggio ce l'abbiamo. Noi offriamo come scuola anche, per esempio, corsi di potenziamento gratuiti pomeriggio e neanche questa è una buona cosa. [I corsi] sono di musica ma anche di scienze, ne abbiamo diversi e sono gratuiti. Quello che possiamo fare lo facciamo e il nostro dirigente a questo ci tiene molto. per cui quello che c'è con i fondi che abbiamo lo mettiamo a disposizione. Però penso che si dovrebbero fare molti più investimenti in generale nella scuola anche su questo aspetto: secondo me diventa sempre un gap sempre più ampio.

Intervistatrice: Investimenti economici? E?

Insegnante: Sì. assolutamente investimenti economici. Proprio di aiuto c'è anche gli aiuti per esempio alla partecipazione di un viaggio d'istruzione quando c'è quel alunno che non può venire Noi quando c'è quell'alunno che non può venire noi veramente ovviamo con le tasche personali. Nel senso che il consiglio di classe dei genitori che mettono €10 in più. Cioè questo non è giusto. Ci vorrebbero proprio degli aiuti per le famiglie che hanno più bisogno

Intervistatrice: E come si potrebbero aiutare quegli alunni chi ha poi dei genitori che fanno un determinato lavoro tendono poi a scegliere lo stesso lavoro o comunque a sostare nella stessa classe sociale di riferimento? Come si potrebbe aiutare a far sì che ci sia questa mobilità sociale? perché so ma la scuola serve anche a questo....

Insegnante: È il problema principale delle famiglie che hanno bisogno di aiuto a casa per cui che i figli vanno a lavorare più presto possibile quindi quantomeno occorrerebbe non far pesare il peso dello studio sulle spalle della famiglia quindi avere degli aiuti non solo per l'acquisto dei libri ma per tutto quello che ne consegue.

Intervistatrice: Secondo lei se le famiglie avessero questo aiuto economico cambierebbe la situazione?

Insegnante: Secondo me più scuole dovrebbero essere aiutare perché la scuola quando diventa una comunità più aperta sul territorio e quindi il pomeriggio a fare dei gruppi di studio ristretti dove si può comunque facilmente trovare un confronto e biblioteche materiali consultabili e collegamenti a Internet funzionanti sempre e quello sarebbe un grosso aiuto, no? Una scuola aperta il pomeriggio che aiuta, che offre aiuti sia alle scuole medie che alle scuole superiori, che offre il massimo degli aiuti possibili perché poi mancano pure quello delle connessioni internet l'utilizzo di un computer per studiare tutte queste cose.

Intervistatrice: Va bene. La ringrazio. Mi ha fatto piacere che tirato fuori questo tema della mobilità sociale che, in realtà, era il tema centrale dell'intervista. Non sempre si possono chiaramente dire delle cose, altrimenti c'è il rischio anche un po' di guidarvi troppo nelle risposte.

Insegnante: Grazie mille

Intervistatrice: A presto e buona giornata

Insegnante: Grazie. altrettanto

Intervistatrice: Arrivederci. Grazie.

Intervista n.3

[L'intervista inizia con una breve digressione sulla riapertura posto lockdown del 18 e sulle preoccupazioni annesse a un "via libera tutti"....]

Intervistatrice: Inizierei chiedendole una presentazione un po' generale di che cosa insegna, quale è stato il percorso formativo per diventare un insegnante?

[piccoli problemi di connessione]

Non so cosa sia successo, io non ho la linea ma ho questo...

Intervistatrice: Se vuole può togliere anche il video

Insegnante: No penso che non cambi

Intervistatrice: non so se ascoltato la prima domanda. Mi puoi dire che cosa insegna? E quale è prestato il suo percorso formativo

Insegnante: Io mi sono laureato in Beni culturali, quindi in teoria potrei insegnare prettamente arte alle scuole superiori, però durante il percorso di studi ho fatto anche l'integrazione a lingue per insegnare lettere, così poi ho iniziato come supplente in terza fascia sempre nella zona di [nome zona] a via [nome via], poi ho preso l'abilitazione all'insegnamento in lettere, non l'ho provo provata in arte e in arte contemporanea, lavoravo sempre nella mia stessa scuola, alla Morbillo, come docenti di sostegno. Ho fatto due anni il docente di sostegno, poi ho vinto il concorso per il ruolo in lettere in questa scuola e l'anno dopo sono diventato anche vicepresidente, ahimè! Perché adoro insegnare ma non adoro tutta la burocrazia che sta intorno alla scuola, però mi tocca.

Intervistatrice: Come si diventa vicepresidente?

Insegnante: A scelta della preside, che può scegliere fino al 10% di collaboratori, che di solito è una persona per ordine di scuola, quindi una all'infanzia, una scuola primaria, una alle scuole medie. Nel mio caso specifico è successo semplicemente che la vicepresidente che c'era, è rimasta incinta, è andata via e quindi lei ha nominato me. Dovevo essere semplicemente un supplente, poi lei in contemporanea ha vinto anche il concorso da preside quindi rimarrò lì finché non chiederò trasferimento

Intervistatrice: Mi parla del suo percorso scolastico? Lei che studente era?

Insegnante: Ero uno di quelli che non parlavano mai perché sono sempre stato super timido, solo che quando gli insegnanti mi interrogavano studiavo tanto, sempre tanto! Mi ricordo un aneddoto, in seconda elementare la maestra non dava compiti il venerdì e io mi arrabbiavo perché volevo i compiti perché, comunque, forse proprio essendo chiuso, a me piaceva stare alla scrivania e quindi ero uno di quelli che non parlava mai e studiava tanto sì.

Intervistatrice: Quindi studiava molto? E i suoi genitori?

Insegnante: purtroppo loro non mi davano soddisfazione, nel senso che loro vedevano che lo facevo perché mi piaceva, ma non c'era mai un ringraziamento dietro. Nel senso, lo fai perché lo vuoi fare perché è per te, punto! L'opposto era mio fratello che non è mai stato compatibile

con lo studio ma loro non è che gli dicevano niente. Mi ricordo la prima volta che uscivo con ottimo, papà mi rispose: eh! potevi fare di più!! Quindi non c'è mai stato un livello di applicazione, per questo invito sempre i genitori a farlo perché anche se i figli studiano una pacca sulle spalle secondo me fa sempre bene all'umore dei ragazzi

Intervistatrice: Ma la sua famiglia dava importanza alla cultura, cioè che rapporto c'era tra la scuola e la sua famiglia?

Insegnante: Mio padre ha fatto fino alla terza media, mia madre ha preso il diploma ma da privatista, quindi loro non sono stati dei grandi studiosi. Sanno che la scuola è un ascensore sociale per questo ci tenevano, però non hanno mai pressato. Ecco l'esempio di mio fratello è classico: mio fratello si è scritto adesso, a 36 anni, all'università, ma loro (i genitori) non hanno mai detto niente. Hanno lasciato sempre massima libertà. Oggi quando li correggo, perché comunque io sono di Formia quindi il dialetto è napoletano e i verbi, tipo il congiuntivo, non esiste in quella lingua, quando li correggo loro, soprattutto davanti a mio figlio, si urtano, si urtano proprio perché “abbiamo parlato così per 60 anni ma non puoi romperci.” Quindi l'avevo come una opportunità positiva ma non è che, come tanti genitori, “oh mio Dio devi andare bene a scuola! Devi studiare!” Non dico che hanno dato libertà assoluta, ma sono stati così anche in altri ambiti, non solo in quelli scolastici. Forse la differenza di età che ci portiamo con i miei genitori, 18 anni, erano piccoli quando io facevo le scuole.

Intervistatrice: Perché è diventato un insegnante?

Insegnante: A me è sempre piaciuto il ruolo di insegnante. Quando io stavo al liceo fantasticavo, in particolare con un mio compagno di liceo su questa cosa che un giorno, un domani, sarei diventato un docente perché mi piace. Mi piace stare a contatto con i ragazzi, tanto è vero che già al tempo facevo l'animatore di Azione Cattolica per i più piccolini, 6-7 anni, e mi piaceva stare in mezzo ai ragazzi. Poi, per assurdo, a me piaceva la matematica. Odiavo italiano. Penso che alla maturità ho sbagliato, come si sa la seconda prova e quella più complessa e non ho preso un bel voto al compito di matematica, quindi uscii con 93 su 100. Io questa cosa me la lego al dito e sbagliando, ho detto “eh non voglio più vedere matematica!” e quindi scelsi beni culturali perché comunque la seconda mia passione erano, sono i musei. Ecco quando io andavo in gita da piccolo non facevo le foto a me con i compagni, ma facevo le foto ai monumenti e quindi tornavo a casa con un costo, perché prima si sviluppavano ed era un costo. Io tornavo e miei dicevano “ma che so foto i monumenti!?”. Quindi poi ho scelto quest'altra passione che però, sempre per assurdo, in Italia abbiamo l'ottanta per cento dei mondiali non si lavora e quindi sono ritornato (visto che me lo permetteva il percorso di studi) alla prima passione. (all'insegnamento).

Intervistatrice: Hai mai avuto intenzione di fare un altro mestiere?

insegnante: Attualmente mentre faccio questo?

Intervistatrice: Anche, ora o prima.

insegnante: Attualmente, mentre faccio questo, perché avevo fatto nel 2010 il concorso al Comune di Roma e su quattro ne ho vinti tre però la lettera di assunzione arrivata due anni fa e ho rifiutato. Non c'ho minimamente pensato di accettare.

Intervistatrice: E quando era giovane? ha mai pensato di non fare altro? Non l'insegnante.

Insegnante: No ero indeciso tra l'insegnante e l'ingegnere.

Intervistatrice: È perché?

Insegnante: L'ingegnere perché ho rinunciato alla maturità. Ho fatto una scelta di impulso che forse ha condizionato tutta la mia vita.

[silenzio, lascio all'intervistato il tempo di riflettere e vedere se vuole proseguire. Speravo che introducesse da solo una riflessione sull'orientamento, ma non è accaduto. Quando il silenzio si è protratto per alcuni minuti, ho ripreso]

Intervistatrice: Ok, passiamo all'orientamento. Secondo lei A cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Beh è fondamentale per non far accadere quello che è successo a me! Cioè non si può fare la scelta scolastica sia delle superiori sia delle medie. Io ho fatto lo scientifico perché comunque avevo la passione per le materie matematica e scienze sono tutto matematica e poi la scelta dell'università è stata dettata solo dalla rabbia, da un momento. Invece, se l'orientamento se è costante aiuta i ragazzi a scegliere veramente per quello che loro sono e per loro passione, per le loro doti e quindi secondo me è una cosa che va fatta fin dalla scuola primaria. Anzi, aggiungerei anche all'infanzia si può fare perché con il gioco dei Mestieri possono indirizzare i ragazzi già su quello che loro sono in realtà. Quindi è fondamentale per non fare scelte sbagliate. Poi io essendo un ragazzo che ho sempre amato lo studio ho avuto facilità però, ad esempio, un altro caso poteva crollare, insomma davanti alla scelta di un'altra facoltà che non rientrava nelle proprie corde insomma.

Intervistatrice: E a cosa serve, che valore ha l'orientamento?

Insegnante: Fino a dieci anni fa avrei risposto nell'illustrare ai ragazzi il ventaglio di opportunità che ci sono. Ad esempio, illustrare tutte le scuole superiori oppure tutte le facoltà che ci sono. Mentre adesso gli risponderei che bisogna invece partire dalla conoscenza di se stessi. Oltre che al ventaglio, poi le offerte, perché dire "a me piace la matematica o a me piace L'italiano" è troppo riduttivo. A volte con dei test o anche un lavoro con personale esperto loro (i ragazzi) possono davvero capire veramente quale sono le loro attitudini, e quindi di conseguenza consigliare i ragazzi su aspetti su cui non avevano mai riflettuto. In sintesi, quindi, due piani: uno, il ventaglio di offerte che loro devono conoscere perché a 18 anni oppure a 13 non puoi conoscere tutto da solo e due, la conoscenza di se stessi che non è scontata a 13 anni.

Intervistatrice: [cerco di andare a fondo sulla questione conoscenza di se stessi perché è emersa più volte durante le interviste e i documenti scolastici sull'orientamento la chiamano più volte in causa ma in maniera generica e, soprattutto, come se fosse davvero possibile conoscersi a 13 anni in maniera compiuta] Scusi, quando parla della conoscenza di se stessi, a cosa si riferisce?

Insegnante: Mi riferisco alle passioni dei ragazzi, che non è detto che loro lo sappiano quello a cui, veramente, sono propensi.

Intervistatrice: E secondo lei, riescono realmente a scegliere o sono in qualche modo, diciamo, inconsapevoli o condizionati?

Insegnante: La scelta della scuola superiori è condizionata dalla famiglia e dagli amici perché molto spesso quando vanno in quella scuola solo perché ci va Tizio e Caio e metà invece

scelgono da soli. Però l'altra metà, secondo me, è condizionata. Io quest'anno l'ho visto nelle mie classi: alunni che vanno al liceo e io ho lottato fino al 4 marzo chiamando i genitori e dicendo che secondo me la scelta era sbagliata. E in alcuni casi hanno capito, ma in altri casi si sono addirittura offesi!

Intervistatrice: Perché era sbagliata?

Insegnante: Beh, perché in alcuni casi, il liceo... ad esempio una ragazza che ha difficoltà a rapportarsi in tutte le materie e una situazione familiare particolare, in più è un disturbo oppositivo non certificato, la mamma non ha voluto fare un percorso con l'ASL e quindi ciò purtroppo non l'ha aiutata, perché avere un sostegno sicuramente può essere un supporto in più per l'alunno; poi con delle carenze enormi che la ragazza proprio per questo disturbo non ha voluto colmare nel corso del triennio, adesso si è iscritta al liceo [Nome istituto] [il docente sottolinea che è l'[Nome istituto] e non un altro liceo! Perché poi, secondo me, anche questo fa la differenza: è per esempio la politica dell'[Nome istituto] è per i primi 2 anni massacrare gli alunni, perché devono arrivare nel triennio solo i ragazzi che ce la fanno. Per me non era la scelta giusta, la ragazza che ha problemi ancora ortografici, ha problemi nelle lingue straniere e non era quella la scuola che valorizza quello che in realtà era. Abbiamo spiegato cosa avevamo pensato per lei ma perché la risposta finale della madre è stata: "l'[nome istituto] perché è vicino casa". Quindi in molti casi sono i genitori che condizionano la scelta dei figli, perché poi la ragazza in sé aveva capito, lei inizialmente, quando parlavamo di queste scelte, non l'ha mai detto il liceo, quindi era consapevole che il nostro consiglio era anche delle sue passioni. Lei voleva fare dell'agrario, quindi, ritornando alla domanda e purtroppo è condizionato dal contesto familiare molte volte.

Intervistatrice: Posso entrare un po' più nel dettaglio del caso di questa ragazza? Mi diceva che lei voleva fare l'agrario, perché? che abilità, passioni aveva la ragazza?

Insegnante: Lei nei laboratori, in tutto ciò che è pratico era la prima. Mentre a livello di studio, lei non riesce da sola, perché ha bisogno del supporto, però non avendo il sostegno in classe con 20 persone ho difficoltà a stare dietro e ha bisogno di un programma personalizzato che però non mi permette, non essendo certificata. Però quando facevamo i laboratori, ad esempio di scrittura creativa, in gruppi, oppure i laboratori di arte lei spiccava in questo, è perché amava collaborare con gli altri e quindi quando una volta siamo andati al [Nome di un istituto, presuppongo un agrario], e c'erano diversi laboratori, lei che di solito in classe è una caciara proprio perché ha questo disturbo non certificato, è stata quella delle più brave che ha seguito un laboratorio lunghissimo per 4 ore con tanta buona volontà. Questo perché secondo me li trovava delle cose a lei affini, quindi il taglio più pratico è vero che il laboratorio adesso sono a disposizione di tutte le scuole, ma il taglio pratico che danno i tecnici che poi vengono visti come scuole di serie b, quando non è così. Io faccio sempre l'esempio di mio cugino che ha fatto un professionista e adesso è ingegnere nucleare lavora a Sky e guadagna il triplo di me. Non sono scuole secondarie, anzi sono scuole che danno appunto ai ragazzi che hanno bisogno di praticità, più facilità nello studio perché hanno un approccio diverso rispetto al classico liceo e che invece hanno un aspetto più teorico. Quindi, per quel tipo di ragazza c'è una difficoltà e bisogna partire dal pratico per arrivare poi alla teoria. Purtroppo i licei fanno ancora il contrario: si parte dalla teoria per arrivare al pratico. Lei non può supportare questa cosa.

Intervistatrice: [Mi sono chiesta perché una ragazza caciara, con problemi non diagnosticati poi all'improvviso riesce a stare 4 ore attenta.] Ho capito, vorrei un attimo approfondire. Mi

diceva che la ragazza in classe ha problemi a stare seduta? Se capisco bene diceva che è una cacciarona...

Insegnante: Sì, eh questi sono complimenti. Siamo arrivati anche a livelli che mi ha tirato il diario in faccia, una volta mi ha sbattuto la porta di uscita fuori ...sì ha proprio un disturbo oppositivo, riconosciuto dalla ASL, perché io in secondo anno ho avuto la richiesta della dottoressa, ma la madre non ha voluto presentare domanda perché dall'anno scorso può avere sostegno solo chi ha la 104 quindi, solo chi è andato all'Inps e ha fatto domanda. La madre non ho voluto.

Intervistatrice: perché si è arrivati, Cioè a queste manifestazioni un po' Diciamo un po' violente, il lancio del diario ad esempio. In che contesti avvengono?

Insegnante: avvengono ma semplicemente perché lei non riesce a stare sei ore seduta, e non ci riescono gli alunni in generale, però purtroppo la scuola quello offre. Momenti di laboratori ce ne sono pochi purtroppo, quindi lei arriva a esplodere dopo un po'. Basta, ad esempio, semplicemente che proponi in sesta ora un'attività un pochino più pesante per quell'ora per lei, che lei arriva a discutere, a dire no, tu la riprendi, soprattutto davanti agli altri, per quello che ha fatto e lei esplode. Ma non lo fa per motivi personali, perché poi lei presa singolarmente è un ottimo elemento. Anzi lei vorrebbe lavorare singolarmente, perché avendo una situazione familiare particolare gli mancano determinate figure.

Intervistatrice: Avrei alcune domande, una se mi spiega che situazione familiare ha, anche per grandi linee e, secondo, vorrei un po' anche capire che abilità ha questa ragazza. Mi diceva che nel laboratorio di scrittura creativa comunque riusciva.

Insegnante: Esatto nella fantasia. Nel laboratorio di scrittura le rimangono le lacune nel formulare un pensiero, sia a voce che per iscritto, di senso compiuto, quindi parliamo proprio delle competenze di base però, per esempio, per la fase creativa è molto più brava di me. A me manca la fantasia, lei ne ha da vendere, quello, nella riscrittura di un testo, è fondamentale. Ma anche nella semplice scrittura di un tema, ad esempio ricordo che a me mancava la fantasia e per questo sceglievo sempre temi di letteratura perché era più semplice per me che studiavo. Lei ha quella dote della fantasia.

Intervistatrice: [continua a non capire la scelta di suggerire un agrario a una ragazza che ha molta fantasia, quindi cerco di capire che cosa è questa fantasia che possiede] E che doti di fantasia ha questa ragazza?

Insegnante: [problemi di audio] Mi racconta il professore di arte che riesce bene nella costruzione di solidi o di prodotti dimensionali. In questo lei riesce a essere, non dico un'eccellenza, ma un buon elemento.

Intervistatrice: E Per quanto riguarda il background familiare, che tipo di famiglia alle spalle questa ragazza?

Insegnante: non ha il papà. Tanto è vero al cognome della madre, quindi penso che non sia stata proprio riconosciuta, e la madre ha una situazione economica particolare e questo ne risente anche nel modo in cui lei viene semplicemente a scuola. Nel modo in cui si veste o nella capigliatura, e non è un problema per lei ma è un problema per gli altri, perché poi purtroppo a quell'età si è cattivi e la prendono in giro.

Intervistatrice: E come mai secondo lei la madre ha fatto una scelta? Comunque, è un liceo?.

Insegnante: È uno scientifico. L'istituto ha all'interno tutti i licei e lei ha scelto lo scientifico, no scusi ha scelto il linguistico. Tanto è vero che, secondo me, lei per lo spagnolo è particolarmente portata. Noi avevamo proposto l'alberghiero con indirizzo linguistico. Secondo me la madre fa questa scelta del liceo per tre motivi: 1) lo fa veramente per la vicinanza, perché lei non vuole lasciare la figlia andare via da sola, La madre l'accompagna ancora in terza media quando tutti vengono da soli perché abitano lì nei dintorni, lei l'accompagna, porta lo zaino fino a dentro la scuola. quindi la paura di non poterla accompagnare lontano; 2) perché forse la signora spera un riscatto sociale per il discorso che facevo prima, solo il liceo viene visto come una scuola di serie A, quando non è così, e quindi glielo dare alla figlia il top e 3) perché purtroppo la signora è molto ignorante.

E questo te lo dico veramente, non con cattiveria ma con quello che ho visto in questi due anni, perché io faccio questo mestiere da 7 anni e non ho mai avuto una discussione con un genitore, anzi secondo me quello è il mio punto forte, i genitori. Tanto è vero che la preside mi ha scelto per questo ruolo perché riesco a parlare benissimo con i genitori, ma con la madre di questa ragazza sono arrivato allo scontro. Una volta l'ho dovuta a cacciare fuori dall'aula della Presidenza perché nega la realtà, lei non vede la realtà! E quindi quando facevo notare che la figlia ha quegli atteggiamenti perché purtroppo li vede in casa, quindi lei non deve tenerli davanti alla figlia, lei ha risposto che non è vero. E quindi poi ha gli stessi atteggiamenti che la figlia ha in classe con me ad esempio... e non accetta neanche il consiglio che la figlia non sia un'alunna di serie A. Purtroppo i genitori devono anche capire che ci sono queste gradazioni: c'è l'eccellenza, ma c'è anche il ragazzo che galleggia. Non abbiamo mai pensato assolutamente di bocciare la figlia perché è una che si impegna, ma non eccelle. Lei non accetta questo.

Intervistatrice: [L'intervista mi è sembrata alquanto contraddittoria, intervengo con una domanda forse un po' forte, ma volevo capire fino a quanto ci fosse consapevolezza del ruolo sociale della scuola] Capisco, ma non è possibile che magari anche la ragazza vedendo un nuovo contesto molto dissimile da quello familiare magari possa, insomma, in qualche modo, diciamo, trovare "giovanamento" dall'osservare nuove persone come si comportano diversamente?

Insegnante: Ma noi diamo dei consigli! Secondo me con quelle competenze di base che ha lei non ce la fa a fare un liceo. Io, in quel caso, non ho come gli altri casi, non ho contestato tanto la scelta del liceo, ma ho contestato la scelta diciamo [Nome istituto], perché con la politica che attuano non va bene per quel tipo di carattere e per quel tipo di competenze. Vuoi fare un liceo? Ma in un altro liceo! Ma non quello perché loro, che stroncano il primo e il secondo anno, perché vogliono solo eccellenza dal terzo anno in poi e secondo me può distruggere quel poco di personalità che abbiamo cercato di costruire in questi otto anni.

Intervistatrice: Sono capitati altri casi, in cui lei non era d'accordo cioè in cui voi insegnanti non siete stati d'accordo sulla scelta del ragazzo?

Insegnante: Sì quest'anno in particolare ne ho avuti 3!

Intervistatrice: Mi può descrivere anche per gli altri ragazzi? Cosa non andava bene, cosa gli avete consigliato?

Insegnante: La prima ragazza è semplice perché è una DSA che in realtà le però la diagnosi parla proprio di un disturbo cognitivo alto. Lì c'è bisogno del sostegno.

Intervistatrice: Era certificata?

Insegnante: Sì certificata, con delle competenze di base molto lacunose descritte nella certificazione che la nonna, tutore legale perché non ha i genitori. Ecco lì c'è sempre la questione familiare che gira intorno ai ragazzi.... condivide con noi e anzi è stata la nonna a voler lottare per questa certificazione, noi le abbiamo consigliato una scuola triennale di formazione così per entrare subito nel mondo il lavoro e anche lei ha scelto il liceo [Nome Istituto].

Scelta voluta solo dalla ragazzina semplicemente perché ci va l'amica del cuore. Ma qui mancano proprio, lì c'è proprio un discorso di competenze, qui non ce la fa proprio. La nonna non è riuscita a unire le forze con noi e quindi ha scelto l'[Nome istituto] solo per questo discorso. Il terzo caso invece è un po' borderline.

Intervistatrice: Scusi che indirizzo dell'[nome istituto] ha scelto? Mi diceva che l'[Nome istituto] ha più indirizzi.

Insegnante: Il linguistico.

Intervistatrice: Ah anche lei il linguistico. Mentre l'amica?

Insegnante: È un'altra sezione, quindi io personalmente non la conosco. Solo di vista e vuole riunirsi con questa amica dopo tre anni di separazione, tra virgolette, perché sono stati la primaria insieme quindi vuole riandare a scuola con lei negli anni futuri. Scelta dettata solo da questo.

Intervistatrice: Mi chiedevo se l'amica, insomma diceva delle competenze, mi chiedevo che "competenze" avesse l'amica.

Insegnante: Ah l'amica sì sì è fatta per l'[nome istituto], Sì, sì.

Intervistatrice: Quindi è una brava alunna?

Insegnante: Sì sì, perché io partecipo agli scrutini di tutte le classi e lei ha una bella pagella

Intervistatrice: [mi immagino questa amicizia, e non so se una ragazza così brava può essere di supporto a un'altra ragazza con DSA] [sorrindo] E come spiega questa amicizia?

Insegnante: Ma secondo me risale all'infanzia, perché poi lei è una bravissima alunna a livello disciplinare, è l'alunna perfetta, peccato che non riesce a intervenire ma questo è dovuto alle sue lacune. Peccato perché poi in classe è la compostezza fatta persona. E quindi caratterialmente sono compatibili.

Intervistatrice: Ok. Quando dice che non riesce a intervenire, in che senso? non riesce a fare domande?

Insegnante: L'alunno perfetto non è quello che sta buono lì che ascolta, ma è quello che interviene con propositi positivi in una in una lezione. Lei non l'ha mai fatto perché secondo me molto spesso ha difficoltà a comprendere tutta la lezione e quindi non riesce a intervenire. A volte si vergogna anche di dire non ho capito, secondo me.

Intervistatrice: Invece il terzo caso?

Insegnante: Anche lui ha preso il linguistico, ma è più borderline. Nel senso che invece è un ragazzo che ha a media fra il sette e l'otto, molto meticoloso ma lentissimo. Ad esempio, è venuto dalla primaria con una certificazione di BES cioè che noi scegliamo di certificare... Noi (la scuola) non abbiamo voluto farla alla scuola secondaria perché è partito il primo anno con molte buone, e con molti buoni propositi, che sono scemati negli altri anni, nel secondo e nel terzo anno. Ha difficoltà nella logica matematica e ha difficoltà enorme nella scrittura di un testo. E, a volte, anche nella comprensione di un testo, ma è eccellente nelle lingue. Lui riesce a parlare benissimo inglese e spagnolo. Ecco per questo motivo noi abbiamo consigliato, quindi – poi è uno che gli piace tanto chiacchierare – un turistico, un commerciale indirizzo turistico perché così le tue competenze sarebbero state esaltate. Invece lui, un'altra volta, liceo linguistico [Nome istituto].

Ho chiamato il padre dicendo lo stesso motivo di prima: per me va pure bene il liceo linguistico perché comunque il ragazzo impegnandosi con il doppio lavoro [la parola doppio è stata enfatizzata rincarando la voce] che fa quest'anno potrebbe farcela sicuramente, ma non l'[Nome istituto]. Il papà ha capito, a differenza della madre, il mio discorso, e alla fine siamo convenuti a questa cosa: se ottobre-novembre loro vedranno il figlio sotto pressione, cambiano a scuola perché hanno capito il mio ragionamento.

Intervistatrice: Scusi, non ho sentito, se a settembre- ottobre?

Insegnante: Allora lui è iscritto al liceo [Nome istituto], ma se per settembre/ottobre vedono che il figlio non ce la fa con il nuovo carico, anche perché parliamo di un carico di lavoro diverso cioè io do al massimo due tre pagine per arrivare a 5 pagine in terza media, ma lì (al liceo) c'è un capitolo intero e altre 5-6 materie da fare nel pomeriggio, quindi se il figlio non dovesse farcela e lo vedono in affanno allora cambieranno scuola, però intanto proverà. Io sono d'accordo con questa scelta, è giusto.

Intervistatrice: [Cerco di capire quali sono le capacità di questo ragazzo e del perché all'inizio andava bene e poi a un certo punto riceve la certificazione BES e inizia ad andare male] Scusi, vorrei un attimo tornare indietro. Ha detto che il ragazzo aveva iniziato le scuole medie con buoni propositi, ma che via via sono scemati. Quali erano questi buoni propositi?

Insegnante: Beh lo caratterizzava la precisione e la voglia di fare e di fare bene. Poi di come lo faceva quello è un altro discorso, però faceva tutto in maniera molto precisa e molto puntuale. Questa lentezza lo portava a iniziare il compito più tardi degli altri ragazzi e a finirlo dopo. Soprattutto quest'anno invece tutto ciò è svanito, quindi lui non era più costante nei compiti, il compito in classe lo iniziava subito ma lo consegnava velocemente perché tanto non interessava più il risultato finale.

Intervistatrice: Scusi, come se lo spiega questo cambio, insomma, “di voglia”, di volontà.

Insegnante: Eh, le compagnie! Frequenta due persone al di fuori della scuola che conosco, non personalmente, ma stanno in altre classi e avendo il ruolo di vicepresidente conosco le dinamiche nelle altre classi, e questi due ragazzi non sono al top. E dato che la mamma ha avuto un problema familiare e l'ha lasciato un pochino. Prima era molto controllato come figlio, ma l'ha lasciato per seguire il nonno e quindi i compagni hanno preso un po' il sopravvento.

[paura perché rimango perplessa]

Intervistatrice: Visto che stiamo parlando della madre, che tipo di famiglia ha questo ragazzo?

Insegnante: Una famiglia fantastica, proprio fantastica. Non dico la classica famiglia del Mulino Bianco ma quella famiglia presente, che veniva ai colloqui, voleva sapere dell'andamento del figlio voleva capire come aiutarlo, che pensava anche allo sport del proprio figlio. Una bella famiglia, molto presente fino alla fine. E, per inciso, è anche una delle poche famiglie che ha preso il coronavirus in questi giorni e anche il modo in cui affrontata e come hanno continuato a far a fare la didattica a distanza al figlio è veramente esemplare insomma. Neanche di fronte a un'emergenza così grave sono spariti come avrei fatto io, la paura prende il sopravvento. Loro sono stati costanti e presenti tutti i giorni come famiglia. Quindi, quando lui ha la famiglia che spinge dietro si vede la differenza, ma appena deve camminare da solo non riesce più. Ecco perché la paura dell'[Nome istituto]. Le competenze dei genitori arrivano fino a un certo punto poi dovrai camminare da solo, ma ce la fai?

Intervistatrice: Capisco, mi piace spero che questa famiglia adesso stia bene?

Insegnante: Sì, sì per fortuna è quella classica che hanno pochi sintomi per fortuna....

Intervistatrice: Io le volevo anche chiedere, insomma, mi diceva che è molto portato per le lingue, che background culturale ha la famiglia? Mi ha detto che parla bene lo spagnolo, mi chiedevo che tipo di famiglia fosse, magari una che viaggia.

Insegnante: No, penso che sia una dote naturale perché non è una famiglia che viaggia tanto e so che il padre non ha finito la scuola superiore e la madre si è laureata recentemente quindi si è iscritta all'università dopo. Quindi non è neanche una di quelle famiglie che segue il figlio perché ha delle competenze. Si tratta proprio di quelle passioni che hanno i ragazzi, lui è portato per le lingue semplicemente perché ha ascoltato tanta musica straniera da piccolo in lingua inglese. Ma penso che sia proprio una dote sua.

Intervistatrice: In quali momenti si trova dare dei suggerimenti di orientamento ai suoi studenti?

Insegnante: noi lo facciamo ufficialmente come scuola ogni anno prima era gennaio, adesso è novembre, facciamo il consiglio di classe orientativo. Quindi, noi come consiglio di classe, non come docente, consigliamo una scuola o anche due ai ragazzi. Questo tutti gli anni, ma penso sia un obbligo di legge

Intervistatrice: Sì, ora ci arriviamo al consiglio di orientamento, mi chiedevo se ci fossero anche durante l'anno qualche altra attività, anche tipo informale?

Insegnante: In modo particolare è stato solo quest'anno, abbiamo addirittura vinto il PON orientamento. Quindi, durante l'estate scorsa, abbiamo fatto, logicamente a libertà dei degli alunni, delle attività di orientamento con una dottoressa che la preside ha scelto tramite bando pubblico, che ha fatto un lavoro sulla conoscenza del proprio io e anche con colloqui individuali con i ragazzi e la mia classe ha sempre partecipato in maniera sostanziale. Però questo è stato un particolare, invece di norma facciamo incontri con le scuole. Le scuole vengono durante le ore di lezione a presentare il proprio Istituto. Quest'anno ne sono venute bene 35 mi sembra, quindi un numero numeroso! Poi da 3 anni con "Vivi la tua scuola", che è un macro progetto dove si fanno diverse attività, c'è proprio l'orientamento che è quello che ha il progetto che ha le ore più corpose perché ha 20 ore per classe dove la dottoressa, una psicologa mi sembra,

lavora con i ragazzi. In queste ore lavora sempre sulla costruzione di un progetto: la conoscenza di se, delle proprie attitudini, le proprie passioni e le conoscenze delle scuole. Quindi un lavoro completo.

Intervistatrice: Lei, come docente, ha mai dato dei suggerimenti individuali, i ragazzi si sono mai rivolti a lei personalmente per avere dei suggerimenti?

Insegnante: Come docente di lettere queste cose capitano, ma non perché noi siamo più belli, semplicemente perché abbiamo tante ore. In 10 ore a settimana si crea un rapporto diverso con gli alunni e quindi loro, quando si trova al momento della scelta, c'è sempre la domanda "Professore che fare? Professore faccio questo che dice lei?" Questo avviene quasi sempre, io personalmente non do mai consigli singoli perché secondo me va dato dal consiglio di classe, perché è lì che le competenze vengono fuori in maniera trasversale. Ad esempio, in arte, in musica e quindi non c'è la necessità di stare tutti. Mi capita, invece, quando riguardala la mia materia. Quest'anno non mi era mai capitato in 7 anni, io ho una ragazza che scrive in una maniera divina, che è brava in tutte le materie e quindi può fare qualunque tipo di scuola – ed è stato questo il nostro consiglio orientativo– ma è stato l'unico caso in cui mi sono permesso di dire alla alunna e alla famiglia per me liceo classico tutta la vita, perché veramente lo farà con una facilità unica. Ma altrimenti non mi permetto mai di consigliare singolarmente.

Intervistatrice: Come avviene la formulazione all'interno del consiglio? Cioè cosa si discute, quali elementi prendete in considerazione.

Insegnante: le competenze che si evincono, che esaltano dell'alunno. Abbiamo un format già prestabilito e quindi noi parliamo semplicemente degli alunni, in che cosa eccelle? Quindi si parla soprattutto del lato positivo. In che cosa è emerge dopo due anni? Un po' perché poi purtroppo il consiglio avviene troppo presto in terza media. Dopo due anni di questo alunno e quali sono le materie in cui lui si è particolarmente fatto notare e quindi, almeno io faccio così, me le appunto mentre i colleghi parlano per arrivare alla conclusione, se sono più di una allora possiamo scrivere qualsiasi tipo di liceo; invece se sono prettamente singolari cerchiamo di capire qual è la scuola. In alcuni casi andiamo addirittura l'indirizzo quando le competenze sono, mi lasci passare il termine, poche e quindi posso consigliare l'indirizzo. Se sono varie ci fermiamo solo alla scelta del tecnico o del professionale insomma.

Intervistatrice: Quali sono queste competenze?

Insegnante: Beh sono da quelle logico-matematiche a quelle artistiche espressive in generale, informatiche e comunicative. La comunicazione per iscritto e orale sono quelle poi più importanti. Queste 5-6 sono quelle fondamentali, anche quelle musicale da quando c'è il liceo Coreutico. E c'è anche il liceo sportivo, quindi mentre fino a qualche anno fa l'insegnante di educazione fisica era più sulle sue adesso interviene. E, ad esempio, quest'anno abbiamo consegnato il liceo sportivo a una ragazza.

Intervistatrice: Competenze logiche matematiche, comunicative, scritte e parlate. Vi basate su esempi? Sulle materie?

Insegnante: Sulle materie, anche se dovrebbero essere trasversali, però se fai un consiglio di un'ora, ad esempio, per quelle logico matematiche vale il consiglio dell'insegnante di matematica, quelle comunicative espressive sono trasversali, potrebbero dire tutti se un alunno sa scrivere o meno però ovviamente avendo io, insegnante di lettere, a disposizione i temi e

sono io che do la mia opinione. Ma quello che ci interessa di più a volte la comprensione: questo ragazzo in grado di comprendere? È semplicemente una consegna, è un compito che sa fare da solo? O sa semplicemente capire il messaggio di testo? Mi riferisco alla comunicazione, la madrelingua che è la competenza secondo me di base e trasversale per tutte tutti gli ordini di scuola.

Intervistatrice: Come si capisce che il ragazzo sa eseguire da solo il compito?

Insegnante: Ma sicuramente dipende dal percorso che ha fatto dalla scuola primaria, quest'ultimo è importantissimo per le fondamenta dell'alunno. Poi una particolare predisposizione, perché ci sono dei ragazzi che devono rileggere due tre volte il testo prima di capire e ci sono altri che lo capiscono prima. Poi anche il lavoro che facciamo noi perché noi partiamo in prima media dall'alfabeto proprio, cioè ricominciamo da capo quindi come strutturare un testo, come smontare il testo in sequenze e anche una cosa che facciamo noi. Quindi anche si rifà tutto alle medie (tranne storia). E quindi anche come risultato del lavoro e se segue la nostra programmazione arriva anche a colmare eventuali lacune.

Intervistatrice: Ci sono stati casi positivi? Che hanno colmato le loro lacune e perciò magari hanno deciso per una scuola più alta rispetto a quello che era inizialmente il loro percorso?

Insegnante: Rari, di norma avviene almeno questo è la mia esperienza è che solo relativa a 7 anni che in terza c'è un calo fisiologico. L'età dello sviluppo, l'età degli ormoni fa calare gli elementi eccellenti. La quantità di studio cambia e si modifica insomma! E raramente vedo che scatta un livello successivo, ma mi ricordo il primo anno che arrivai in questa scuola, un ragazzo che a novembre noi abbiamo consigliato un istituto tecnico e ha fatto tutto un percorso diverso in terza media, che lo ha portato a cambiare e si è iscritto al liceo. E per la nostra gioia, ha chiesto il nulla osta alla scuola ottenendolo. Ora sta ancora al liceo

Intervistatrice: Da che lacune partiva questo ragazzo?

Insegnante: No, non aveva lacune, era semplicemente un taglio più pratico, aveva una passione per alcune materie e non per altre. In terza con l'arrivo di, lì fu una questione di genere secondo me: l'arrivo di quattro docenti maschi hanno invogliato il ragazzo a uno studio diverso. Non c'erano lacune da colmare, ma c'era sicuramente solo dei tasti da accendere, da invogliare la curiosità dell'alunno. E quindi lui è stato coinvolto in un vortice che si è trovato diversamente, quindi è stata una casualità secondo me.

Intervistatrice: Quindi non c'erano lacune comunicative ortografiche...

Insegnante: semplicemente era selettivo nello studio e questa selezione nello studio ha portato noi a consigliargli quel tipo di scuola. Che poi lui era anche contento di fare quella scuola!

Intervistatrice: invece come era questo ragazzo sotto l'aspetto del comportamento?

Insegnante: Era selettivo nello studio, in alcune materie dava il massimo, in altre materie dava il minimo indispensabile perché non gli interessava.

Intervistatrice: E come si comportava scuola invece?

Insegnante: No a scuola era... Anzi uno di quelli che partecipava con curiosità, le domande, ma alle lezioni però, le ripeto, questo cambiamento c'è stato in terzo anno con l'arrivo di docenti di

nesso maschile che secondo me hanno dato qualcosa nel percorso scolastico, perché non amava le lezioni delle professoresse, quindi una serie di coincidenze, non dovute a colleghi che hanno sbagliato qualcosa.

Intervistatrice: Si ricorda il background familiare? Che tipo di famiglia aveva?

Insegnante: Sì, la madre era casalinga ma presentissima nella vita scolastica anche come mamma perché era rappresentante dei genitori. Addirittura era nel consiglio d'istituto dei genitori quindi molto partecipe, quelle classiche mamme che c'era una volta che la scuola era la scuola quindi non usava neanche contraddirci. Non trovo che sia giusto ormai nel 2020 perché sbagliamo anche noi, però lei ascoltava e riportava. Quindi un bel contesto familiare di collaborazione con la scuola.

Intervistatrice: Sì certo, immagino. C'è qualcos'altro vuole aggiungere? che magari non ho toccato in questa conversazione?

Insegnante: No.

Intervistatrice: Ok se non ha altro da aggiungere per me può andar bene. La ringrazio del tempo.

Insegnante: Sì, arrivederci.

Intervista n.4

Ricercatrice: Inizierei con le domande...Cosa insegna e quale è stato il suo percorso formativo per diventare un insegnante?

Insegnante: Insegno Matematica e Scienze, ho iniziato con le ripetizioni in terza fascia, ho fatto il TFA e sono passato in seconda, poi a stretto ridosso il concorso e sono entrato di ruolo.

Ricercatrice: Per quanto riguarda il percorso di laurea cosa ha fatto?

Insegnante: Scienze Biologiche e poi un Master in conservazione della natura all'Università di Roma, La Sapienza.

Ricercatrice: Ha fatto altri lavori prima di insegnare?

Insegnante: Sì, ho lavorato nella didattica ambientale per Roma Natura, per 6 anni come redattore Treccani, facevo sia lavoro redazionale che referaggio.

Ricercatrice: Come mai ha deciso di fare l'insegnante?

Insegnante: Perché non sono lavori a tempo indeterminato quelli; terminavano ad un certo punto, poi bisognava aspettare che ripartissero. E questo dipendeva dalla richiesta del mercato. Anche nella didattica ambientale è così, come operatore, non è ben retribuita. Si dipende sempre da cooperative le quali, a loro volta, dipendono dal datore di lavoro. Con Roma Natura era più stabile, però è durata un anno. Roma Natura faceva dei bandi triennali per cui affidava la gestione di un'area ad una cooperativa che si occupa di gestione ambientale, poi la stessa doveva promuovere l'area e intervenire soltanto nel controllo antincendio durante l'estate. Io facevo queste due cose principalmente: controllo, e il resto dell'anno promozione e valorizzazione; poi privatamente facevo anche lezione ai ragazzi.

Ricercatrice: Come è stato fare insegnamento a scuola?

Insegnante: Io ero abituato ai ragazzi. Diciamo ho visto un approccio diverso, l'insegnamento da dentro, ho riconosciuto difetti insiti nell'insegnamento e altri li ho dovuti modificare.

Avevo esperienza in maniera diversa: da un lato era un rapporto più libero perché era legato a progetti brevi e non a progettualità duratura come c'è a scuola (si fa per dire perché sono tre anni, non è così lunga), poi quando hai pochi ragazzi davanti è più facile che ci sia un rapporto individuale, più stretto, molto meno didattico e più alla pari.

Ricercatrice: Mi parli del suo percorso scolastico, che tipo di liceo ha fatto? Che studente era?

Insegnante: Ho fatto lo scientifico. Ero interessato, ma ho avuto vari approcci, c'è stato un momento dove ero poco studioso, sicuramente centra tanto la situazione personale del momento (la stessa cosa che penso tutt'ora sull'essere studiosi o meno) e poi la capacità dei professori di interessarti, le due cose insieme. Fino a un certo punto del mio percorso ero abbastanza tranquillo, poi ho sperimentato, pure, qualche difficoltà.

Ricercatrice: Me ne può parlare un po' meglio? Andava bene? Andava male? Ad un certo punto è andato male?

Insegnante: Andavo peggio, perché non sentivo un grande rapporto con i docenti. Quello che facevano (i docenti principali al liceo), sembrava fosse slegato sia dal contesto reale che dalle persone che avevano davanti.

Ho avuto un docente di italiano, molto bravo, ma le sue erano lezioni universitarie fatte da un professore che non comunica nulla, se non la propria cultura [interferenza dal min 09:10'al 09:35']. All'epoca io leggevo molto, mi piace leggere, però con poco riuscivo a unire quello che facevo per conto mio, con quello che mi veniva proposto, evidentemente poco interessava ai professori di unirlo)

La mia professoressa di matematica anche era molto brava, ma purtroppo aveva qualche problema personale, lei, non eravamo in cattivi rapporti, però non era una persona comunicativa perché aveva delle difficoltà psicologiche.

Ognuno ha la sua storia, si attraversano momenti in cui si è più o meno in difficoltà, nel caso mio era un cambio di abitazione, quindi spaesato dall'ambiente scolastico che non mi piaceva, i compagni, professori non troppo inclusivi, il mio rendimento è calato.

Ricercatrice: I suoi genitori che importanza davano allo studio? Cosa facevano con questo studente?

Insegnante: I miei hanno sempre dato importanza allo studio, diciamo che i miei genitori penso ascoltassero molto di più i docenti e un po' meno i ragazzi. Adesso accade l'opposto per reazione, però altrettanto non va bene.

Ricercatrice: Che lavoro svolgevano i suoi genitori? Erano insegnanti o no? Hanno tutt'e due hanno

insegnato, però nessuno dei due ha svolto quella professione a lungo.

Insegnante: Mio padre era direttore didattico ed era comandato dal ministero, mia madre invece lavorava all'Istat.

Insegnante: Posso chiederle per conferma, come saranno poi utilizzati questi dati?

Ricercatrice: Queste interviste saranno analizzate per dimensioni, quindi si prenderanno riferimenti alle singole persone, sicuramente in forma anonima; poi verranno trascritte, incollate l'una con l'altra, poi si analizzeranno i grandi temi e le dimensioni che emergono dalle interviste. Non andranno nella specificità, servono a me per individuare queste dimensioni

Insegnante: Quindi la tematica principale è riferita all'insegnante? Cioè il punto di vista dell'insegnante e non dei ragazzi?

Ricercatrice: [Mi sono sentita di rassicurare l'intervistato e di spiegare forse più del dovuto, ma sentivo che questa intervista stava andando nella direzione abbastanza diversa dalle altre...]. In questo caso sì, il punto di vista degli insegnanti sull'orientamento e anche sulla didattica. Quello che sto cercando di capire da queste domande, che possono sembrare un po' personali, è se ad esempio un'esperienza personale del docente si associa poi una pratica didattica diversificata. Immagino una persona che abbia avuto determinate esperienze, che sia stato magari uno studente un po' più ribelle, abbia un approccio didattico diverso da un insegnante che è sempre stato uno studente modello o che magari viene da una famiglia dove la cultura aveva già un certo peso, dove in qualche modo si era già destinati all'università possiamo dire, quindi dove abbiamo già un background familiare per cui si era già indirizzati verso una direzione. Questo per capire se nelle pratiche di orientamento, il docente, ha poi delle diversità.

Insegnante: per quanto riguarda le mie scelte (non so se sto passando da una domanda all'altra, però me lo ha fatto venire in mente), i miei hanno fatto tutti e due l'università, mio padre lettere e mia madre matematica (che però non ha terminato gli studi), ma c'è da dire che lo facevano

in un momento dove era difficile portarli a termine, devo dire che nonostante gli facesse piacere, non mi hanno mai obbligato, me lo hanno chiesto se volevo continuare; al di fuori della scuola dell'obbligo ho scelto io cosa fare e se continuare, comunque sì, loro intervenivano non la prendevano bene ecco .

Ricercatrice: [colgo al balzo l'apertura del docente perché aveva dimostrato dall'inizio dell'intervista una certa riservatezza e difficoltà ad aprirsi] Immagino, è un po' l'aria che si respira a casa poi che fa molto, al di là di quello che esplicitamente si dice, a volte anche implicitamente assorbiamo volenti o nolenti alcune aspirazioni che magari non sono propriamente nostre, ma sono un portato di un contesto familiare più ampio; io la vedo un po' così, anche se non c'è un'imposizione diretta, l'aria che si respira ha comunque un peso, anche se è aria

Insegnante: Certo

Ricercatrice: Passiamo alle domande sull'orientamento. Per lei a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Se mi orienta pure a me rispondo volentieri! nel senso, a cosa serve l'orientamento?

Ricercatrice: Sì, a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: L'orientamento nel corso della normale didattica oppure l'orientamento nella scelta del livello successivo? Al lavoro?

Ricercatrice: Entrambi, questo lo lascio decidere a lei, quando pensa all'orientamento scolastico, a cosa pensa?

Insegnante: Quando penso non alla specifica del ministero, ma alla parola "orientamento"?

Ricercatrice: Esattamente

Insegnante: Io penso ad un orientamento nella vita, penso a questo, cioè che la funzione principale della scuola è quella di fornire una struttura ulteriore a come orientarsi nella vita perché quella principale non la può farlo.

La scuola, per quanto ci provi non può e non deve nemmeno (dare una struttura) perché quella principale la dà la famiglia, quindi quella stessa dei ragazzi è quella che viene dalla loro esperienza familiare. I docenti possono influenzare, eventualmente anche modificare attraverso la pratica dell'insegnamento, leggermente la direzione dei ragazzi però la base è quella data dalla famiglia.

Ricercatrice: Quando dice orientamento alla vita cosa intende nello specifico?

Insegnante: Certe volte ci sono delle potenzialità già presenti, però semplicemente sono chiuse quindi uno tocca delle strade per cui le apre. Il modo di rapportarsi con gli altri e con sé stessi, il modo di affrontare i tempi e le scadenze quindi il modo di affrontare i compiti che riceviamo dall'esterno in ogni caso.

Ricercatrice: In riferimento all'orientamento scolastico? Per quanto riguarda la scelta che avviene tra terza media e scuola superiore? Cosa dovrebbe fare l'orientamento?

Insegnante: Consigliare. Tutte le scuole hanno quei fogli nei quali si scrive in qualche modo quale è la scuola consigliata, ma quando un ragazzo mi dice la scuola che ha scelto, io chiedo sempre: perché hai scelto questa scuola? Lo chiedo a lui.

Per me orientare una persona non è dirgli che cosa deve fare, ma dirgli la propria impressione sulle sue capacità oppure no, è chiedergli quanto vuole quella strada, cosa è disposto a fare per ottenerla, nel caso chiedergli come mai, visto che la strada si era già aperta alle scuole medie ,lui non ha agito in modo che quella strada diventasse più facile

Ricercatrice: Quali sono le risposte che le danno?

Insegnante: mDipende dai ragazzi, però l'esempio è: se un ragazzo che non ha mai studiato scienze ti dice che vuole fare il biologo, ti chiedi il perché ,quindi domandi: perché non hai studiato le scienze allora?...Quale era la domanda successiva?

Ricercatrice: Dicevo, cosa rispondono i ragazzi a questa domanda?

Insegnante: I ragazzi ascoltano molto e dipende [audio interrotto]

Ricercatrice: E lei cosa fa di fronte a questa neonata passione?

Insegnante: Io cerco di capire quanto siano convinti della loro scelta, se sono convinti la devono fare, penso che devono fare quello che decidono loro.

Qualche volta mi è capitato di pensare: forse va in contro ad un insuccesso. Una cosa che dico dalla prima media è che l'errore fa parte del metodo scientifico, se parliamo di scienza. Non possiamo ,ne dobbiamo tenere i ragazzi al riparo dai loro errori, l'errore è il metodo con il quale si sceglie la strada giusta. È chiaro che se si possono evitare errori pericolosi o grossolani meglio, ma dopodiché l'ultima parola, la dovrebbero avere loro insieme alle famiglie, io provo a dare degli strumenti, però questo sì e questo no, non lo dico mai.

Ricercatrice: I cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante: Un orientamento che si confronta con le capacità del ragazzo e le sue aspirazioni, che faccia capire se queste aspirazioni sono legate al percorso culturale oppure a una moda, perché purtroppo c'è anche questo, l'integrazione sociale a 13 anni è fondamentale, quindi (è facile che il ragazzo pensa)se tutti i miei amici vogliono fare quell'indirizzo ,lo voglio anche io; anche aiutarli in questo caso ad affrontare i loro timori, nel senso che perdere i riferimenti delle medie, può essere causa di timore, in quel caso cerchi di incoraggiarli dicendo che rimarrete in contatto e che si troveranno altre persone e che ,statisticamente, ce ne sarà una parte con la quale andrai d'accordo.

Quindi, ritornano al discorso precedente, di non sceglierlo per moda o perché rimane con un compagno piuttosto che un altro, anche se io non riesco a generalizzare, perché anche la scelta di un percorso da condividere con qualcuno che ci rinforza, può essere una buona scelta

Ricercatrice: In che senso? Mi può spiegare meglio? Anche con un esempio.

Insegnante: Mi viene in mente un esempio, che forse centra poco, "L'amica geniale" in cui loro due, appunto, si rafforzano a vicenda nella scelta di come muoversi nella scuola, certo non è un caso molto realistico, forse, però se due ragazzi hanno un rapporto che è un circolo vizioso fra di loro e si rafforzano nella scelta di un certo indirizzo scolastico alle superiori, perché no?! Le strade diventano praticabili in base a come uno le esplora col tempo.

Ricercatrice: In quali occasioni si trova a dare dei suggerimenti o a confrontarsi con gli studenti sull'orientamento?

Insegnante: Ci sono delle situazioni più o meno istituzionalizzate, c'è un momento nell'anno nel quale noi gli chiediamo che cosa vogliono fare, però in genere io mi muovo prima di quello,

iniziandoglielo a chiedere, qualche volta già in seconda media se ne inizia a parlare, all'inizio del primo quadrimestre, prima che ci siano le scadenze che per noi sono la consegna delle indicazioni da dare alle famiglie per l'iscrizione alle superiori.

Ricercatrice: Come reagiscono i ragazzi?

Insegnante: Sono molto interessati a questa cosa.

Ricercatrice: Cioè rispetto all'idea che hanno al secondo anno, poi cambiano idea al terzo?

Insegnante: Sì, alcuni proprio rovesciano completamente, vabbè processo di maturazione (24:00' si perde) nel confronto poi qualcuno cambia idea, però meno, su quello interagisce di più il modo in cui si confrontano con i genitori.

Ricercatrice: Secondo lei il rovesciamento tra la seconda e la terza, per quale motivazione avviene? Mi diceva di un fattore di maturazione, in che senso? Ci sono altri fattori?

Insegnante: Cambiano semplicemente idea su quale deve essere il loro percorso, a me sembra che nel periodo in cui loro maturano maggiormente psicologicamente, poi corrisponda a molti cambiamenti di rotta e l'idea principale di cosa fare, facilmente si modifica. Stimoli ambientali, la famiglia che spinge, tante cose. Soprattutto stimoli ambientali, qualche volta vedo proprio una separazione fra quello che faranno, che gli viene detto dalla famiglia, e quello che vorrebbero fare.

Ricercatrice: In questi casi cosa accade? Mi può spiegare meglio?

Insegnante: Chi fa quello che dice la famiglia?

Ricercatrice: No, quali sono le fonti di contrasto tra la famiglia e i ragazzi? Cosa scelgono i ragazzi? Cosa suggerisce la famiglia? Cosa consigliate voi?

Insegnante: Di solito se c'è contrasto è se i ragazzi scelgono strade poco comuni, che non portino poi a sbocchi, di solito gli istituti a carattere artistico per esempio, vengono osteggiati

Ricercatrice: Dalle famiglie?

Insegnante: Sì, oppure ci sono famiglie che hanno già aspirazioni per i figli, quindi vogliono che..non saprei(il figlio è spostato sul lato umanistico, però i genitori sono ingegneri, quindi mio figlio farà lo scientifico)

Ricercatrice: In questo caso, il ragazzo o voi insegnanti, cosa fate?

Insegnante: Se c'è la possibilità e il tempo, purtroppo accade pure che non si riesca oggettivamente ad interagire più di tanto, si parla anche con i genitori di questa cosa e per quanto mi ricordi, difficilmente si riescono a spostare queste idee, forse solo parzialmente

Ricercatrice: Mi può dire come avviene la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo? Prima mi accennava di questo momento istituzionale, dove si danno dei consigli di orientamento...

Insegnante: Ogni professore nell'ambito delle sue ore sicuramente ne parla con i ragazzi in gruppo e anche singolarmente, poi ogni professore dice la sua, se ne discute prima di parlare con loro ufficialmente, nel senso che poi ogni professore è libero di dire la sua ai ragazzi, però per tirare fuori le indicazioni per le superiori se ne discute in consiglio di classe e si compila un modulo nel quale ci sono varie indicazioni; io non sono per le indicazioni uniche, cioè che si consiglia una precisa scuola, soprattutto quando i ragazzi sono molto dotati(28:25' interruzione)

alla fine sul modulo si tende a scrivere qualunque scuola, però poi a voce uno ci parla, gli chiede: Quale è la scuola che preferisci? Perché hai scelto questa cosa? Si chiede la scuola, le ragioni della scuola e si cerca di capire se sono motivazioni legate all'argomento specifico oppure ad altro.

Ricercatrice: Quali caratteristiche si prendono in considerazione per dare dei suggerimenti? Quali caratteristiche dell'alunno? Come avviene questa discussione? Cioè a tizio consiglio lo scientifico piuttosto che il tecnico, perché?

Insegnante: L'interesse verso le materie e la predisposizione, le due cose insieme, con pesi diversi perché ci sono ragazzi che sono interessati a una materia piuttosto che un'altra nonostante non abbiano un rendimento alto, perché precluderli? Soprattutto ci sono ragazzi che vanno male in tutte le materie, però dimostrano in alcune un interesse o viceversa; negli anni passati ne ho avuti molti che andavano bene in matematica, ma non volevano assolutamente fare lo scientifico, non che gli dicono te devi fare assolutamente lo scientifico, perché sei un genio della matematica.

Ricercatrice: Questo vostro interesse come avviene? È una questione legata ai voti o all'atteggiamento che hanno verso la materia? Verso la scuola?

Insegnante: Alla partecipazione verso la materia, non solo ai voti, a tutto l'atteggiamento complessivo in classe a casa, nei confronti di quegli argomenti più che della materia stessa, perché c'è chi approfondisce indipendentemente, chi è legato a quello che c'è scritto sul libro e basta.

Ricercatrice: Ma all'interno del consiglio avviene un dibattito su questa scelta? Un suggerimento? Si è mai trovato in disaccordo? Come avviene questa discussione? Se mi può spiegare, anche basandosi su un'esperienza recente ...

Insegnante: Quest'anno non mi pare ci siano stati grandi disaccordi, il consiglio orientativo lo scrive il coordinatore della classe, però seguendo le indicazioni di altri docenti; solitamente il contrasto, se c'è fra chi non vuole che vengano indicate tante scuole e chi invece vuole che ne siano indicate quelle necessarie, oppure fra chi ritiene di dover guardare globalmente quel ragazzo e dare un consiglio unico [...]Io una cosa in cui entro in contrasto è quando un ragazzo che ha dei risultati bassi, gli vengono consigliate esclusivamente le scuole tecniche o professionali; In quei casi sono il primo dirlo: "meglio che non faccia altro ,perché andrebbe incontro a degli insuccessi" però delle volte non sono d'accordo, perché è l'ennesimo giudizio negativo dato a quel ragazzo, non solo non ci sei riuscito, ma non ci potrai riuscire neanche in futuro.

Mi ricordo di un caso di due anni fa, un ragazzo che aveva tutte insufficienze ha deciso di prendere il classico, in quel caso mi sentivo di sconsigliarglielo, ricordandogli il percorso della sorella che facendo la stessa cosa era stata bocciata, però impedirglielo no; in quei casi ci sono docenti che preferiscono non indicare la scuola, per come la vedo io, dopo il confronto, bisogna prendersi anche le proprie responsabilità, cioè se io ti insegno lettere e ritengo che devo assecondare le aspirazioni di questo ragazzo, segno classico nonostante questo ragazzo abbia 4. Io la penso così

Ricercatrice: Spieghi un po' meglio. In alcuni casi diceva che non è proprio d'accordo, ovvero che in alcuni casi li indirizzerebbe in delle scuole tecniche o professionali, in altri non si sentirebbe di scoraggiare ulteriormente il ragazzo. Perché? Che caratteristiche ha quel ragazzo che non si sente di scoraggiare? In qualche modo pensa che ce la può fare?

Insegnante: Sì, penso che comunque l'appoggio di un adulto nelle scelte sia importante, in questo caso specifico la questione era:” insisti che vuoi fare il classico? Prova il classico e scoprirai da solo se è giusto oppure no “ é inutile indicare sul foglio, a me interessa il consiglio che do a voce a questi ragazzi, non ho degli indicatori precisi perché uno si basa su tante cose, le principali sono: aspirazioni, forza di volontà ,risultati, capacità di lavoro

Ricercatrice: Secondo lei, perché questo ragazzo, che aveva tutte insufficienze, voleva fare il classico?

Insegnante: Glie lo abbiamo chiesto, non era molto chiaro. Voleva seguire il percorso della sorella, però il percorso della sorella è che ha ripetuto un anno. Credo che lo stia seguendo dalle notizie, sta esattamente facendo quello, però può essere che dopo cambia completamente.

Ricercatrice: Volevo farle due domande. Ci sono ragazzi che fanno scelte diverse da quelle suggerite? Cerchiamo di ricostruire il perché? Una è questa domanda ma vorrei tenerla per dopo. Torniamo ai consigli che date, mi diceva che alcuni vogliono dare più opzioni, altri quelle strettamente necessarie, chi guarda globalmente il ragazzo, altri aspetti specifici dell'unicità. Come avviene la contrapposizione tra queste due parti? Secondo lei che motivazioni ci sono? Perché avviene? Lei mi diceva che è un docente che non vuole dare sempre e solo un'opzione, ma preferisce darne di più...

Insegnante: In termini di documento finale io metto le crocette sulle scuole che posso consigliare, quindi se le consiglio spunto sulla casella quella, oppure (siamo io e tecnica che ci sovrapponiamo su quelle scuole) se la sostengo tutti quanti noi aggiungiamo il nostro parere sulle materie che ci competono, lo dobbiamo fare per forza ,quindi ci sovrapponiamo e poi il risultato globale è quello che dovrebbe essere comunicato al ragazzo, però prima lo rivediamo in consiglio di classe, in modo che ,se c'è qualcosa un po' sbagliata rispetto a quello che pensano tutti, si modifica. Questo è il percorso, qualcuno rientra nelle scelte degli scelta di altri, se trovo scritto classico a un ragazzo dal quale non me lo aspetto, chiedo spiegazioni, ma non dico: no, non la devi mettere ...io faccio così, ci sono altri invece che guardano il ragazzo e ne parlano normalmente, forse per entrare anche in un merito che non compete perché, oltre alla questione del perché si fa c'è anche la questione di chi ne risponde di fronte alla famiglia e di fronte alla direzione scolastica e tu rispondi delle tue competenze, quindi se decidi di mettere o no l'indicazione per una certa scuola che rientra nelle tue competenze, poi ne risponderai.

Ricercatrice: Quindi lei è chiamato a dare un giudizio soltanto per quanto riguarda le materie scientifiche? Mi sta dicendo che non si pronuncia diversamente su altri indirizzi.

Insegnante: Su qualcun'altro no.

Ricercatrice: Su che basi rientra nelle scelte degli altri? Quali sono le motivazioni?

Insegnante: “Secondo me non è in grado” o “Secondo me lo deve fare”, diciamo che di solito è in negativo. Per esempio il fatto di consigliare a molti lo scientifico. Io non mi sento di far diventare alcune scuole di serie A e altre di serie B, cosa che poi di fatto avviene, soprattutto il passato, in alcuni istituti tecnici si andava se non si sapeva cosa fare, invece le competenze tecniche sono comunque competenze; bisogna comunque averle quelle competenze, non è che l'odontotecnico fa le protesi a caso. Per menzionarne una che era mitizzata anni fa.

Ricercatrice: Le volevo chiedere, non è “adatto” perché in queste situazioni?

Insegnante: Perché dall'osservazione in classe risulta non adatto, è chiaro che tutti quanti in classe vedono le capacità sia di pensiero logico che di organizzazione letteraria nel pensiero di

un ragazzo. Qualunque materia lo può dire in effetti, però è anche rispettare lo specifico di altri docenti; ci deve stare la discussione, pure saper tornare sui propri passi però, detto questo, conta quello che dicono i ragazzi. A parte il foglio che gli diamo.

Ricercatrice: Ci sono altri ragazzi che fanno scelte diverse da quelle suggerite? A parte il ragazzo del classico, le vengono in mente altri casi?

Insegnante: Casi specifici no, però la certezza che ci siano si

Ricercatrice: Perché decidono di non seguire il consiglio?

Pure nel caso di questo ragazzo, anche negli altri, spesso è la famiglia dietro che preme, che ritiene o che non sia adatto a quello, che debba fare quell'altra cosa per forza oppure che sia un obiettivo troppo elevato o troppo in basso per il figlio, quindi alcune scuole sono escluse di conseguenza

Ricercatrice: Dal punto di vista dei ragazzi invece? Cosa sentono? Cosa provano? Come si comportano di fronte a questa scelta? Al di là dei genitori...

Insegnante: In generale dice?

Ricercatrice: Sì.

Insegnante: Li coinvolge molto, li interessa, li abbiamo portati a Euroma2 a vedere tutte le scuole quasi, erano sempre molto attenti; Parlano con tutti, all'inizio dell'anno stanno ancora in una fase in cui soprattutto i ragazzi hanno questa dimensione di gioco, quindi si fanno attirare e vengono attirati dalle scuole con i trucchetti, tipo gli fanno vedere la realizzazione del modellino che si muove (le scuole tecniche). Il criterio di scelta è su livelli diversi e si fanno attirare da diverse: ci vanno i miei amici, è bella la scuola, si fanno cose divertenti.

Ricercatrice: Secondo lei, quanto tempo si dedica all'orientamento scolastico?

Insegnante: In generale?

Ricercatrice: Sì, in generale, dà indicazioni di ore a livello scolastico

Insegnante: Un numero sufficiente di ore, perché ne parlano in tutte le materie e a lungo, c'è soprattutto un momento dell'anno (come adesso) dove ti chiedono in continuazione il loro argomento a piacere dell'orale, c'è un momento dell'anno in cui ogni spazio disponibile viene riempito da quello, anche di loro iniziativa, a parte quello deciso da noi, soprattutto ai cambi dell'ora, vengono e ti chiedono cose con una cadenza sostenuta.

Ricercatrice: Cosa chiedono?

Insegnante: Chiedono conferma delle scelte, se hanno per caso modificato te lo raccontano e chiedono consiglio; credo che lo spazio che prendono le scuole per presentarsi sia troppo, perché danneggia la didattica...è quasi un mese in cui è un'interruzione continua

Ricercatrice: Immagino...alcuni le dicono di quando hanno modificato scuola. Cosa le dicono? Perché modificano scuola? Perché cambiano idea?

Insegnante: Te lo dicono e se gli chiedi il perché non te lo sanno spiegare bene... le stesse motivazioni per cui scelgono una piuttosto che un'altra, si confrontano con i compagni...magari inizialmente, non avendo parlato con le famiglie, ti dicono la loro idea, poi ritornano e la famiglia li ha spostati in altre direzioni

Ricercatrice: Esempi? Si ricorda di qualche ragazzo che aveva scelto una cosa e poi parlando con la famiglia tornava con un'altra idea?

Insegnante: Quest'anno no.

Ricercatrice: Anche altri anni

Insegnante: Ho un caso di una ragazza in seconda, già lei mi aveva detto che voleva fare l'artistico (è bravissima in matematica) però mi ha detto che non lo farà perché la madre vuole che lei faccia l'ingegnere; lei ha delle aspirazioni e la madre altre, ho anche parlato con questa signora, ma ha detto che sono una famiglia di ingegneri.

Ricercatrice: La ragazza ha delle abilità artistiche? Ha una passione nella pittura o nel disegno? Perché vuole fare l'artistico?

Insegnante: In matematica è bravissima, è molto intuitiva, proprio a livelli massimi della classe, però le piacciono le materie artistiche, fa danza classica, è brava a disegnare anche se non ho mai visto i suoi disegni, però me lo confermano. Per questa ragione qui, ha una passione per le forme d'arte

Ricercatrice: La ringrazio! C'è qualcosa che vuole aggiungere? Qualcosa che non le ho chiesto? Qualche questione che le è venuta in mente? Altre domande che non ho fatto, ma che vorrebbe fare?

Insegnante: Sto riflettendo...mi sembra che più o meno la questione l'abbiamo inquadrata, il fatto che poi gli si dia questo foglio che fa da indicazione per le loro scelte...si può dire veramente che cosa può o non può fare un ragazzo quando ha 13 anni? Come si può dire?

La scelta in realtà avviene a gennaio, giusto? Possono cambiare idea ma in realtà la scelta avviene a gennaio? Non c'è una seconda iscrizione

Si possono modificare, ma è complicato, non l'ho mai capito veramente come funziona in quel caso, però si trovano nei guai se non lo fanno entro gennaio. Tutti l'hanno deciso entro quella data e il loro sviluppo è indietro in quel momento (al momento giusto, ma come si fa a dire cosa farà questa persona? [interruzione audio] Anche se li esponiamo al rischio di un fallimento grande, però anche togliergli questa possibilità, perché hanno stima di quello che gli diciamo, non è corretto)

Ricercatrice: Va bene, la ringrazio, le auguro un buon pomeriggio e ci risentiamo per la comunicazione dei risultati

Insegnante: Grazie, arrivederci

Intervista n. 5

[l'intervista inizia con i consueti saluti e una breve digressione della vita in pandemia]

Quindi anzi mi sono avvantaggiata un po' di cose. Sto recuperando tutto quello che avevo lasciato un po' indietro. Ok va bene diciamo che sono uno dei casi positivi nel panorama della quarantena

Intervistatrice: Ok, bene. Sente bene?

Insegnante: Sì sì abbastanza, il video è un po' in ritardo però l'audio è buono.

Intervistatrice: Ok perfetto, se vuole può staccare anche il video. Io lo lascio giusto per vedersi, come preferisce. Qualora avessimo problemi però di connessione non è un problema staccare il video.

Insegnante: Ok va bene.

Intervistatrice: Le faccio prima una domanda generale: qual è il percorso formativo che ha fatto per diventare un insegnante?

Insegnante: Allora, mi sono laureato in architettura a ciclo unico, quindi quinquennale. Successivamente ho scelto di fare la scuola di specializzazione in restauro, che si chiama beni architettonici e del paesaggio della durata di 2 anni, a Napoli presso l'Università Federico II.

Finita quella, mentre iniziavo la mia esperienza lavorativa come architetto, ho fatto il percorso di specializzazione per l'insegnamento. Il TFA, secondo ciclo.

Era un TFA che mi avrebbe permesso di insegnare arte e immagine alle scuole medie, e disegno e storia dell'arte alle scuole superiori. Finito quello ho iniziato a fare le supplenze a Bologna dove ero entrato in seconda fascia, ma solo per un anno.

Quello stesso anno, il 2016, è stato l'anno in cui è stato bandito il concorso nazionale, che ho deciso di svolgere nella regione Piemonte.

L'ho vinto e l'anno successivo sono diventato insegnante di ruolo e per 2 anni ho insegnato a Torino.

Contemporaneamente mia moglie aveva vinto un concorso al Ministero dei Beni Culturali di Roma e quindi io nel 2018 ho fatto domanda di trasferimento a Roma, trasferimento che incredibilmente mi è stato concesso.

Questo è quindi il mio secondo anno di insegnamento a Roma, nella scuola dove mi trovo ovviamente adesso. Questo è il mio percorso formativo.

Intervistatrice: Come mai ha scelto l'insegnamento?

Insegnante: Allora, in realtà era una cosa che mi aveva sempre incuriosito perché mia madre è insegnante.

Anche se insegna al liceo scientifico. Quindi diciamo era iniziato come una prova o comunque come un altro possibile sbocco professionale. Detto questo, durante il primo anno di supplenza a Bologna mi sono trovato benissimo, sia con i colleghi, ma soprattutto con i ragazzi, gli alunni.

Quindi l'ho trovata un'esperienza molto stimolante e ho deciso di perseguire la via dell'insegnamento. Che fino ad ora mi ha riempito soltanto di grandi soddisfazioni sia a livello professionale sia umano con i ragazzi e con i colleghi. Quindi diciamo che non tornerei indietro.

Sono felice del percorso professionale che sto svolgendo.

Intervistatrice: E qual è la cosa che l'h a più colpita di questo passaggio tra il mondo professionale di architetto a quello dell'insegnamento?

Insegnante: Diciamo che ho subito notato che nel campo dell'insegnamento, come figura professionale, ho iniziato ad essere molto più apprezzato dalle persone con cui mi confrontavo. Mentre nel campo dell'architettura c'era un lavoro dietro da parte mia grandissimo, ma non mi arrivavano quelle soddisfazioni che mi aspettavo, non perché non fossi in grado ma perché lo vedevo un ambiente molto difficile e ostico. Mentre invece nell'insegnamento ho subito avuto quel riscatto che l'ambiente lavorativo dell'architetto non mi dava.

Quindi diciamo soddisfazioni professionali in primis.

Intervistatrice: Si ricorda qual è stato il suo percorso scolastico quando era un po' più piccolo? Che studente era?

Insegnante: Allora, ero uno studente che non studiava molto. Cioè, facevo il minimo indispensabile. Cercavo di raggiungere il massimo risultato col minimo sforzo. Mi concentravo molto sulle materie che a me piacevano, come per esempio la matematica oppure il disegno tecnico (ho fatto il liceo scientifico), la storia dell'arte. Le materie diciamo prettamente umanistiche, tipo italiano, latino o filosofia non mi attiravano molto. Mi attiravano di più le materie scientifiche quali la fisica, la matematica o il disegno tecnico.

Intervistatrice: Però ha fatto arte?

Insegnante: Esatto, questo mi ha portato a scegliere architettura che è un'università sia scientifica che umanistica. Ci sono sia esami di storia dell'architettura, storia del restauro che esami scientifici quali (...) e scienze delle costruzioni.

E quindi poi rientrato nell'insegnamento è come se se avessi veramente visto la mia predisposizione, cioè sia quella del rapporto con questa materia, che può allo stesso tempo essere sia umanistica che tecnica nella pratica.

Anche la fascia d'età con cui rapportarsi quotidianamente in cui riesco a comunicare al meglio le mie argomentazioni.

E quindi diciamo che mi individuo bene in un alunno che faceva quello che preferiva, quello che a lui piaceva. Non sono mai riuscito ad essere uno studente modello, preparato sempre e ogni giorno in tutte le materie, questo lo devo riconoscere, però nelle materie in cui facevo compassione, lì davo tutto me stesso. Cioè per il disegno tecnico ad esempio, disegnavo

tantissimo. Facevo (non dovrei dirlo) ma facevo anche disegni ai compagni di classe proprio perché non mi pesava, anzi mi piaceva.

Intervistatrice: E la sua famiglia invece che importanza dava allo studio?

Insegnante: Allora mia madre sia a me che a mio fratello ha sempre tenuto per lo studio. Sono sempre stati molto esigenti con i successi scolastici, quindi diciamo che i miei genitori sono sempre stati molto presenti.

Poi mia madre insegna nello stesso liceo scientifico che ho frequentato io, quindi oltre ad avere un pressing a casa lo avevo anche a scuola visto che di un mio impreparato o una mia insufficienza arrivava nel giro di pochi minuti a mia madre dalle colleghe, mie professoresse. Quindi diciamo che sono sempre stato molto controllato da questo punto di vista.

Mio padre invece, che è architetto, quindi mi ha guidato. È come se vedendo lui, sin da piccolo, che lavorava al tavolo da disegno, mi ha fatto crescere quella passione per il disegno sia tecnico che ornato. Quindi è come se avessi messo oggi professionalmente, le professioni che ho visto da piccolo in casa mia. Cioè, mia madre è insegnante e mio padre architetto.

Intervistatrice: Capisco, adesso le faccio alcune domande un po' sull'orientamento. A cosa serve secondo lei l'orientamento scolastico?

Insegnante: Allora io penso che l'orientamento sia innanzitutto un diritto degli alunni, ma allo stesso tempo anche un'opportunità che loro hanno. Credo che sia fondamentale l'orientamento proprio all'individuo, non soltanto all'alunno, perché secondo me l'orientamento non deve avvenire unicamente nell'ambiente scolastico. Non è solo la scuola che deve provvedere all'orientamento di un ragazzo. Deve partire e avvenire anche nell'ambito familiare, dalle istituzioni.

Io penso che la scuola da sola può fare poco, appunto serve un una rete. Appunto con famiglie e istituzioni, per riuscire a raggiungere un corretto orientamento di un individuo, di un ragazzo

Perché ovviamente deve basarsi su quelle che sono le potenzialità, le passioni e gli interessi che ha questo ragazzo. Quindi in più ambiti vengono indagate queste potenzialità e più l'orientamento può avere un successo. Quindi l'orientamento non è soltanto riuscire a scegliere quella che dovrà essere la scuola superiore o quello che deve essere l'eventuale percorso professionale o di studi di un ragazzo, ma deve essere proprio una cosa che si fa già anno per anno, assicurare il successo formativo e soprattutto evitare quella grave situazione della dispersione scolastica.

Non è soltanto finalizzato a “quale scuola sceglierò dopo le medie” o “se farò l'università”.

Deve essere una cosa già coltivata passo passo e non in pochi momenti della vita di uno studente o di un individuo. Il cosiddetto orientamento permanente.

Intervistatrice: (...manca audio...) orientamento?

Insegnante: Come già detto bisogna conoscere bene il ragazzo, bisogna bene conoscere l'individuo. Innanzitutto io credo che la figura del docente sia fondamentale in un buon

orientamento, quindi riuscire a interfacciarsi con l'individuo non soltanto dal punto di vista (come posso dire) contenutistico della materia, ma provare a spronarli, a cercare di immettere negli alunni quello che può essere un interesse che semmai l'alunno già ha e non sa di avere, oppure costruirlo, realizzarlo.

E ovviamente però, come dicevo prima, il docente, senza un corretto scambio con la famiglia, senza un rapporto diretto, questo orientamento non riesce a diventare buono ma diventa soltanto un tentativo.

Intervistatrice: In quale occasione si trova a dare dei suggerimenti sull'orientamento agli studenti?

Insegnante: Allora, le mie lezioni, specialmente quelle di storia dell'arte, quando poi le vado a svolgere in classe, non capita mai che sono identiche a come le avevo immaginate a casa il giorno prima.

Ma sono delle lezioni che tengono molto di più a quelli che sono gli interventi e molte volte anche gli stati d'animo del momento dei ragazzi.

Proprio perché cerco sempre di interessarli e non a buttarli là lezione, proprio perché tengo conto di quelli che sono i loro interessi.

Io ogni giorno sono consapevole di interfacciarmi con degli individui pensanti e che quindi collaborano alla lezione e non la subiscono in maniera indiretta. Già questo rapporto che creo con gli alunni mi fa capire quelli che sono i loro interessi quelle che possono diventare le loro passioni o i loro possibili interessi lavorativi. Quindi, secondo me, è una cosa che c'è prova fare e che faccio quotidianamente nelle mie ore di lezione con i ragazzi.

Intervistatrice: Qualcuno le ha chiesto consiglio ultimamente o insomma nella sua carriera?

Insegnante: Allora una cosa che mi succede spesso ovviamente è che gli alunni di terza, mi chiedono consigli sui licei artistici o gli istituti d'arte, eccetera.

Cose che, ovviamente, come le ho detto, non appartengono alla mia formazione professionale. Molti, quando gli dico di essere architetto e quindi parliamo in generale sia di architettura, anche scollegata al nostro programma di storia dell'arte, quando può capitare che proviamo ad analizzare la classe in cui siamo, l'istituto o gli edifici che vediamo dalla finestra, loro si interessano molto del mio percorso universitario e anche professionale, esterno alla scuola. E quindi vedo come, specialmente gli alunni più svegli, sono molto interessati alla sfera professionale. Sono curiosi e quindi fanno domande su temi o argomenti, in questo caso la professione di architetto, che non avevano mai approfondito all'esterno o in altri ambiti diversi dalla scuola.

Intervistatrice: Quando ha detto alunni più svegli, cosa intende?

Allora per alunni più svegli diciamo che io intendo quelli che riesco più facilmente a coinvolgere. Quindi sono quegli alunni che devono essere meno stimolati per essere coinvolti e quindi riescono in una situazione di gruppo a tirar fuori le loro opinioni e i loro dubbi. Cosa ben diversa invece per gli alunni che hanno un maggiore bisogno di un rapporto uno a uno.

Oppure diciamo quelli che trovano poco interessante l'argomento artistico, la materia dell'architettura. Che può essere intesa anche come una materia un po' più scientifica e loro tendono ad associare, purtroppo alcuni, architettura solo a matematica. E avendo alcuni problemi con la matematica sono restii ad approfondire l'argomento.

Intervistatrice: Ok, secondo lei può essere da stimolo per loro quello che lei gli racconta della sua storia personale?

Insegnante: Io trovo molta curiosità, molto interesse, da parte dei degli alunni. Faccio sempre attenzione a non trasformare le lezioni colloquiali in diciamo rapporti troppo confidenziali.

Cioè, io pongo sempre, quando vedo che il colloquio, il battito sta assumendo dei toni troppo confidenziali, rimarco sempre sulla posizione che io rivesto in classe. Io dico sempre “io sono il vostro professore, non sono un vostro amico quindi confrontiamoci però rimaniamo con il giusto distacco professionale”.

Intervistatrice: Però, questo quando succede?

Insegnante: Quando loro vedendomi anche più giovane rispetto al resto dei docenti, tendono a prendersi delle libertà che potrebbero prendersi con degli amici più grandi, con dei fratelli, eccetera.

Però, se da un lato questa caratteristica potrebbe essere negativa, dall'altro porta alcuni alunni un poco più timidi ad aprirsi e a dire meglio quelle che sono le loro esigenze. Un docente più avanti con gli anni, più adulto, che ricorderebbe loro un genitore poco attento o presente, non li stimolerebbe ad aprirsi con loro. Mentre invece devo dire che nei vari anni di insegnamento, al momento, molti alunni tendono a chiedere consiglio, a chiedermi consiglio su quello che potrebbe essere il futuro o scelte in generale. Legate ovviamente sia ad argomenti legati a discipline o professioni legate all'arte e all'architettura, ma anche in generale.

Intervistatrice: E come viene la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo?

Insegnante: Allora, durante i consigli di classe prima della fine del primo scrutinio, uno dei punti all'ordine del giorno è quello di stilare quelle che sono le opzioni di orientamento formulate dal corpo docenti. Ovviamente sono delle scelte che sono collegiali tra noi colleghi, cerchiamo di confrontarci, sottolineando quelle che sono stati gli interessi che ci hanno mostrato gli alunni. Che non sempre corrispondono a voti alti in una determinata materia perché può capitare che un voto alto è per esempio generato da un senso di impegno e di responsabilità di quell'alunno. Ma che credo sia ben diverso rispetto alla potenzialità e all'interesse che ha quell'alunno nei confronti di quella materia. E quindi non è semplicemente un confronto di valutazioni, cioè dei numeri dei voti, ma è proprio un confronto su quella che è la partecipazione, gli interessi, la personalità. Ecco, la personalità che vari alunni hanno dimostrato in determinate circostanze e relativa a determinati argomenti delle proprie discipline.

Intervistatrice: Ci sono casi in cui non c'è un accordo e quindi si arriva a una discussione un po' più complessa?

Insegnante: No, sinceramente poniamo varie alternative nel caso in cui non ci troviamo d'accordo su determinate scelte, e quindi cerchiamo comunque di dare più alternative, in modo

da poi far scegliere in maniera libera all'alunno. Ovviamente confrontandosi con quelle che sono anche quelli che possono essere gli orientamenti della famiglia. In ogni caso noi cerchiamo sempre di sottolineare quelli che sono gli ambiti dove l'alunno ha mostrato maggiori interessi e maggiori potenzialità. Però, fino ad ora ci siamo sempre trovati d'accordo con i colleghi.

Intervistatrice: Prima mi ha detto che il confronto non è semplicemente sul voto, quindi sulla capacità dell'alunno ma anche sul suo grado di partecipazione, interesse, personalità. Mi può spiegare meglio per partecipazione, interesse e che tipo di personalità deve avere un ragazzo per un tipo di scuola o un'altra?

Insegnante: Quando parlo di partecipazione o interesse considero questo aspetto.

Allora, io osservo moltissimo i miei alunni, e li osservo in tutte le fasi del lavoro, sia quando facciamo lezioni teoriche sia quando facciamo lezione pratica, ma li osservo soprattutto quando sono liberi. Ad esempio, negli intervalli. E quindi osservandoli in determinati momenti diversi, mi faccio un'idea di come questo alunno possa trovarsi in determinate situazioni di studio. Di studio più teorico, di studio più pratico, oppure di lezioni partecipate, se dimostrano le capacità che hanno nel portare a termine un compito. Io in questo periodo di didattica a distanza, sto notando delle cose interessanti. Degli alunni che in classe mostravano di essere sempre preparati, di avere sempre il materiale, stanno consegnando dei compiti in ritardo rispetto ad altri che invece erano molto più disordinati, talvolta arrivavano impreparati però sono riuscito a stimolarli meglio.

E quindi notavo che anche se scadenze di compiti, che avevano come termine più di una settimana, questi ragazzi mi scrivevano un commento dicendo "prof, lo faccio subito", "bellissimo", ecc. e il giorno dopo consegnavano già il lavoro.

Quindi, è questo che intendo per partecipazione eccetera. La chiave sta nel riuscire a stimolarli, a tirare fuori quello che è il loro interesse, a coinvolgerli nei vari argomenti.

Che non devono essere semplicemente degli argomenti calati dall'alto. Ogni volta che spiego un argomento cerco sempre di fare loro riferimenti a quella che è l'attualità o cose che riscontrano immediatamente nella loro vita quotidiana. E non cose campate in aria che loro devono imparare a memoria perché è un argomento di scuola e basta. Cerco di calare la scuola in un contesto molto più ampio, la loro vita di tutti i giorni

Intervistatrice: E secondo lei perché quei ragazzi che prima consegnavano in ritardo, adesso con la Dad invece consegnano puntualmente? Cos'è cambiato?

Insegnante: Io credo che i ragazzi che prima consegnavano in ritardo erano ragazzi che più di altri avevano l'idea della scuola come una scocciatura. E quindi io credo che con questa Dad, una delle poche cose positive che sta avendo è far apprezzare ai ragazzi l'andare a scuola. A loro sta mancando andare a scuola, confrontarsi coi loro coetanei e avere un rapporto diretto e concreto con i docenti. E quindi questa voglia di contatto, di tornare alla normalità, sta facendo sì che uno dei loro pochi punti fissi di riferimento, che era la scuola, essendo venuta a mancare, loro adesso ci si mettono di più. Ovviamente non è per tutti, c'è poi anche chi fa quanto faceva prima se non peggio di prima. Però ho riscontrato anche positivamente questa voglia di tornare a scuola e questo maggiore coinvolgimento nello svolgere i compiti.

Intervistatrice: Mi chiedevo se era anche, al di là della questione della mancanza del rapporto con i professori e con i propri compagni, se è dovuto anche proprio alla modalità non proprio tradizionale ma anche una didattica in aula che richiede un certo comportamento, linguaggio, abbigliamento, una presenza “compiuta” come stare al banco...mentre una didattica a distanza forse è portatrice di codici diversi da quelli che io o lei siamo abituati a fare e vedere

Insegnante: Questa didattica a distanza ci ha destabilizzato abbastanza a tutti, quindi stiamo incominciando tutti a rapportarsi con qualcosa che era impensabile e totalmente diverso. Io penso che la Dad ha tanti limiti, rischi di fare tutorial su YouTube. Purtroppo venendo a mancare il contatto fisico che è alla base dell'insegnamento questa Dad non può sostituire la didattica in presenza però sta mettendo alla prova il senso di responsabilità degli alunni perché se mentre prima lo sguardo del docente poteva rimetterti in riga, adesso online non ce l'hai più lo sguardo del docente basta che spegni il cellulare e quindi te ne puoi “disinteressare”. I ragazzi quindi hanno anche capito che lo sguardo cattivo del professore ti faceva anche crescere, diciamo sei tu alunno che vai a cercare il professore perché sai che lo faceva per te e non che lavorava contro di te. Questa è la cosa positiva della Dad: far apprezzare la scuola a chi prima non l'apprezzava e la vedeva solo come un dovere.

Intervistatrice: Ok...questa è l'ultima domanda. Volevo sapere se ci sono stati casi di ragazzi che hanno fatto scelte diverse da quelle suggerite e perché a suo avviso?

Insegnante: Diciamo che l'anno scorso, parlo dei casi romani a me più vicini, è successo che qualche alunno venendoci a trovare ci ha detto che avendo fatto una scelta diversa da quella che noi avevamo consigliato queste scelte che aveva fatto lui erano sbagliate e che lo avevano portato a cambiare nel primo anno delle superiori. E molte succede che se dietro agli alunni ci sono genitori troppo presenti in cui vogliono imporre delle loro indicazioni agli alunni sul percorso formativo dei figli, li possono esserci insoddisfazione e insuccessi scolastici. Ad esempio, c'era questa madre convintissima che il figlio fosse un abile linguista e che dovesse andare al liceo classico, ma pur avendo provato io la coordinatrice a farla desistere..poi il ragazzo è venuto a trovarci e ci ha detto che ha cambiato scuola perché non si è trovato bene. Però devo dire che in linea di massima i genitori sono collaborativi e ci si riesca a collaborare e anche quelli meno ostici quando capisco che il corpo docente lavora per i loro figli e non contro poi si fidano e tendono ad ascoltarci.

Intervistatrice: E secondo lei perché i genitori decidono altro per i propri figli?

Insegnante: Questo può capire quando hanno già delle idee chiare su quale potrebbe essere il futuro professionale del figlio, legato anche a conoscenze o familiari che possano introdurre il figlio in un determinato ramo professionale. Non tenendo così conto delle passioni e degli interessi del figlio. E questo è un classico motivo di divergenza tra il consiglio orientativo della scuola e i genitori.

Intervistatrice: Per esempio come si orienta un ragazzo verso un liceo e un altro verso un altro istituto? Quali sono le caratteristiche osservate?

Insegnante: Sicuramente un ragazzo per essere orientato verso un liceo deve avere un metodo di studio e deve essere abbastanza autonomo e responsabile. Quindi un alunno che deve essere continuamente stimolato per portare a termine un lavoro o un elaborato e che ha bisogno di un rapporto uno uno, che non riesce a portare a termine un compito da solo...questo tipo di ragazzo raramente viene indirizzato a un liceo dagli insegnanti, però ciò non toglie che laddove c'è un

particolare interesse che va oltre i compiti assegnati e che è mostrato dall'alunno...non so, mi viene in mente questo alunno che amava leggere e si portava sempre i libri a scuola, però per leggere non ascoltava in classe perché voleva leggere oppure non faceva i compiti a casa perché leggeva, lì è ovvio che si è portati a indicare un'istruzione umanistica, quindi liceale anche se però diciamo il ragazzo poi per svolgere i compiti assegnati doveva essere continuamente stimolato. Ma questa è un'eccezione.

Intervistatrice: Mentre per quanto riguarda l'atteggiamento, il comportamento? Mi sembra di capire che una caratteristica dirimente è questo metodo di studio, e quando possibile capire le passioni del ragazzo come del caso appena descrittomi dell'alunno che amava leggere, poi? Ci sono altre caratteristiche che influiscono **nell'**orientamento?

Insegnante: Io direi il modo di pensare, di riuscire a risolvere i problemi e di capire il problema posto. Già questo fa capire una particolare propensione al raggiungimento di una indipendenza e autonomia nello studio e già questo fa propendere per un'istruzione liceale oppure c'è chi eccelle nelle mie materie molto pratiche però poi non riesce a seguire quelle che sono le materie umanistiche e allora lì, queste persone poi sono anche appassionate all'informatiche e lì l'istruzione liceale non è sempre presa in considerazione. Secondo me nell'orientamento vige la valutazione caso per caso, non esiste quello va bene in matematica e allora va allo scientifico oppure va bene in arte e tecnologia e allora deve fare il geometra. Va analizzato il caso completo.

Intervistatrice: E secondo lei, si riesce a fare questa analisi completa dell'alunno? Si fa spesso, o si prediligono altre valutazioni...

Insegnante: Per quanto mi guarda, stando abbastanza tempo con i ragazzi e confrontandoci con i colleghi, noi riusciamo a dare un giudizio. Il giudizio che noi diamo è sicuramente un giudizio che ha delle solide basi, cioè non sono tentativi.

Poi è normale che nella vita di un individuo possono cambiare tante cose. Io quando vedevo mia madre correggere i compiti degli alunni io dicevo non farò mai il professore, poi invece mi è servita l'esperienza diretta di una supplenza per capire che invece quello poteva essere il mio lavoro. I professori hanno un compito importante nel consiglio orientativo però poi sono le sperienza di vita dell'individuo che lo possono condizionare e guidare al meglio.

Intervistatrice: E, un'ultima curiosità. Secondo lei perché quella madre voleva che il figlio facesse il linguista, il linguistico se ho capito?

Insegnante: Questa madre veniva da un'estrazione sociale bassa e in molti casi ci sono dei genitori che al di fuori della scuola tendono a idealizzare il figlio come il migliore individuo nato e quindi succede quando c'è la scarsa considerazione degli istituti tecnici e si pensa che l'unica cura valida sia l'istruzione liceale. Io in realtà credo che gli istituti tecnici e professionali fatti in modo corretto riescono a dare oggi, purtroppo, molte più occasioni professionali ai ragazzi. Costringerli poi a seguire un percorso universitario che poi non è nelle corde dell'individuo quindi penso che sono genitori che impongono la propria volontà sull'alunno senza fare una corretta indagine o osservazione di quello che è il volere e la capacità dei propri figli. Paradossalmente è come se fosse una scelta egoistica più che altruistica nei confronti del figlio.

Intervistatrice: Lei che scuola ha fatto, non ricordo

Insegnante: Liceo scientifico.

Intervistatrice: E sua madre le avrebbe permesso di fare un istituto tecnico?

Insegnante: Non penso proprio.

Intervistatrice: Per quale motivo?

Insegnante: Io sono sempre stato molto incerto. Io ho deciso di fare architettura al quinto anno del liceo, quando i miei compagni avevano già dalle medie l'idea di cosa gli piacesse fare. Io non lo sapevo. La scelta di mia madre di fare il liceo scientifico nasceva anche da una volontà di controllo del figlio perché insegnava in quell'istituto. Io, quindi, non avendo mai dimostrato molta voglia nell'applicarmi a scuola, controllandomi sarebbe riuscita ad assicurarsi che io fossi riuscito nel modo corretto

Intervistatrice: E le è servito il liceo scientifico per quello che ha fatto nella vita?

Insegnante: Oddio io non so se avessi fatto un artistico o un geometra, la mia carriera sarebbe cambiata. Un pregio che mi riconosco è la capacità di adattarmi alle varie situazioni, così come mi sono adattato al liceo scientifico mi sarei forse adattato anche ad altre situazioni. Nel liceo classico però penso che avessi avuto delle difficoltà.

Intervistatrice: Non pensi che sia un po' il destino di questi alunni? Se sua madre non le avesse consigliato il liceo scientifico..ci sono studenti che magari possono fare il suo stesso percorso anche se il consiglio non va in quella direzione..

Insegnante: Un altro tipo di istituto?

Intervistatrice: Sì

Insegnante: Io una cosa che dico sempre perché è capitato quest'anno e all'altro anno che nelle mie ore arrivassero gli insegnanti delle altre scuole e invitassero gli alunni ad andare agli open day per vedere le altre scuole. Io gli ho sempre detto non concentratevi su quello che vi fanno vedere i professori nella scuola nuova, ma prendete un alunno di quell'istituto e parlate con lui, Chiedete a lui cosa effettivamente gli fanno fare perché agli open dei ti presentano sempre.....perché poi ti iscrivi a quell'istituto e ti accorgi che quell'attività non si fa mai, che è stata fatta una sola volta perché c'erano dei professori particolari quindi confrontatevi con quasi dei vostri coetanei e capite se questo confronto vi trasmette delle emozioni e passioni allora ha senso intraprendere quella carriera. Io quando andai a Napoli a fare i test per ingegneri fui consigliato a Napoli da un amico che svolgeva già da due tre anni ingegneria civica. Io non ero certo che l'ambito architettonico o ingegneristico mi piacesse, ma quando ho parlato con questo ragazzo e mi aveva descritto gli esami che stava svolgendo in quel momento avevo capito che stavo facendo la scelta giusta ad entrare in quell'ambito. Poi, ovviamente, un conto è lo studio all'università e un conto è quello che fai nella vita professionale, ed è in riferimento a quest'ultima che mi sono demoralizzato nel fare l'architetto perché all'università si parla di aria fritta ma nel lavoro di tutti i giorni non riesco a raggiungere quelle soddisfazioni di cui le parlavo all'inizio. Soddisfazioni che invece con mia sorpresa arrivarono in ambito scolastico.

Intervistatrice: Certo. Io la ringrazio di questa chiacchierata. Se c'è altro che vuole aggiungere? Qualcosa che non le ho chiesto o se le viene in mente qualcosa

Insegnante: No, penso che abbiamo detto tutto.

Intervistatrice: Ok perfetto, grazie.

Insegnante: Grazie a lei

Intervistatrice: Buona giornata

Insegnante: Buon lavoro

Intervistatrice: Grazie.

Intervista n. 6

Intervistatrice: Mi può dire che cosa insegna e qual è stato il percorso formativo che ha seguito per diventare un insegnante?

Insegnante: io insegno lingua inglese qui alla scuola media. Ho lavorato per 20 anni nella scuola primaria e poi avevo comunque sempre in mente di fare questo passaggio alla scuola media e così mi sono decisa a fare la domanda e è andata bene perché avevo scelto poche scuole qui, più o meno nelle vicinanze, e per l'appunto poi ho trovato la cattedra intera a quella che oggi è [nome scuola]. E quindi sto qui da tre anni e mi trovo benissimo. Sono contenta del passaggio. La mia esperienza alla scuola primaria comunque è come dire è rimasta un'emozione dentro di me, è stata importante perché, insomma, ho passato 20 anni passati con i bambini e sono stati importanti

Intervistatore: quale è stato l'iter che ha fatto per diventare un insegnante? Proprio, insomma, partendo dall'università, se ha fatto altri lavori...

Insegnante: allora all'università vabbè ho studiato lingue poi ho cominciato a fare due concorsi magistrali. Avevo fatto domanda così, tanto per cominciare a farmi un'esperienza dei concorsi. Invece poi li ho superati entrambi e, con il secondo, sono entrata in graduatoria e sono passata di ruolo. Ho fatto delle supplenze prima, 5 anni di supplenze sempre qui a Roma, in zona centrale. Ad esempio, sono stata alla [nome scuola] verso largo argentina poi ho lavorato a via merulana dove ho fatto delle supplenze. Sono stati anche quei cinque anni bellissimi, anche se erano le prime esperienze però mi sono trovata benissimo in quelle scuole. Poi [nome scuola] c'era la preside, la direttrice che era in gamba. Insomma, mi ricordo che la scuola funzionava bene. Ho avuto delle bellissime esperienze, un bellissimo percorso [risata] poi anche tutti i 20 anni alla scuola primaria sono stati formativi perché ho incominciato lì. Prima insegnavo lingua italiana in una prima come primo anno di scuola, poi l'anno successivo sono diventata specialista in lingua inglese quindi poi anche lì avevo le mie 7 classi solo di lingua. Poi dopo qualche anno, siccome c'era stato un ridimensionamento degli specialisti e avevo solo 11 ore in una classe e insegnavo matematica, scienze, lingue, e 11 ore solo per la lingua inglese. E poi niente è andata bene, poi la decisione di fare questo passaggio comunque celo avevo in mente ma un po' rimandavo. Mi dicevo "eh vabbè lo farò lo farò", poi è arrivato il momento giusto in cui ho detto forse è il caso di farlo ed è andata bene.

Intervistatore: ha sempre solo insegnato inglese, o nel frattempo ha fatto altri lavori?

Insegnante: no, solo insegnante. Ho cominciato con le supplenze e poi dopo ho fatto i concorsi di ruolo, quindi ho solo incominciato in questo campo. Non ho avuto neanche modo forse di sperimentare altro perché poi è stato un susseguirsi. Ho cominciato con la prima supplenza e poi hanno cominciato a chiamarmi e quindi aumentavano i gironi, ero impegnata lì e non potevo prendere altri impegni. E poi con i concorsi poi sono arrivata, quindi è stato tutto un continuo. Ho lavorato sempre nella scuola, primaria e adesso secondaria.

Intervistatrice: Mi può parlare del suo percorso scolastico? Lei che studente era?

Insegnante: eh io ero (risata) io ero una studentessa brava, cioè quelle che studiava sempre, modello diciamo insomma, della scuola della classe sia alla primaria sia alla secondaria. Sempre molto attenta, educata, ne parlavano sempre benissimo ed ero inquadrata in questo modo. Però a me è sempre comunque piaciuto studiare, ho sempre trascorso tante ore sui libri perché poi mi piaceva andare agli esami preparata anche all'università. Insomma, benissimo io non ho mai fatto un esame così tanto per provare, no assolutamente. Io andavo a fare gli esami quando ero cosciente di avere la giusta preparazione. E, quindi, sì sempre. Non ho mai avuto problemi a

scuola, anche alle superiori tranquillamente. Ho fatto il mio percorso tranquilla, soddisfatta, insomma.

Intervistatrice: E la sua famiglia? Come reagiva a questa studentessa?

Insegnante: Eh contenti sì, soddisfatti anche loro. Anche alla laurea...

Intervistatrice: Mi può parlare dei suoi genitori?

Insegnante: i miei genitori non vivono a Roma perché non sono originaria di Roma...i genitori in che senso?

Intervistatrice: Che lavoro facevano, che atteggiamento avevano verso lo studio..

Insegnante: Sì sì mi hanno sempre incoraggiata, lo studio era importante. Avevano questa idea che lo studio è importante, bisognava studiare anzi ci hanno sempre spronato a me e mia sorella a studiare, ad andare avanti, a fare di più, a impegnarsi. Sono una famiglia normalissima, mi madre prima cuciva poi a u certo punto lasciò, quindi casalinga dopo. Mio padre lavorava con l'Enel, come si dice, si tratta di energia elettrica. Adesso è in pensione ovviamente quindi è serpe stata una persona molto tranquilla. Mio padre è molto educato e ha sempre dato tantissimo sul lavoro. È sempre stato elogiato dai colleghi perché era sempre pronto a dare una mano. Poi comunque andavano, come si dice, saliva proprio sui pali a mettere i fili, quindi non un lavoro di ufficio. Ha lavorato fuori, nelle campagne, viaggiava per portare l'energia elettrica o sistemare qualche filo che si era rotto. Insomma a lui era sempre piaciuto.

Intervistatrice: In che modo l'ha incoraggiata nello studio? Mi diceva che....

Insegnante: Non era un obbligo, mi incoraggiavano nel senso che lo studio era importante. Dicevano "Lo puoi fare, fallo" oppure "Lo studio è importante, impegnati" però c'era anche, come dire, la mia volontà comunque a volerlo fare. Non è mai assolutamente stato un obbligo. Mi hanno sempre detto "alla parte economica ci pensiamo noi ovviamente. Però tutto lo studio e l'impegno deve essere tuo". Poi procedi vai avanti. qualunque cosa accada. In questo c'è sempre stata comunicazione tra di noi, quindi anche alla base i valori importanti di vita. Questo è tutto. Oggi che ho una certa età, lo riconosco che sono stati importanti.

Intervistatrice: Cosa la spingeva a studiare? Perché lei studiava?

Insegnante: Perché ci tenevo a imparare, a migliorarmi, a sapere, la curiosità anche del conoscere. Io ho sempre pensato all'università. L'università è sempre stata nella mia mente, anche da piccola. Io pensavo già all'università (ride) quindi c'era già in me questa volontà di migliorarmi, interesse, curiosità...

Intervistatrice: E come mai inglese? Si è specializzata in lingue?

Insegnante: Mah per le lingue c'è stato un momento di scelta. Sicuramente perché mi piacevano le lingue e quindi al momento dell'università le ho scelte, ma avevo pure altre idee. Ad esempio, psicologia mi è sempre piaciuta...ci sono quei momenti in cui uno spazia un po' col cervello, no?! Poi ho detto vabbè scelgo le lingue che mi piacciono ed è anche un modo per comunicare di più con gli altri, per viaggiare... Infatti in effetti un po' di viaggietti li abbiamo fatti, anche in America perché c'ho i parenti.

Intervistatrice: E quale è stata la motivazione che l'ha portata a fare l'insegnante?

Insegnante: La motivazione allora io feci delle domande di supplenza e lì forse è stato il momento in cui ho cominciato a sperimentare questo tipo di lavoro e ho visto che mi piaceva. Mi piaceva stare con i bambini, questo tipo di lavoro, come si interagisce. Mi ha colpito questo perché le prime supplenze le ho fatte alla primaria. La prima supplenza c'avevo il terrore, dicevo "ma non sarà capace, chissà! Quasi quasi torno a casa, rinuncio" e invece poi quella mattina mi dissi "devo andare, almeno prova e poi ci rinunci ma almeno hai provato" e quindi andai. Poi invece tornai tutta contenta che mi era piaciuto il tipo di lavoro con i ragazzi. Poi ti viene la passione per quel lavoro perché io penso che stare con i ragazzi ci vuole tanta passione, tanta pazienza, e certe volte trovi delle problematiche che non sono facili da gestire. E quindi niente, insomma così mi sono incominciata ad appassionare....

Intervistatrice: Perché aveva deciso di andare a fare le supplenze?

Insegnante: L'idea di fare l'insegnante c'era e quindi incominciai a mandare domande di supplenza. E però forse non mi aspettavo neanche che mi chiamassero subito perché avevo poca esperienza. "C'ho pochi punti" dicevo e insomma non pensavo di farcela. Invece, no. Nonostante avessi pochi punti, stavo abbastanza su in graduatoria e quindi mi chiamarono subito. Questo fatto fu improvviso, non me lo aspettavo così subito e invece poi sono stata contentissima. Andava bene, mi trovavo bene e man mano riuscivo a capire come far lezione, a fare i compiti e interagire con gli altri. Io poi con gli altri sono molto aperta, ma anche molto umile nel chiedere. Io i primi anni stavo sempre a confrontarmi con le colleghe e a chiedere. E in questo senso, mi ha aiutato anche nella formazione. Ho incontrato poi delle colleghe eccezionali devo dire, e con alcune, dopo tanti anni, mi ci sento ancora. Sento quelle che ho incontrato a quel tempo, alle prime supplenze. Veramente dei ricordi bellissimi (sorriso).

Intervistatrice: A che cosa serve secondo lei l'orientamento scolastico?

Insegnante: L'orientamento secondo me è fondamentale perché è propedeutico per la scelta della scuola che farà il ragazzo, perché sono in una età ancora un po' come dire sono ancora non sono maturi alcuni per fare delle scelte e quindi l'orientamento serve proprio ad indirizzarli. Io credo che sia importantissimo. noi lo facciamo in modo abbastanza ampio perché vengono comunque i docenti, sono venuti da tantissime scuole. Io mi occupo appunto dell'orientamento, li coordino. Sono venuti tanti docenti, hanno parlato delle caratteristiche di ogni scuola. Noi abbiamo visto io e gli altri docenti, abbiamo visto i ragazzi interessati zitti e silenziosissimi che ascoltavano e ci guardavano e ci dicevano -che è successo!-. Nessuno degli alunni parlava perché era interessante. Io credo che sia molto importante (l'orientamento). Poi in questo modo, arriva direttamente ai ragazzi.

Intervistatrice: E che utilità ha l'orientamento?

Insegnante: Per la scelta della scuola futura, dell'indirizzo futuro. Per esempio, noi col [Nome scuola] abbiamo portato dei ragazzi. Hanno proprio fatto, hanno sperimentato, siamo andati nel campo, hanno fatto dei lavori nel vivaio. E c'erano alcuni ragazzi che pensavano di andare all'agrario, poi quando siamo andati al ritorno qualcuno mi ha detto "no prof. Io non posso, non mi piace". Quindi aveva due opzioni in mente, poi ha scelto l'altro. L'indirizza in questo modo. Magari se non fossimo andati avrebbe scelto l'agrario, poi sarebbe andato e avrebbe detto "no questa non è la mia scuola", invece così la scelta viene fatta prima e poi si è vero si può sempre cambiare anche dopo, però se uno la scelta la fa giusta pure prima è meglio. Io credo abbia avuto un'influenza positiva tutto questo che abbiamo fatto e che facciamo ogni anno. Poi i ragazzi vengono anche invitati a fare delle lezioni nelle varie scuole, una prova. Quindi anche questo li riporta a un contatto importante secondo me.

Intervistatrice: In che cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante: Innanzitutto il nostro è un buon orientamento perché vengono i docenti e parlano direttamente con i ragazzi. I ragazzi possono fare domande, quindi esprimere i loro dubbi e lasciano i contatti quindi, in un secondo momento, possono andare a scuola insieme ai genitori e possono fare appunto una prova o una lezione. Questo lo ritengo un buon orientamento. Poi ad alcune scuole, ad esempio il [nome scuola], li abbiamo proprio portati lì. Un contatto in più e siamo proprio andati. Anche con il [nome scuola] abbiamo fatto dei laboratori, delle attività che hanno fatto proprio i ragazzi quindi secondo me è un buon orientamento. C'è prima il messaggio ai ragazzi, poi i ragazzi lo riportano a casa e poi insieme ai genitori vanno anche nelle scuole.

Intervistatrice: E dal punto di vista del ragazzo cosa potrebbe essere un buon orientamento? Cosa dovrebbe fare?

Insegnante: Ehh il ragazzo, cosa dovrebbe fare per la scelta futura...innanzitutto già quello che ascolta a scuola mi sembra un buon orientamento è una cosa importante e poi andare nelle scuole a vedere, ascoltare, io li ho sempre spronati dicendo "Oggi avete ascoltato i vari professori poi andate nelle scuole con i genitori che secondo voi pensate di scegliere" perché anche quello è importante andare a vedere la struttura, ascoltare i docenti, la preside. Secondo me anche questo è importante perché qualcuno mi è venuto e mi ha detto: "sa prof sono andato in quella scuola ma proprio non mi è piaciuta. Io ho pensavo no, poi ho scoperto..." oppure non so vanno e pensano "io non sono portato". Io credo questo: i ragazzi prima ascoltano le varie indicazioni che danno i docenti in classe e poi vanno a sperimentare in proprio e poi vabbè scelgono la scuola. Può anche capitare dopo che uno ha scelto una scuola e poi ha detto "no non va bene", ma questo fa parte della vita. Anche dopo si può cambiare.

Intervistatrice: In quale occasione si trova a dare suggerimenti agli alunni?

Insegnante: In quali occasioni? In terza media quando parliamo appunto dell'orientamento. Sono loro stessi che iniziano a fare domande "prof come devo scegliere la scuola? lei cosa ne pensa? Qualcuno mi ha detto posso scegliere il linguistico secondo lei sono bravo, ce la faccio?" Il discorso parte già da loro e poi ne parliamo in classe se ha dei dubbi. Cerchiamo di fare così.

Insegnante: E quando le vengono fatte in classe, in che momenti...

Insegnante: Nei momenti dell'orientamento, in classe di solito dopo gennaio in terza media cominciano anche durante la lezione a chiedere. No dopo gennaio che dico prima....

Insegnante: E cosa risponde?

Insegnante: Io gli dico sempre di andare comunque, aldilà di qualunque indirizzo, nella scuola ad ascoltare i docenti i presidi a vedere la scuola il programma. Ovviamente noi diamo anche un indirizzo, come consiglio di classe. Tutti noi docenti diamo anche un indirizzo in base alle capacità che abbiamo visto nei tre anni questo sì lo facciamo insomma è il nostro orientamento.

Intervistatrice: Come avviene la formulazione del consiglio?

Insegnante: E lo facciamo tutti insieme i docenti di classe in base alle insomma capacità che abbiamo visto nel ragazzo nei tre anni, decidiamo insomma tutti insieme quale indirizzo sia più appropriato a lui.

Intervistatrice: Mi può spiegare? Io non sono stata lì, in questi consigli. Mi immagino che ci sia una discussione, ogni docente riporti delle informazioni sul ragazzo, enfatizzi alcune caratteristiche...ecco mi può dire come avviene questo dibattito?

Insegnante: Diciamo che lo inizia il coordinatore, noi abbiamo proprio un modulo che compiliamo e va dato ai genitori quindi magari comincia il coordinatore dicendo secondo me questo ragazzo potrebbe fare non so questa scuola, voi che ne pensate? E ognuno di noi dice sì o no, oppure possiamo mettere una scelta tra questo e quell'indirizzo. Insomma se ne parla, ci confrontiamo. Ecco.

Intervistatrice: E quali sono le motivazioni che emergono? questo ragazzo lo mandiamo qui perché?

Insegnante: In base alle sue capacità, interessi, attitudine allo studio...

Intervistatrice: Mi può fare un esempio di alcuni ragazzi di cui si ricorda una discussione sull'indirizzo?

[pausa]

Insegnante: oddio non è che ci sono cose particolari. Si parla di ognuno, ma dopo tre anni li conosciamo bene quindi lo sappiamo se un ragazzo. Magari non so una ragazza ci aveva detto io voglio fare scuola di parrucchiera, teniamo conto anche di quello che già ci hanno detto loro quando facciamo il consiglio orientativo. Noi sappiamo già quello che pensano loro e cosa voglio fare, anche in base a questo decidiamo se è giusto. Una ragazza aveva detto io voglio fare scuola di parrucchiera quindi ne abbiamo parlato abbiamo detto sì va bene insomma.

Intervistatrice: E perché avete pensato che andava bene per lei la scuola di parrucchiera? Immagino che ci siano state anche altre motivazioni per cui avete detto sì quella scuola va bene per te...

Insegnante: Sì perché comunque è più propensa ad attività manuali e un po' meno verso lo studio, quindi va bene per quella scuola. Incoraggiare una ragazza che dice voglio fare la parrucchiera e noi diciamo sì ok per il percorso di studio che abbiamo visto in questi anni va bene, non possiamo dirle scegli la strada del liceo, voglio dire: è un altro discorso sarebbe farle del male... non ce la farebbe poi, quindi non ha senso.

Intervistatrice: Come sapevate che lei era più portata per le cose manuali?

Insegnante: Proprio in base al tipo di studio che lei ha fatto in questi anni. Abbiamo notato che faceva molta fatica a studiare, magari ha anche dei problemi quindi sì è più portata per le attività manuali. Quindi anche in questo senso tutti i docenti cercano di indirizzare ovviamente i ragazzi a fare una scelta giusta.

Intervistatrice: Mentre che caratteristiche hanno quei ragazzi che sono stati indirizzati ad altri indirizzi?

Insegnante: Eh magari alcuni dicono preferirei il liceo classico, allora ok perché è una persona che si dedica molto allo studio e insomma si impegna tanto e quindi va bene per un tipo di liceo, per esempio. Sappiamo che il liceo è impegnatissimo, a livello di studio.

Intervistatrice: E ci sono stati casi in cui i vari docenti non erano d'accordo sulla scelta proposta dal coordinatore, in questi casi? Si dice per quale motivo si è d'accordo o no...

Insegnante: No non capita perché alla fine è proprio il percorso che ci conduce tutti a fare una scelta, alla fine ci troviamo concordi. È difficile, almeno a me non è mai capitato. Siamo almeno tutti concordi. Va bene per un liceo, questa ragazza va bene per attività professionali, più manuali. Insomma non mi è mai capitato di trovarci in disaccordo.

Intervistatrice: E ci sono casi di ragazzi che hanno fatto scelte diverse da quelle suggerite? Perché a suo avviso?

Insegnante: che hanno fatto scelte diverse....

[pausa]

Intervistatrice: O avete consigliato una cosa e l'alunno ha scelto di fare altro...

Insegnante: Adesso non mi vengono in mente..

Intervistatrice: Anche negli anni passati nella sua esperienza, non necessariamente ragazzi di quest'anno...

Insegnante: No, non mi vengono in mente.... sono andati avanti con la scuola consigliata anche perché noi appunto valutiamo anche la loro propensione.

Intervistatrice: Per esempio, che caratteristiche dovrebbe avere uno studente per andare a un liceo, a un professionale?

Insegnante: Un liceo classico richiede molta preparazione, un professionale c'è appunto una parte teorica e una parte manuale. Il ragazzo che dice "io tante ore di studio non riesco a farle, mi sento più portato per cose manuali" va da sé insomma....

Intervistatrice: Immagino che ci sia anche una differenza tra un ragioniere, un agrario etc....cosa vi porta a consigliare l'uno o l'altro?

Insegnante: Dipende sempre dalle loro attitudini, un ragazzo bravissimo in matematica e discipline scientifiche e ci propone un ragioniere magari può andare. Diciamo che parte sempre un po' da loro. io all'inizio vedo i ragazzi molto disorientati all'inizio di terza media, poi quando vengono i docenti cominciano già un po', come a dire, ad avere un'idea un po' più chiara, quindi viene anche da loro stessi l'idea della scuola futura...appunto io dico l'orientamento è molto importante perché li porta a conoscenza di una realtà che loro non conoscono quindi li indirizza proprio attraverso la conoscenza e iniziano a dire a" me piace più fare quello e non questo". E in base a quello che propongono loro, noi valutiamo efebicamente se il ragazzo è portato o meno.

Intervistatrice: Se invece il ragazzo propone di fare una scuola più di quello che voi ritenete lui sia capace, cosa accade?

Insegnante: Mmmm mah magari ne parliamo e vediamo insomma. Se il ragazzo può anche affrontare o meno, ne parliamo tutti insieme come consiglio si parla tutti insieme. Ma è difficile, di solito ci troviamo sempre d'accordo su quello che propongono ed in effetti su quello che possono affrontare, pure a livello di consiglio ci troviamo sempre concordi

Intervistatrice: Mentre per quanto riguarda le loro scelte seguono il consiglio degli insegnanti o ci sono anche altre persone?

Insegnante: No, di solito ascoltano sì. Di solito sì poi magari anche i genitori vengono a chiedere, quindi c'è sempre questo consiglio

Intervistatrice: E i genitori? Concordano?

Insegnante: a me non è mai capitato. Sì concordano.

Intervistatrice: C'è altro che vuole aggiungere? che sente che non le ho chiesto e vorrebbe dire?

Insegnante: No, io penso che vada bene. Io da quest'anno mi sono occupata di orientamento che poi lei l'anno prossimo vado in pensione però io penso che sia importante. Abbiamo fatto tanto, abbiamo anche portato i ragazzi fuori per aiutarli nella scelta futura.

Intervistatrice: Grazie la ringrazio...mi scuso di stamattina ma la tecnologia non mi supportava.

Insegnante: Sì figuri anche noi con la didattica a distanza

Intervistatrice: Grazie ci sentiamo presto anche con il Prof. X per la restituzione.

Per il questionario?

Intervistatrice: Vi invierò il link a breve.

Intervista n. 7

Intervistatrice: Mi può dire cosa insegna e quale è stato il suo percorso formativo che ha seguito per diventare un insegnante.

Insegnante: Io insegno italiano, storia e geografia alle scuole medie, secondarie di primo grado. Ho svolto i TFA come prima selezione, e poi il concorso del 2016 per il ruolo, ho fatto anche un TFA sostegno per l'abilitazione come insegnante di sostegno due anni fa (2017-2018), dal concorso sono stata assunta come docente di lettere alla scuola media; nel frattempo, ho fatto tantissime supplenze lavorando in varie scuole.

Intervistatrice: Mi può dire dall'inizio che scuola ha fatto, cosa ha fatto subito dopo, immagino abbia fatto l'università, cosa ha fatto dopo l'università, se ha avuto altre esperienze lavorative

Insegnante: Ho studiato presso l'Università di Roma "La Sapienza", mi sono laureata nel 2011 ed ho iniziato ad insegnare nello stesso anno in un istituto privato in cui ho insegnato per due anni, era una scuola professionale ed ho fatto un po' di esperienza con i ragazzi più grandi perché era una scuola di avviamento al lavoro e di adulti i quali frequentavano le scuole serali. Dopodiché ho iniziato a fare delle supplenze sia alle scuole medie che al liceo, ho fatto un po' tutto, inoltre per 3 anni sono stata insegnante di sostegno sia nelle scuole medie che nell'istituto professionale alberghiero, studiando nel frattempo per il TFA e per il concorso.

Intervistatrice: Che università ha fatto? Quale corso?

Insegnante: La Sapienza. Lettere moderne.

Intervistatrice: Le esperienze alle medie e alle superiori come sono state?

Insegnante: Mi sono trovata molto bene, a parte la scuola professionale privata in cui ho lavorato inizialmente che era una scuola abbastanza particolare, trattava il recupero di anni scolastici, poi essendo la mia prima esperienza è stata un po' dura abituarci, non era sicuramente come me l'aspettavo perché ero abituata al liceo che era tutto un altro ambiente cioè io ho frequentato il liceo e quindi mi aspettavo un'ambiente simile invece era una scuola professionale dove i ragazzi erano orientati già verso il lavoro, però è stata comunque un'esperienza formativa molto importante, poi ho capito che sarei stata in grado di proseguire su quella strada.

Intervistatrice: È molto giovane, quanti anni ha?

Insegnante: 35, ho iniziato a 26 anni.

Intervistatrice: Ha sempre voluto fare l'insegnante o aveva scelto l'università con altri obiettivi?

Insegnante: No, all'inizio ho scelto lettere perché amavo la letteratura, era quello che volevo studiare, dal liceo mi era rimasta questa passione, successivamente una delle opzioni era quella di fare l'insegnante quindi ho sostenuto anche gli esami per insegnare, di latino, di greco, insomma quei crediti che servono per l'insegnamento, così mi sono lasciata la strada aperta e alla fine ho seguito quel percorso perché era una cosa che mi interessava come stile di vita, avere anche un po' di tempo per me, e fare un lavoro in cui mi sento abbastanza libera di poter gestire come voglio la classe, avere un rapporto umano con gli alunni, un lavoro molto umano, questa era la mia idea. Nel tempo si sono effettivamente presentate varie occasioni, il TFA, il concorso e quindi mi sono convinta a seguire quella strada, grazie anche alle esperienze

lavorative tramite le quali ho constatato che era una cosa che mi piaceva, che mi dava soddisfazione.

Intervistatrice: Che esperienze ha fatto?

Insegnante: Le esperienze sono quelle che le dicevo prima, sia dal punto di vista del liceo, sia dal punto di vista dell'istituto professionale, come insegnante di sostegno perché poi ho visto che i ragazzi si trovavano bene, capivano le spiegazioni, era un lavoro che mi dava soddisfazione ed ho deciso di continuare perché mi faceva sentire apprezzata, realizzata in qualche modo. Prima di iniziare a lavorare a scuola avevo avuto delle esperienze come educatrice nelle fattorie educative a Roma, venivano le scuole in questo agriturismo e le accompagnavo a conoscere un po' la realtà della campagna, la natura, gli animali, sempre con i bambini o comunque ragazzi più piccoli, più o meno è stata sempre quella la mia esperienza, oltre la scuola.

Intervistatrice: Lei che studente era? Per esempio, anche alle medie, poi al liceo e all'università, che tipo di studente era?

Insegnante: Alle medie ho frequentato una scuola privata che aveva un metodo un po' particolare, la scuola steineriana, quindi alle medie era un mondo un po' a parte, non c'erano voti o comunque hanno iniziato a darceli verso la fine, c'erano più che altro dei giudizi, c'erano tante attività manuali, non la posso confrontare con la realtà delle medie che sto vivendo adesso, era una scuola che sviluppava più la parte artistica, manuale. Al liceo, studiavo le materie che mi piacevano, avevo una professoressa di italiano, di letteratura, latino molto brava che mi piaceva tanto ed ero molto appassionata alle sue lezioni, mi ha anche convinto a continuare gli studi all'università.

Intervistatrice: E in quelle che non le piacevano come andava?

Insegnante: Andavo bene però senza risultati eclatanti, ho avuto un voto d'uscita pari a 85, quindi abbastanza nella media, mi piaceva scrivere quindi mi piaceva fare i temi, però per esempio la matematica, le materie scientifiche, dal terzo anno in poi non l'ho apprezzate molto.

Intervistatrice: Rispetto alla scuola steineriana che ha fatto, pensa che questo l'ha in qualche modo segnata, toccata, anche nella sua formazione, il suo modo di fare pedagogia, di fare didattica in aula?

Insegnante: Sicuramente sì. Lì ho frequentato la scuola primaria, la scuola elementare e la scuola secondaria di primo grado, perché è un ciclo unico, sono otto anni di seguito, in cui c'è un maestro principale che insegna matematica, italiano, e poi ci sono gli altri maestri che fanno le materie come inglese, arte, musica; ci sono delle fasi, nel senso che non si studia mai letteratura insieme a geografia insieme a storia, ma c'è un mese in cui ci si concentra sulla storia, poi un mese in cui ci si concentra sulla letteratura e poi si riparte, forse c'è un po' più di tempo per lo studente di approfondire, di conoscere determinate materie in modo meno stressante. Sì, sicuramente mi ha formato e mi ha influenzato molto, nel lato più artistico, più fantasioso, il quale è orientato nello sviluppo della fantasia del bambino quindi nel lavoro manuale, nel disegno, nella pittura, tutte materie per sviluppare la manualità, l'immaginazione, il lato artistico. Questo è stato positivo, nonostante poi quando si passa alla realtà scolastica normale c'è un trauma perché non si è abituati per esempio alla presenza del registro, il voto, interrogazione-voto, insomma è diverso.

Intervistatrice: Come l'ha vissuta questa cosa?

Insegnante: Alla fine il liceo non è stato tanto traumatico perché per me è stata l'età più spensierata, ero curiosa di uscire dalla scuola media, di provare un'altra realtà; effettivamente le prime interrogazioni sono state un po' destabilizzanti anche se poi mi sono abituata.

Intervistatrice: Come mai questa scelta della scuola steineriana, immagino che sia una scelta che è stata fatta dai suoi genitori?

Insegnante: Sì, è stato mio padre che ha deciso. Andavo in una scuola gestita dalle suore in cui non mi trovavo bene, erano un po' rigide, allora come alternativa mio padre ha trovato questa scuola in cui mi sono subito ambientata. Ho frequentato l'ultimo anno di asilo lì, all'asilo andavo molto poco volentieri dalle suore, invece il cambio di scuola è stato subito positivo, è stato un ambiente accogliente, successivamente ha proseguito tutta la famiglia, visto che io ero stata la prima ad andare poi sono andati anche tutti i cugini ed i fratelli.

Intervistatrice: Che cosa facevano i suoi genitori? Lavoravano?

Insegnante: Sì, mia madre insegna, lei è informatica quindi un altro ambito, e mio padre lavorava ed era un impiegato.

Intervistatrice: Sua madre insegna, è laureata in informatica ed insegna?

Insegnante: No, lei è un IDP (minuto 20:48) assistente, ha iniziato ad insegnare dopo un periodo in cui ha lavorato come impiegata in un ufficio, poi ha cambiato ambito, è passata alla scuola superiore, lavora presso un istituto tecnico, si è trovata bene e in effetti anche lei mi ha sempre un po' spinto per questo lavoro perché mi ha sempre fatto notare i lati positivi dell'insegnamento.

Intervistatrice: Che lati positivi le ha fatto notare dell'insegnamento?

Insegnante: Sicuramente il fatto del rapporto umano con le persone che avvolte nell'ambiente d'ufficio manca, a lei forse non era piaciuto, e la libertà nel poter gestire il proprio lavoro in non-totale autonomia ma avendo comunque l'autonomia di poter decidere l'approccio, la gestione della classe. La sua esperienza è stata diversa perché si parla di ambiti molto diversi e la scuola era molto diversa da quella che è adesso.

Intervistatrice: Riguardo lo studio ed i suoi genitori, come era visto lo studio a casa?

Insegnante: Mia madre ci teneva molto ai risultati, "andare bene a scuola" come modo per avere più scelte per il futuro, era molto esigente da quel punto di vista.

Intervistatrice: Mentre suo padre?

Insegnante: Mio padre diciamo che se ne occupava di meno, era più l'ambito di interesse di mia madre che avendo del tempo libero ci aiutava nei compiti il pomeriggio. Anche questa era una cosa che mi piaceva molto, tornare e trovare qualcuno a casa, con cui passare il pomeriggio, era una cosa bella che mi ha fatto pensare che nel caso avessi avuto una famiglia, essere presente sarebbe stata una di quelle cose positive, che poi possono essere sempre negative.

Intervistatrice: Lei ricopre qualche funzione all'orientamento alla sua scuola?

Insegnante: Una funzione no, abbiamo partecipato come docenti della terza media perché abbiamo seguito gli alunni della nostra classe; io quest'anno mi sono occupata del PTOF (minuto 24:27) fino a che non si sono bloccate tutte le attività.

Intervistatrice: La funzione dell'orientamento la ha la professoressa [Nome]?

Insegnante: Sì, è lei che si occupa di tutte le attività dell'orientamento, dei contatti con gli psicologi, con le scuole, noi abbiamo assistito i ragazzi quando sono venuti a somministrare un test, i ragazzi hanno fatto questo test di orientamento e poi ci sono venuti a spiegare quali erano i risultati e quali erano effettivamente le predisposizioni degli alunni.

Intervistatrice: Cosa ha pensato di questo test?

Insegnante: Il test devo dire che è fatto molto bene perché i risultati sono stati soddisfacenti, sono stati in linea con quello che io pensavo nella maggior parte dei casi, poi (i test) non erano solo sulla scuola, sulle materie che preferivano o meno ma erano anche sull'autostima, sul metodo di studio, l'autonomia, quindi erano dei test completi. Io l'avevo già fatto l'anno scorso e mi ero trovata bene, sono rimasta soddisfatta e successivamente loro hanno incontrato anche i genitori ai quali hanno spiegato quello che era il risultato per orientarli un po' nella scelta del liceo, perché la maggior parte (degli alunni) frequenteranno il liceo classico, scientifico.

Intervistatrice: Secondo lei a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Far comprendere ai ragazzi quello che sono bravi a fare, che possono fare, quali sono i loro lati di forza e quali sono i loro lati di debolezza su cui possono lavorare, quindi acquisire una consapevolezza sulle loro capacità, un percorso che va fatto nel corso degli anni e non solo l'ultimo anno, per renderli consapevoli e non mandarli allo sbaraglio alla scuola superiore, di proseguire il percorso in modo consapevole e farli sentire coscienti delle loro capacità effettive, su cosa possono fare affidamento.

Intervistatrice: Quando dice "non mandarli allo sbaraglio" cosa intende?

Insegnante: Si possono fare delle scelte più dettate dal "dove va l'amico" o dall'idea che abbiamo delle materie che ci piacciono senza renderci conto delle reali potenzialità, sbagliando poi la scelta del liceo possiamo trovare dei ragazzi che poi cambiano in corso perché non si trovano bene. Per evitare una possibile delusione, una possibile perdita di anni scolastici o di un anno scolastico, "sapendo che quella materia si mi piacerebbe come idea ma effettivamente non è la mia, non è il mio ambito, non è il mio campo" ci possiamo dedicare di più a quello che ci viene più naturale, che ci viene più spontaneo. Non è comunque detto, perché magari puntando molto su una cosa si riescono a raggiungere lo stesso dei risultati, però dargli una base di cui essere consapevoli, tutto qua. Poi ovviamente le famiglie scelgono anche per la fama del liceo, per quello che hanno in mente per i loro figli, non è detto che seguano le nostre indicazioni.

Intervistatrice: E in che cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante: Un buon orientamento, secondo me è questo: far riflettere sia il ragazzo che la famiglia su quelle che sono le scelte più consone, più adatte, una sorta di autoriflessione.

Intervistatrice: Cosa dovrebbe dare un orientamento? Anche a livello pratico, insomma cosa dovrebbe dare all'alunno?

Insegnante: In che senso a livello pratico?

Intervistatrice: Cosa dovrebbe fare un orientamento, ci sono delle attività, dovrebbe toccare l'alunno in qualche modo?

Insegnante: Quello che abbiamo fatto già con dei test o anche delle attività in classe che possano, in qualche modo, far capire all'alunno quello di cui ha bisogno o le cose che gli riescono bene, dare dei feedback, anche dal docente nelle diverse materie.

Intervistatrice: Cosa fate per quegli alunni un po' più incerti o comunque la cui scelta non è proprio in linea con i vostri pensieri?

Insegnante: Li lasciamo abbastanza liberi, possiamo dare la nostra opinione. Noi come consiglio di classe diamo delle indicazioni a prescindere dal test di orientamento che fanno loro, lasciamo aperte più opzioni, magari liceo classico o liceo scientifico, liceo classico o liceo linguistico, per esempio, se vediamo che l'alunno ha possibilità in entrambe le direzioni, se ha una passione per entrambe le cose, non sono dei consigli così chiusi o drastici.

Intervistatrice: E in quali occasioni si trova a dare i suggerimenti all'orientamento agli studenti?

Insegnante: Sono anche gli studenti che prima della scelta del liceo ci chiedono "Secondo lei...", quindi abbiamo un dialogo abbastanza libero, in classe non c'è stata un'occasione in particolare, poi sicuramente con i genitori, durante i colloqui, li informiamo di quelle che sono le nostre idee ma senza precludere nulla, un dialogo libero, aperto sia con gli studenti che con i genitori, a prescindere dai test.

Intervistatrice: Come avviene questo dialogo con i genitori?

Insegnante: Il dialogo avviene semplicemente durante i colloqui "a tu per tu", nei colloqui personali che loro prenotano prima della scelta del liceo, molto spesso ci chiedono ma siamo anche noi a volerli orientare.

Intervistatrice: Sono concordi, hanno altre idee, suggeriscono anche loro proposte?

Insegnante: Di solito sono concordi, sono abbastanza consapevoli dei gusti e della volontà dei loro figli, la nostra scuola è molto orientata sul liceo quindi molto spesso la scelta è tra liceo classico, linguistico o scientifico, sono meno i ragazzi che prendono la strada del professionale o degli istituti tecnici.

Intervistatrice: Secondo lei per quale motivo scelgono meno questa strada?

Insegnante: Perché hanno intenzione di proseguire gli studi, di andare all'università e quindi scelgono una scuola che possa dare loro il più possibile delle ampie conoscenze per proseguire gli studi.

Intervistatrice: Come avviene la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo?

Insegnante: Il coordinatore fa delle proposte e poi si valuta tra noi docenti se quella proposta può essere giusta o meno per il ragazzo, è un discorso abbastanza libero.

Intervistatrice: Mi può fare un esempio, il coordinatore inizia a leggere, come avviene la discussione?

Insegnante: Il coordinatore prepara semplicemente un elenco dei ragazzi a cui ha attribuito un possibile orientamento sulla scelta del liceo e poi noi discutiamo, perché, ovviamente, io che insegno lettere non so quanto quel ragazzo è predisposto per la matematica, per le scienze, per l'inglese, quindi si valuta insieme. Già parlando con il ragazzo in classe si capisce quello che vuole fare, diciamo che se ci sono delle gravi carenze in una materia si evita di andare a consigliare un liceo in cui quella materia è predominante. Andiamo a vedere con gli altri docenti, quali sono le loro preferenze, i loro punti di forza.

Intervistatrice: Cosa valutate, quali caratteristiche mettere sul piatto, cosa andate a vedere per consigliare?

Insegnante: La predisposizione allo studio, alle varie materie, la predisposizione più alle materie umanistiche o alle materie scientifiche, per le lingue. Per esempio, ci sono ragazzi che sono molto appassionati alle lingue e in quel caso si va a consigliare un liceo linguistico o comunque un liceo classico. C'è anche l'opzione di consigliare in modo più generico un liceo qualsiasi perché sappiamo che quel ragazzo qualsiasi percorso andrà ad intraprendere, da quello che ha dimostrato alle medie, si potrà trovare bene; ci sono ragazzi che vanno bene in tutte le materie quindi non ci sentiamo nemmeno di dire "fai liceo classico, fai il liceo scientifico", lasciamo libera scelta in quel caso.

Intervistatrice: E ci sono casi in cui il parere dei docenti è discorde su un ragazzo?

Insegnante: Sì ci possono essere ma di solito, nel caso in cui accadesse, noi consigliamo anche doppie opzioni, quindi non c'è mai "no deve fare per forza il liceo classico".

Intervistatrice: Si ricorda un caso recente in cui c'è stata discordanza tra i vari docenti?

Insegnante: No, sinceramente no, perché la classe di quest'anno è stata molto, non dico semplice, però sono tutti ragazzi veramente bravi, studiosi, quindi non ci hanno dato particolari problemi nell'orientarli, neanche l'anno scorso. C'è stato l'anno scorso il caso di un ragazzo che voleva fare il classico ma non era così predisposto allo studio, non aveva avuto grandi risultati, abbiamo parlato con la madre chiarendo il fatto che avrebbe dovuto cambiare totalmente le sue abitudini per sostenere il peso dello studio di un liceo che ti richiede di stare tutto il pomeriggio davanti ai libri; non che le altre scuole siano più leggere, assolutamente, però è un percorso un po' più lungo, un po' più impegnativo, si valuta anche il contesto di un liceo che può dare un po' più di protezione, avvolte.

Intervistatrice: In che senso protezione?

Insegnante: Conoscendo alcune scuole di Roma, un professionista è più dispersivo, personalmente ci ho lavorato e avvolte mi sono resa conto che i ragazzi sono un po' meno seguiti, anche lì il contesto conta, con il ragazzo che può essere più o meno seguito, orientato nello studio, anche quello valutiamo il tipo di scuola, quello che gli può dare. Non è sicuramente un lavoro semplice.

Intervistatrice: Quando mi diceva che il ragazzo avrebbe dovuto cambiare le sue abitudini cosa intendeva?

Insegnante: Vedendo un ragazzo che studiava un'ora, un'ora e mezza al giorno la scelta di un liceo classico che ha tante materie impegnative, perché poi bisogna ricominciare da capo anche

con il latino, con il greco, quel tempo dedicato allo studio non sarebbe bastato, fargli presente anche questo.

Intervistatrice: Perché il ragazzo voleva fare il classico? Per quale motivo?

Insegnante: Aveva questa idea, penso una sua passione, qualcosa che lui aveva scoperto che poteva interessarlo, anche per la scelta degli amici, questo intendevo, che avvolte si fanno delle scelte che poi sono un po' più orientate dal momento. Però all'inizio dell'anno abbiamo avuto riscontri abbastanza positivi nel senso si era trovato abbastanza bene in questa nuova scuola.

Intervistatrice: Perché poi ha scelto il classico?

Insegnante: Sì, poi ha scelto il classico. Parlando poi con la madre, che aveva anche un altro figlio nella nostra scuola, ci aveva detto che per ora era andata bene.

Intervistatrice: Quando avete parlato con la madre, voi che scuola avevate scelto per suo figlio? Che cosa avevate consigliato?

Insegnante: Noi eravamo più orientati verso un istituto tecnico, un professionale, anche se la scelta del classico non era una scelta negativa però a condizione che lui avesse chiaro quali fossero le differenze anche dal punto di vista dello studio, dell'impegno che doveva mettere nello studio.

Intervistatrice: Quando avete parlato con la madre lei cosa ha detto?

Insegnante: Ha detto che si trovava bene, che stava andando bene.

Intervistatrice: Dico a monte, quando voi avete dato il consiglio?

Insegnante: La madre ha lasciato aperte anche le altre possibilità, però avendo lui dimostrato questo interesse voleva assecondarlo in qualche modo, penso anche per l'ambiente più protetto che pensava di trovare in una scuola del genere.

Intervistatrice: Quando diceva in un ambiente più protetto mi può specificare meglio cosa intende?

Insegnante: Più seguito, anche nello studio con interrogazioni, compiti insomma un ritmo più veloce nel seguire, nel dare istruzione ai ragazzi, farli sentire "col fiato sul collo" insomma più seguiti in questo senso, nel ritmo nello studio, nell'approfondimento.

Intervistatrice: Ci sono stati altri ragazzi che hanno fatto scelte diverse da quelle suggerite?

Insegnante: Io sono da poco tempo a scuola, nel primo anno non ho avute delle terze. Quest'anno e lo scorso, più o meno tutti hanno seguito quelle che sono state le indicazioni che abbiamo dato, la mia esperienza nella terza media è abbastanza limitata perché sono appunto due anni che sono lì e sto cercando di capire insieme a loro quale siano le scelte più opportune.

Intervistatrice: Quando fanno scelte diverse rispetto al consiglio, secondo lei per quale motivo?

Insegnante: Ci sono anche delle passioni personali che noi docenti possiamo non valutare correttamente, ci possono essere alunni che vanno benissimo in letteratura oppure noi facciamo

anche l'orientamento per il latino, per esempio quindi possiamo consigliare però se quel ragazzo ha in mente nel suo futuro di voler fare lo scienziato allora è giusto che segua quella strada, delle idee, dei sogni che hanno loro per il futuro.

Intervistatrice: Voi insegnanti quando arriva un ragazzo che ha un altro interesse, mettiamo così, rispetto alla scuola consigliata, che cosa fate? Quando un ragazzo ha un'idea diversa rispetto all'orientamento voi che cosa fate? Cioè ad esempio nel caso del ragazzo che voleva scegliere il classico lei mi ha detto che gli ha detto di cambiare abitudini.

Insegnante: Possiamo dare dei consigli, quello che devono o possono andare ad approfondire, perché la scelta avviene a dicembre-gennaio, quindi hanno poi un'altra parte dell'anno in cui poter approfondire, poter valutare meglio, poter capire, aiutarli a proseguire in quella scelta, cioè se loro hanno pensato che fosse valida non li scoraggiamo.

Intervistatrice: Aiutarli in che modo?

Insegnante: Se hanno scelto il liceo classico e in quella materia fino a quel momento non sono stati eccellenti, possiamo aiutarli dando un supporto nell'approfondimento delle materie, come per esempio il latino, dargli delle basi più solide, in vista del percorso futuro, farli riflettere sull'importanza che ha la loro scelta e anche sul fatto che devono essere responsabili per quel che hanno scelto.

Intervistatrice: Responsabili in che senso?

Insegnante: Responsabili nel senso di impegnarsi in quello che hanno scelto, se scegli un liceo e non sei propenso ad approfondire quelle determinate materie cerchiamo di farlo insieme.

Intervista n. 8

[intervista condotta telefonicamente per problemi di connessione e accesso]

Intervistatrice: Pronto?

Insegnante: Eccoci qua, facciamo prima per telefono a questo punto...Ha già sentito le mie colleghe?

Intervistatrice: Lei è la prima, perché devo sentire la Prof. [Nome], ma ancora non ci siamo sentite... perché io pensavo fosse oggi e lei martedì. Capita nei tempi di Covid che non ci si renda conto del tempo, non è più semplice come una volta organizzare. Poi le riunioni si siano moltiplicate e immagino che anche voi siate a livelli colossali con la didattica, non sarà facile neanche per voi...

Insegnante: Sì, siamo subissati pure noi. È un periodo molto difficile.

Intervistatrice: Sì, purtroppo [pausa] Mi può dire che cosa insegna e quale è stato il suo percorso formativo che ha fatto per diventare insegnante?

Insegnante: Io insegno lettere e sono laureata in lettere moderne alla Sapienza di Roma. Ho fatto il concorso per docenti, ho l'abilitazione per le superiori, ho vinto la cattedra per le scuole medie. Ho insegnato prima alle superiori per 10 anni, sono stata al liceo classico e ho insegnato per 10 anni al triennio lettere, latino e italiano e poi, dopo 10 anni, ho vinto la cattedra alle medie e quindi mi sono spostata alla secondaria inferiore. Dopo aver fatto un po' di giri per tutto il Lazio sono tornata ad avere la cattedra qui a questa scuola. Ho l'abilitazione per insegnare agli stranieri, ho insegnato al serale, ho insegnato ad alunni problematici di case famiglie nonché ai malati cronici del Santa Maria della Pietà. L'ho fatto presso l'istituto, non ricordo il nome, ma che a [zona] e poi ho fatto una formazione per fare il circle time, questo l'ho fatto presso la scuola [Nome] e ho l'abilitazione per insegnare gli stranieri, ah ma questo l'ho già detto! Poi per 7 anni sono stata vicaria del dirigente scolastico presso la scuola [Nome] e poi sono arrivata in questa scuola e ho preso parte al gruppo per la predisposizione prima del Pof e poi PTOF e questo è durato 6 anni. Adesso da quest'anno faccio parte di questa commissione che si occupa dell'orientamento. Credo dia ver detto tutto, non so se ho dimenticato qualcosa...

[silenzio, lascio del tempo perché rifletta]

Intervistatrice: Grazie. Ha svolto altri lavori o aveva già intenzione di diventare insegnante dopo la laurea?

Insegnante: No, io ho fatto lettere per fare l'insegnante quindi ero determinata già dal liceo.

Intervistatrice: E che tipo di studente era?

Insegnante: Eh, ero una studentessa sicuramente studiosa, ma molto vivace. Abbastanza ribelle.

Intervistatrice: In che senso? Mi può spiegare meglio?

Insegnante: Studiosa perché studiavo. Avevo la coscienza, insomma la consapevolezza che dovevo studiare e mi piaceva studiare, ma ero una studentessa anche ribelle. Non cedeva facilmente alle richieste, alle ingiustizie. Combattevo molto contro le ingiustizie che vedevo nella classe e delle volte cercavo anche un percorso più semplice per rendermi la vita più facile.

Intervistatrice: Cioè? Mi può fare un esempio? Un esempio concreto di un'ingiustizia di una classe...non so, si riferisce al contesto del liceo?

Insegnante: Sì, si parlo del liceo. Ingiustizie...[riflette]. Per esempio, c'erano degli insegnanti che ce l'avevano con un mio compagno di classe che era un po' tontolone, però era di questi molto simpatici e sicuramente caciaroni. E quando se la prendevano con lui –sempre, anche se lui in alcune situazioni non c'entrava niente–lui non reagiva perché per l'appunto era un po' tontolone e stava lì che le beccava tutte. Io, invece, ero una di quelle che diceva “No professa guardi che non è stato lui!”. Facevo un po' l'avvocato difensivo di queste situazioni.

Intervistatrice: Di che liceo si trattava? Che liceo era?

Insegnante: Il liceo [NOME] classico di Roma

Intervistatrice: Lei è originaria di Roma o ...

Insegnante: No, sono di Roma

Intervistatrice: E i suoi genitori? Che pensavano dello studio e della scuola?

Insegnante: Erano assolutamente per lo studio e per loro non esisteva altro. Noi siamo due sorelle abbiamo studiato, ci siamo diplomate con il massimo dei voti e ci siamo laureate con il massimo dei voti. Insomma per i nostri genitori lo studio era un diritto dovere che avevamo all'interno della nostra famiglia e doveva avere assolutamente la priorità.

Intervistatrice: Avevano delle aspettative anche sul tipo di scuola?

Insegnante: Che fossi brava a scuola assolutamente sì! Non ce l'hanno mai detto, ma si capiva dalla loro soddisfazione che erano sempre molto contenti dei successi scolastici. Mi sorella era, no è, è sicuramente più brava di me e poi alla fine ci siamo diplomate con 60-sessantesimi e laureate con 110 e lode.

Intervistatrice: Che lavoro svolgevano i suoi genitori?

Insegnante: Mio padre era un direttore di un'azienda di trasporti del Lazio e mia madre una casalinga.

Intervistatrice: Come mai ha scelto il liceo classico?

Insegnante: Perché mi piacevano gli studi umanistici, sono sempre stata abbastanza allergica alla matematica, fisica non mi sono mai piaciute

Intervistatrice: E i suoi genitori? Le avevano consigliato?

Insegnante: No. Erano assolutamente contentissimi del liceo classico, ma pe loro se avessi fatto il classico o lo scientifico sarebbero stati contentissimi, perlomeno come me li ricordo...poi sa

stiamo parlando di tanti anni fa, io ho 53 anni quindi 40 anni fa, non è che m ricordo tutto... Però quello che le posso dire oggi della mia memoria è che i miei genitori non ci [a me e mia sorella] hanno mai indicato cosa dovessimo studiare, bastava che noi studiassimo, andassimo bene insomma. Questo era quello che volevano. Se poi avessi fatto ragioneria, credo che sarebbe stata esattamente la stessa cosa... Bastava mostrare l'impegno, insomma...

Intervistatrice: Secondo lei invece a cosa serve l'orientamento scolastico?

Insegnante: Ad evitare che si commetta lo sbaglio di scegliere un indirizzo che non è consono alle proprie attitudini, perché uno deve seguire anche quello che sono le proprie competenze. Non sempre uno è consapevole delle proprie competenze e delle proprie attitudini. Un orientamento scolastico, a mio avviso, è basilare per aiutare lo studente nella ricerca del proprio percorso formativo.

Intervistatrice: E cosa è un buon orientamento?

Insegnante: Eh, è un buon orientamento credo che sia quello che si scopre dopo non subito. Se la scuola, quando un alunno comincia a frequentare una nuova scuola, gli piace lo studio e le materie, si trova in un ambiente che lui le sente consono per la sua preparazione culturale. Questo secondo me è un orientamento. È quindi cercare di indirizzare nel miglior modo possibile l'alunno verso il successo scolastico.

Intervistatrice: E come si scoprono le attitudini le competenze del ragazzo? Come fanno a emergere?

Insegnante: Facendogli fare le cose, le competenze io credo che siano attitudini che quel... neanche un'attitudine è il saper fare una cosa senza sapere di saperla fare. Di farglielo scoprire, a mio avviso, significa, cercare di metterlo alla prova facendogli sperimentare nuovi lavori, nuove situazioni e nuovi percorsi...

Intervistatrice: Mi può fare qualche esempio se le è capitato, un caso di qualche alunno...

Insegnante: Le faccio un esempio molto facile perché sta avvenendo in questi giorni. Allora noi siamo una scuola che non, a differenza di altre scuole medie, non ha mai fatto fare la tesina ai propri studenti perché riteniamo che le tesine siano molto spesso scopiazzate o semi scaricate e, comunque quando vanno bene, ricorrette dagli adulti, quindi abbiamo sempre preferito non far fare le tesine. Quest'anno i miei alunni si sono ritrovati per la prima volta a fare una tesina. E inizialmente sia loro sia i genitori erano abbastanza spaventati perché non sapevano cosa fosse una tesina, e quindi io gli ho detto "voi avete la competenza per farla e cominciatela a fare". Questo è stato un lavoro che hanno fatto, quindi si sono tutti poi tranquillizzati perché hanno visto che fare una tesina non è altro che rifare quello che loro già sanno fare soltanto in altri ambiti.

Intervistatrice: Invece quando parla di attitudini, consapevole delle proprie attitudini... Che significa?

Insegnante: Cercare di andare a capire che cosa mi piace fare, che cosa so fare e cosa mi riesce di fare... quello secondo me è un'attitudine.

Intervistatrice: Durante la sua attività di insegnamento si trova a dare suggerimenti, consigli di orientamento ai suoi studenti?

Insegnante: Assolutamente sì! Anche perché loro li richiedono moltissimo e lì a mio avviso bisogna essere abbastanza prudenti perché gli studenti potrebbero tendere un po' troppo a seguire il consiglio dell'insegnante, perlomeno un determinato tipo tipologia di studenti potrebbe commettere questo errore....

Intervistatrice: Non so, quando si trova dare questi suggerimenti...

Insegnante: Temporale o come?

Intervistatrice: Sì anche temporale sia come avviene...in classe, durante...

Insegnante: Avviene in classe, si comincia a parlare alla fine della seconda media. Infatti, quest'anno anche se non siamo in aula ma in remoto, lo faremo ugualmente. Comincio sempre così a chiacchierare gli ultimi giorni di scuola. "Cosa pensereste di fare il prossimo anno?" faccio domande di questo tipo. Poi da qui si apre praticamente una voragine perché tutti chiedono "lei che dice, lei che pensa, ma lei dice che io sarei capace a fare questo o quest'altro?" Ma lo chiedono a me come a tutti gli altri insegnanti. Lo chiedono a me, alla collega di matematica, di lingua insomma è un lavoro che viene fatto da tutti gli insegnanti....

Intervistatrice: Questi ragazzi lo chiedono perché voi ne parlate o anche si inizia prima a dare delle forme di suggerimento anche blande....

Insegnante: No, guardi mi fa una domanda un po' difficile perché sono anni che non abbiamo insegnanti di matematica di ruolo nella nostra sezione perché è un susseguirsi di supplenze e non le posso dare una risposta generale, le posso dire come opero io e io non do suggerimenti del tipo fai questo perché sarai bravo. Preferiscono che lo facciamo loro senno è una mia forma di ingerenza. In genere sono italiano e matematica quelle più richieste come consigli e indicazioni. Per quanto riguarda matematica non glielo so dire perché ogni anno è stato un turbinio di insegnanti e non so quale può essere la risposta.

Intervistatrice: Ok quindi in generale si può dire che sono gli stessi ragazzi a chiedere, e voi..

Insegnante: Sì perché si comincia a parlare in maniera generale e poi i ragazzi chiedono. Sì, facciamo questo tipo di lavoro.

Intervistatrice: E cosa chiedono di sapere i ragazzi nello specifico?

Insegnante: se sono bravi "ma io sarei bravo secondo lei se facessi il liceo scientifico con la matematica piuttosto con l'italiano?" Vogliono avere dei rinforzi su quello che loro pensano, non tutti perché molti già sanno dalla prima elementare che dovranno fare il liceo x e y perché questo è voluto dai loro genitori. Purtroppo, c'è anche questa realtà. Per esempio, alla [zona della scuola] è una realtà molto forte perché la cosa che mi ha stupito da quando sono arrivata a scuola – ormai da dieci anni e provenendo da altre realtà scolastiche completamente differenti – è che qui la scelta è praticamente classico per la maggiore, liceo scientifico pure questo va per la maggiore, linguistico è abbastanza sempre considerato; mentre le scuole tecniche vengono abbastanza messe da parte.

Intervistatrice: E perché secondo lei?

Insegnante: Perché l'ambiente della [nome Zona scuola] è un ambiente di media alta borghesia che vuole un certo tipo di studio per i propri figli

Intervistatrice: E vi trovate concordi con queste scelte,

Insegnante: No assolutamente no, perché queste sono le direttive, chiamiamole così, imposte dai genitori. Adesso non tutti i genitori sono così chiaramente. All'interno di una classe potrebbero essere il 20% o il 30% che comunque non è poco. Comunque sì i genitori impongono una scelta e noi molto spesso non siamo d'accordo, però quando noi interveniamo anche cercando di parlare con i genitori per spiegare loro quale sarebbe un percorso migliore per i propri figli molto spesso si trova un muro perché loro rispondono "mio padre è andato a questo liceo, mio nonno ha studiato a questo liceo, mio figlio deve studiare a questo liceo" quasi come se la convinzione che un certo tipo di liceo faccia parte di tutta la discendenza familiare.

Intervistatrice: Capisco, immagino che ci siano stati questi casi di disaccordo sull'orientamento...

Insegnante: Sì!

Intervistatrice: Per quale motivo, mi può spiegare cosa avevano scelto e perché voi avete consigliato altro?

Insegnante: Per esempio, ce n'è uno proprio quest'anno: un'alunna che vuole fare il liceo scientifico, ma che non ha nessuna preparazione per fare il liceo scientifico. Non ha competenze per quanto riguarda l'italiano, la matematica, l'inglese quindi non si sa come possa farlo!! Cioè non ha una preparazione adeguata ad affrontare una carriera così abbastanza importante, però è impossibile convincere diversamente i genitori. In genere l'iter è il seguente: si iscrivono liceo per esempio, liceo x, statale non so classico e poi durante l'anno vengono presi i figli e trasferiti al liceo x, sempre classico ma parificato e privato. Quindi l'itinerario diventa più fattibile.

Intervistatrice: Mi può spiegare come avvien la formulazione del consiglio di orientamento per ciascun ragazzo?

Insegnante: il consiglio di orientamento viene formulato nel seguente modo: noi intanto presentiamo come insegnanti i vari percorsi scolastici in classe, quindi le varie scuole, i vari licei e così via. Dopodiché invitiamo i ragazzi a partecipare ai vari open day fatti dalle singole scuole, poi noi come scuola invitiamo i colleghi dell'orientamento delle superiori a venire a presentare le proprie scuole. Dopodiché facciamo un'apertura noi come scuola pomeridiana per ospitare non più i singoli professori ma tutti gli insegnanti insieme delle varie scuole in modo che nella stessa giornata si possano vedere più scuole contemporaneamente e metterle a confronto. Poi facciamo fare un test di orientamento in genere sono quelli quest'anno abbiamo fatto, oddio come si chiama, non il Leonardo quello del cempis [?] e discutiamo poi con il responsabile del progetto del cempis [?] e discutiamo insieme gli esiti che, in genere, devo dire combaciano molto spesso con i nostri e le nostre ipotesi; infine presentiamo il lavoro ai genitori e ai ragazzi.

Intervistatrice: al di là del cempis [?], come venivano formulate le vostre ipotesi. Che caratteristiche tenete conto in riferimento all'orientamento?

Insegnante: In che senso?

Intervistatrice: Non so prima ha menzionato la capacità linguistica, i voti...quale caratteristiche tenete conto per dare questo suggerimento al ragazzo/a?

Insegnante: Beh, chiaramente ci deve essere...si vedono quali sono le attitudini allo studio, quindi se vi è più orientati verso interesse e capacità orientate verso una area umanistico-letteraria piuttosto scientifico o piuttosto tecnica e tecnologica e da lì si inizia a vedere il percorso insieme ai singoli.

Intervistatrice: Quando dice che si incomincia a vedere il percorso insieme, cosa intende?

Insegnante: Eh, se ne discute con loro e si dice allora cosa si studia al liceo classico? Si studia questo e questo, ah questo mi piace e questo non mi piace, questo mi piace poco...si incominciano a presentare tutti i vari percorsi delle scuole superiori.

Intervistatrice: C'è qualcos'altro che vorrebbe aggiungere e che non le ho chiesto durante intervista?

Insegnante: No, mi sembra sia stata abbastanza esauriente.

Intervistatrice: Ok. Stavo pensando se ho altre domande da farle io invece...mi diceva che perlopiù scelgono liceo nella sua scuola

Insegnante: Sì alla nostra scuola, all'[nome scuola] sono per il liceo classico in primis poi scientifico e poi il linguistico. C'è anche qualcuno che si iscrive a scienze umane. Ecco dimenticavo, ma tutti gli istituti tecnici e tecnologici sono assolutamente messi abbastanza al latere

Intervistatrice: E voi avete indirizzato qualche alunno verso un istituto tecnico e professionale?

Insegnante: Assolutamente sì, tanto più anche perché quest'anno in sede ai vari incontri orientativi fatti con le scuole superiori abbiamo invitato proprio a venire a presentarla, anziché inviare semplicemente i volantini. Per la scuola [NOME], che è una scuola abbastanza di zona, sono venuti i colleghi dell'orientamento che hanno riscosso poi un successo perché hanno presentato la scuola molto bene e loro sono stati molto empatici però bello bello ma poi alla fine sono arrivati i genitori che hanno detto no questa scuola non va bene e andiamo per il liceo.

Intervistatrice: E c'è qualche alunno che invece l'ha scelta?

Insegnante: E guardi a braccio nella mia classe no assolutamente. Non so nelle altre sezioni, non me lo ricordo. Lo potrà chiedere alla me colleghe.

[noto un certo affaticamento e la volontà di finire l'intervista, ma ho ancora alcune domande e provo a forzare...]

Intervistatrice: scusi avevo un'altra domanda...mi hanno detto i genitori hanno la loro idee, indirizzano i figli...

Insegnante: Sì, ho detto in alcune situazioni, mica tutti.

Intervistatrice: Ok. Secondo lei, invece, su che base scelgono i ragazzi quando non sono condizionati dai genitori?

Insegnante: Quando non sono condizionati scelgono sulla base veramente quello che a loro piace di più, delle materie che piace loro più studiare questo sicuramente perché anche se hanno 13 anni 14 hanno già una buona consapevolezza di se stessi e quindi sono capaci di operare scelte di questo tipo

Intervistatrice: E quello che a loro piace e che scelgono va incontro anche al vostro suggerimento?

Insegnante: Eh, in una buona percentuale sì va incontro, però ci sono anche casi in cui non va incontro. Chiaramente sarebbe troppo bello. No non sempre...

Intervistatrice: E cosa scelgono? che divario c'è tra loro scelta e la vostra?

Insegnante: In genere è che vogliono fare, studi un po' troppo magari impegnativi per loro e quindi uno cerca di farli ragionare. Mi riferisco, ad esempio, ad alunni che vanno al liceo scientifico anziché a uno tecnico o tecnologico. Ad esempio, il famoso istituto tecnologico da noi non viene assolutamente preso in considerazione quando invece sarebbe un'ottima scuola. Allora anziché fare questo, loro sarebbero più per il liceo scientifico e noi invece saremmo di più per il liceo tecnologico. Poi molto spesso riusciamo a trovare una soluzione, a far quadrare i conti; mentre in altri casi invece no, purtroppo rimane sempre questa differenza di opinioni.

Intervistatrice: E quando dice studi impegnativi che intende, impegnativi per?

Insegnante: Lo studio è alla base della scuola, quindi a seconda di che scuola faccio poi logicamente quella scuola uno studio un certo tipo di studio più impegnativo che si basa più sui libri piuttosto che sul fare. Uno studio impegnativo si basa più sul libro, piuttosto che sul fare.

[l'intervistata è spazientita e affaticata, vorrei prolungare l'intervista quindi tento a giustificarmi...]

Intervistatrice: Grazie, chiedo queste cose perché sto cercando di capire, per voi sono quasi ovvie mentre per me non sempre....

[silenzio, spero che l'intervistata riprenda il discorso ma non accade]

Intervistatrice: Va bene la ringrazio, questo è tutto.

Grazie a lei.

Intervista n. 9

Intervistatrice: Buongiorno! Come sta?

Insegnante: Eh sono sopraffatta da queste videochiamate! Non ce la faccio più!

Intervistatrice: Eh immagino!

Insegnante: Non la vedo più, come mai?

Intervistatrice: Non mi vede? Che strano, io la vedo. Credo che sia...

Insegnante: Aspetti un attimo...Ah adesso la vedo, vedo solo ...Siccome è la prima volta che uso questa applicazione adesso la vedo, ma non video. Vabbè fa lo stesso! Io sono con il tablet, quindi ho dovuto installare l'applicazione...

Intervistatrice: Ah ok, mi sente?

Insegnante: Sì la sento bene e la vedo anche be adesso!

Intervistatrice: Ah! Perfetto! Nel caso ci fossero problemi di audio posso staccare il video. Io sto registrando come sa perché mi interessa l'audio. Se non vuole per me può togliere il video, ma è importante che rimanga la registrazione dell'audio.

Insegnante: Per me va bene, il video lo stacco se i sono problemi di connessione...

Intervistatrice: Ok, ci siamo allora. Pronte! Le faccio la prima domanda...se mi può dire che cosa insegna e quale è stato il suo percorso formativo che ha seguito per diventare un'insegnante.

Insegnante: Oddio (risata) allora io insegno lettere, storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado, detta scuola media. Dunque io è dal '96 che sono nel mondo della scuola, anzi dal '95. Inizialmente mi sono occupata della scuola elementare. Ho insegnato 14 anni nella scuola elementare e ora sono circa 14 anni, 13 anni che insegno alle scuole medie. Sono entrata di ruolo dopo circa 20 anni di precariato nella scuola media appunto. Io sono entrata con un'abilitazione del 2000 di un corso riservato. Anche se ho fatto il corso ordinario, avevo passato la prova scritta ma non ho fatto l'orale proprio perché sapevo che c'era la possibilità di accedere a quello riservato. E quindi ho fatto il tirocinio, però tutto questo io sono 2, anzi questo è il 3 anno che lavoro a Roma. Io ho sempre lavorato in provincia di Trento. Mi sente?

Intervistatrice: Sì la sento, a Trento! E come cambia da Roma a Trento?

Insegnante: Ehhh! Cambia moltissimo! Perché La scuola trentina ha un'amministrazione provinciale per cui percepisce le ordinanze ministeriali, ma poi alcune cose le non le fa sue e altre no perché c'è un ordinamento diverso. Ad esempio, le dico una cosa molto pratica, in Trentino io fino tre anni fa non ho mai dato i voti numerici. Hanno recepito solo i giudizi ultimamente, non so nella scala da sufficiente a ottimo. Non c'è il voto di comportamento, ma è inglobato in un profilo finale dell'alunno e insomma anche dal punto di vista della valutazione in Trentino si va molto per competenze. Cioè ci sono dei piani di studio regionali e provinciali. Ogni istituto si dà un piano che poi condivide in rete con altri istituti della stessa zona. Insomma è un po' questa la mia formazione. Molto diversa dalle scuole romane.

Intervistatrice: Immagino, da quello che mi racconta mi sembra di capire che è un altro mondo...lei è...

Insegnante: Io sono di Roma, ho studiato alla Sapienza di Roma e poi mi sono trasferita in trentino a 27 anni e sono rimasta lì fino al 2017. E basta, questo è il terzo anno. Questo è il mio percorso formativo. Io naturalmente trovo delle note positive nella scuola romana, ma purtroppo su alcuni punti la provincia di Trento devo dire che è maggiormente organizzata...

Intervistatrice: E quali sono questi punti? o queste differenze?

Insegnante: Sull'utenza, ad esempio sulla vivacità dell'utenza che non è sempre in un'accezione negativa ma anche positiva. Ad esempio, gli stimoli che hanno i ragazzi romani rispetto a quelli di piccola provincia non c'è dubbio. Io ho trovato un'utenza, soprattutto nella scuola in cui sto lavorando, molto molto stimolante e stimolata e chiaramente perché una città come Roma offre delle opportunità che anche a livello culturale come unità di formazione sono di più sicuramente di una città come Trento. E l'apertura dei ragazzi insomma è uno stile di apprendimento sicuramente diverso perché qui (a Roma) i ragazzi sono molto occupati in tutti i sensi (risata).

Intervistatrice: E questo influisce sulla loro formazione secondo lei?

Insegnante: Mah influisce direi di sì. E influisce anche molto sui loro obiettivi, stiamo parlando di orientamento perciò influisce sui loro obiettivi. Poi dipende ancora molto dall'utenza e dalle zone perché io, ripeto, ho lavorato il primo anno, quindi tre anni fa, in due zone diverse. Insomma ho lavorato anche con una classe quasi completamente di stranieri ed è chiaro che ci sono delle esigenze e delle motivazioni diverse perché poi dipende dai quartieri. Mentre, in una realtà piccola come può essere una provincia di Trento c'è più omogeneità.

Intervistatrice: Mentre per quanto riguarda il suo percorso, mi ha accennato che è abilitata in lettere. Volevo chiederle che tipo di scuola aveva fatto, un liceo o...

Insegnante: Io ho fatto un liceo classico, poi mi sono iscritta a lettere all'università La Sapienza e poi ho anche fatto subito dopo l'università sempre qui a Roma ho fatto un corso di biblioteconomia perché il mio sogno era un po' di quello di lavorare nel mondo dei libri, all'epoca c'erano anche dei concorsi. Poi in realtà mi sono trasferita e ho anche pensato all'insegnamento perché mia madre è stata insegnante di lettere per 40 anni, i miei zii sono insegnanti sempre di scuola media e quindi ho respirato da piccola sempre questa aria... e poi quando mi sono trasferita in trentino siccome mi hanno detto una strada per poter insegnare e entrare nel mondo della scuola, perché anche ad allora c'erano delle difficoltà e adesso ce ne sono ancora di più. Mi avevano detto che le elementari dato che non c'era più la figura del maestro unico con la riforma, quindi io mi sono dovuta prendere il diploma magistrale da privatista nonostante io fossi laureata e diplomata al classico e con quel diploma da privatista a 26-27 anni ho iniziato le prime supplenze. Alla scuola elementare ho insegnato di tutto, ho fatto anche il sostegno non specializzato, quindi anzi i primi anni chiamavano soprattutto per il sostegno perché evidentemente gli insegnanti specializzati non erano così tanti. E evidentemente poi a un certo punto credo che la scelta di accettare le supplenze e alle scuole media sia stata anche per una certa scontentezza, non perché non i gratificasse ma avevo anche bisogno di cambiare e di sviluppare dei contenuti che con la scuola primaria non era possibile fare, forse se non con l'ultima classe. Però ecco a me stare alla scuola media piace moltissimo, io ho fatto anche delle supplenze alla scuola superiore però sinceramente la fascia della scuola secondaria di primo grado è molto stimolante perché sono ragazzi che possono essere formati criticamente e allo stesso tempo sono in quella età in cui non sono oppositivi verso la figura dell'adulto e quindi si può fare un gran bel lavoro. C'è una differenza ecco c'è una grande responsabilità piuttosto che sui i maggiorenni o maturandi, però cambiano moltissimo dagli 11 ai 14.

Intervistatrice: Lei che studente era?

Insegnante: Ah!!!io ero bravissima. Ero alle medie molto brava in italiano. Mi piaceva molto leggere e scrivere fino ai primi due anni del liceo e poi gli ultimi anni delle superiori mi sono un po' persa: studiavo di meno e mi facevo anche rimandare, ad esempio per studiare con l'amica. E però ho sempre ottenuto dei buoni risultati, insomma era una mia scelta di ribellione però insomma stiamo intorno ai 16-17 anni ma sono sempre stata abbastanza puntuale. Ed ero autonoma! Io vedo la differenza con i ragazzi di oggi che hanno un metodo di studio che non è lo stesso, purtroppo devo dirlo, rispetto alla mia epoca.

Intervistatrice: E cosa cambia?

Insegnante: Sono poco autonomi e poco concentrati. Hanno un ragionamento critico di più e sono molti costruttivi e attivi dal punto di vista dell'apprendimento, però ci sono dei tempi di concentrazione e attenzione minori ma questo lo sappiamo anche dagli studi sociologici e sappiamo che questa epoca è solo visiva e trae spunto dalle immagini. Ma io trovo anche una maggiore difficoltà nell'ascolto, l'ascolto significa sia dell'insegnante sia il loro personale ascolto sia un ascolto degli altri loro coetanei. Questo lo verifico in continuazione, più passano le generazioni più si verifica questa cosa dell'ascolto, forse non è colpa neanche loro ma della società...Ho parlato troppo?

Intervistatrice: No no, quando parla di autonomia cosa intende per questa differenza? Lei mi ha detto che era molto autonoma...

Insegnante: Beh autonomia nello studio proprio sentito come dovere prima faccio il mio dovere poi forse gioco. La priorità data allo studio. Capita spesso che qualche ragazza o ragazzo mi dica ma io ieri avevo la gara o gli allenamenti, ci sono molto più attività che sposta l'attenzione e l'impegno. La scuola e lo studio sono importanti, ma almeno quando noi eravamo ragazzi davamo priorità allo studio. C'è da dire anche che gli orari erano diversi, noi da ragazzi quando tornavamo a casa mangiavamo e studiavamo e la regola adesso non è così poi molti fanno fatica anche alle medie ad apprendere un metodo di studio efficace. Un tempo era così: alle medie studiavi da solo e non c'erano né la mamma né il papà che ti aiutavano. Capisce che intendo?

Intervistatrice: Sì ho capito, chiaro. Mi diceva anche prima che proviene da una famiglia di insegnanti sua madre, i suoi zii...che rapporto aveva lei, la sua famiglia e lo studio?

Insegnante: Ah be guardi molto positivo perché insomma nella mia famiglia c'è un amore per la lettura gli autori l'informazione per qualsiasi messaggio scritto e anche per le altre forme di cultura come il cinema, il teatro, l'arte insomma qualsiasi espressione artistica, per appoggiata e stimolata anzi era la cosa prioritaria. Credo che la famiglia influisca molto su questo.

Intervistatrice: Sua madre era un'insegnante, mentre suo padre?

Insegnante: Mio padre era un attore, anzi è ancora un attore.

Intervistatrice: Ahh

Insegnante: Sì ecco si respirava un'atmosfera...

Intervistatrice: Sì sono incuriosita...

Insegnante: Anche mia madre ha fatto l'attrice però poi ha lasciato la sua carriera e l'ha lasciata per dedicarsi alla famiglia e il lavoro degli insegnanti negli anni 60 era forse quello più consono da fare, poi è entrata di ruolo e ovviamente lei era appena laureata e negli anni 60 incominciavano a fare supplenze anche i non laureati. Lei è giovanissima....

Intervistatrice: Ah sì, anche se sembro più giovane. Ne ho 32...

Insegnante: Ah beh potrebbe essere anche mia figlia...

Insegnante: La formazione della famiglia è molto importante, anche se io ho un figlio però insomma per alcune cose sono riuscita a incidere ma per altre no. Non è detto, bisogna essere molto ricettivi, non tutti i ragazzi poi...quando ad esempio qualche genitore viene da me e mi dice “mio figlio non legge, scrive male” E ho non è automatico, non funziona così. Sicuramente aiuta, però non è sempre vero. Non è automatico che chi legge tanto sa poi scrivere benissimo. Come per la formazione della famiglia. Se la formazione della famiglia dà valore allo studio e alla informazione non è detto che i figli siano così. Anzi, non è un assioma stabile soprattutto in relazione alla società e all'esterno che vivono i ragazzi. Io per esempio ho un'alunna della terza media che è molto in gamba nella lettura perché nella sua famiglia è stata formata a questo, e c'è quindi una grande influenza da parte della sua famiglia e quindi è veramente un'eccezione rispetto agli altri rispetto o agli altri che hanno una formazione più pratica. Invece una volta era più facile trovare queste persone rispetto adesso. Non so se sono stata chiara.

Intervistatrice: Sì, grazie. È stata chiarissima! Secondo lei a cosa serve l'orientamento?

Insegnante: Allora l'orientamento serve per poter dare una direzione o dei consigli ai ragazzi. Io devo dire mi è capitato di fare orientamento soprattutto in trentino e quest'anno è il primo anno che lo faccio anche in una scuola romana perché l'anno scorso ho avuto una seconda, una prima è il primo anno che ho una terza a Roma. È una modalità che credo serva assolutamente ai ragazzi perché se una volta la scelta si orientava a tre se non due ordini adesso loro devono navigare a vista e non sanno bene quali sono i loro punti di forza e debolezza e poi c'è una sorta di immaturità rispetto a questo, 13-14 anni no?! Rispetto a questo sono molto fragili e quindi hanno bisogno di un sostegno sia da parte degli insegnanti sia da parte della famiglia. Purtroppo, io penso, che ci siano troppe cose perché poi quando hai numerose scelte è un po' più difficile la scelta. È chiaro che ci siano molte più possibilità, loro sanno che possono anche cambiare nel corso degli anni quindi l'orientamento fatto nella scuola è stato molto proficuo ho visto che loro erano molto interessati. C'è stata anche la partecipazione del CEMPIS?/CENSIS? per i genitori e incontri con i ragazzi. Poi io naturalmente come insegnante di lettere di qualcosa ne abbiamo parlato abbiamo e fatto anche dei ragionamenti o degli iscritti nel mio caso. Poi ci sono stati anche gli incontri con i referenti delle varie scuole e anche lì devo dire che i ragazzi si sono dimostrati interessati. Questo vuol dire che comunque hanno sulla loro formazione hanno un'idea però poi devono comunque devono essere indirizzati. Chi ha un'idea chiara non fa domande, mentre chi è confuso insomma ha tante domande [sorriso], dubbi e quindi fa tante domande.

Intervistatrice: Ok. Ma quale l'utilità dell'orientamento? In che cosa consiste un buon orientamento?

Insegnante: Beh io come primo punto penso sia dare delle indicazioni per evitare la dispersione scolastica. Per evitare che il ragazzo affronti o faccia un percorso formativo che lo porti a mollare o che non lo formi completamente che non lo porti a completare lo studio. Non è il caso della scuola dove lavoro perché è il caso della scuola dove lavoro perché hanno tutti obiettivi ambiziosi come le loro formazioni, hanno una buona formazione e delle buone famiglie. Poi non è detto che si concretizzi. L'orientamento serve anche a dire al ragazzo “guarda per come studi, per il tuo metodo di studio non è adatto”. Poi, accade anche, che tu dici queste cose e magari non vengono neanche prese in considerazione. Per esempio quest'anno mi è capitato che alcuni genitori mi chiedessero a me informazioni sul classico e io dovessi in qualche modo cercare di dissuadere dicendo “magari non è il caso”. È molto difficile perché il ragazzo può anche cambiare completamente dalla terza media alle superiori. È un grande passaggio.

Intervistatrice: Quindi, mi diceva che ci sono ragazzi che poi fanno scelte diverse da quelle suggerite...

Insegnante: Secondo me sì.

Intervistatrice: E perché a suo avvio?

Insegnante: Ma un poi' perché sono condizionati dalle scelte dei genitori, sono indicate dai genitori. Oppure perché hanno un'idea sbagliato di quello che andranno ad affrontare. Questo non lo so.

Intervistatrice: E perché i genitori hanno idee diverse dalle vostre sulla scelta?

Insegnante: Ma perché a volte li sopravvalutano. Un conto è vedere il ragazzo in classe tutti i giorni e una cosa è vederlo a casa. Insomma, a volte si sottovaluta a volte si sopravvalutano. È una questione di misura.

Intervistatrice: E che tipo di famiglia hanno i ragazzi che si sopravvalutano e quelli che si sottovalutano?

Insegnante: Ma io questo un giudizio sulle famiglie non posso darlo. Ma posso fare un esempio, su un ragazzo cinese non di questa scuola che era un ragazzo veramente geniale con delle competenze altissime anche più di quelle italiana e si sottovalutava in continuazione perché il padre lo mortificava, pretendeva sempre di più. Ecco la pretesa eccessiva può portare alla disistima del ragazzo. Io non sono in grado, io non sono in grado e invece era più che in grado. Invece per quando riguarda la sopravvalutazione è perché c'è un'iperprotezione. D'una parte alla pretesa eccessiva può portare alla disistima e dall'altro il sopravvalutare le capacità del ragazzo dipende anche dall'investimento opposto, più iperprotettivo. Questa è una mia opinione personale.

Intervistatrice: Mi può fare degli esempi di alcuni casi di giudizio di ragazzi che in qualche modo non hanno fatto la scelta che gli avete indicato E dimmi anche perché e su quali basi voi avete dato un giudizio diverso...che caratteristiche aveva il ragazzo

Insegnante: Per esempio io so del caso di un ragazzo che ha un apprendimento molto memonico e prima voleva fare il classico. Invece, adesso io ho dissuaso, ho cercato e poi sa è difficilissimo parlare con i genitori... Io consiglio sempre di non fare scelte che non portino alla frustrazione del ragazzo, con dei compiti che siano alti ma anche si dia un'attenzione alle loro capacità e competenze. È ovvio che se un ragazzo è più pratico e ha un buon metodo di studio può seguire una determinata strada. E (sono importanti) gli interessi. Il ragazzo voleva fare il classico, perché il ragazzo voleva fare il classico? E adesso ha preso il linguistico. Io sinceramente non l'avrei visto né per l'uno (classico) né per l'altro (linguistico).

Intervistatrice: Per quale motivo

Insegnante: Perché ha uno studio molto memonico. Però non ha uno studio ragionato pur essendo un ragazzo di grande volontà. Adesso è una mia opinione, magari è un po' cambiato e alle superiori riuscirà benissimo ma è ancora bambino per certi versi perché è molto memonico. Se non studia, non sa quindi. Io ho visto che ha seguito altre indicazioni. Anche un altro ragazzo che invece ha un buon metodo di studio ha voluto fare per forza il classico pure lui. Io ho cercato

Intervistatrice: Scusi mi sono persa.... Lei non era d'accordo, ha un buon metodo di studio perché non era d'accordo? per quale motivo?

Insegnante: Perché è molto fragile dal punto di vista degli apprendimenti. Studia poco, ha una base e ha approfondito poco durante questo percorso scolastico, non è così metodico e continuo. E la nostra preoccupazione è che con uno studio classico o liceale possa trovarsi in difficoltà. Questa è sempre la nostra preoccupazione quando diamo i consigli, o almeno lo è per la maggior parte delle insegnanti con cui lavoro.

Intervistatrice: E perché

Insegnante: È che si è adeguato. Se dobbiamo emettere e poi aprire una parentesi sulla valutazione è enorme, se dobbiamo valutare e dare un giudizio globale e quindi dare delle indicazioni noi pensiamo sempre che il ragazzo debba essere tranquillo e sereno anche nel suo percorso scolastico. Altrimenti c'è il pericolo non dico della dispersione scolastica ma dell'instabilità del percorso se non c'è una scelta oculata. Non possiamo sempre mentire in questo. Io credo che bisogna dire che cose come stanno cercando di dirle con equilibrio.

Intervistatrice: Capisco. Ma come mai questo ragazzo ha scelto il classico?

Insegnante: E perché gli interessavano le materie come il latino, il greco, lettere purtroppo. Gli interessa il campo umanistico, speriamo.

Intervistatrice: Prima mi ha accennato che lei anche durante le sue ore di lezione dà delle indicazioni. In quali situazioni si trova a dare suggerimenti agli studenti?

Insegnante: Allora io cerco sempre di essere sempre equilibrata. Io quest'anno gli ho detto solo: ragazzi, primo, non lasciatevi condizionare. La scelta è vostra, cercate un percorso che vi interessi veramente perché poi siete voi che dovete studiare. È chiaro che se scelto lo scientifico e a me interessa solo l'italiano, io ora faccio un esempio terra terra. C'è bisogno di uno stimolo per lo studio perché se io prendo l'artistico e a me non piace storia dell'arte per esempio. Faccio proprio un esempio banale. Io ho sempre cercato di dire ai ragazzi scegliete quello che vi interessa e cercate di non essere condizionati dalle scelte degli adulti. E però anche in questo caso è difficile come diventano prima per formazione familiare o aspirazioni perché, come dicevamo, sono più piccoli di come lo eravamo noi.

Intervistatrice: Se mi ricordo bene, la scuola è nel quartiere....quindi immagino ci sia un'utenza medio alta.....

Insegnante: Sì sì esatto

Intervistatrice: E questo indice un po' sull'orientamento

Insegnante: Eh io non la conosco bene, non lavorandoci da molto. È un'utenza medio alta e sicuramente i genitori incidono con le loro professioni. E sicuramente sono liberi professionisti, quindi hanno anche dei ruoli di responsabilità a volte quindi c'è un'incidenza da parte delle famiglie e c'è anche un'attenzione al ruolo formativo del ragazzo. Hanno, devo dire, buone basi e questo è dovuto anche alle tante possibilità che hanno durante la giornata e agli stimoli che gli vengono offerti.

Intervistatrice: Ok, volevo sapere come avviene la formulazione del consiglio per ciascun ragazzo?

Insegnante: Mah io ho fatto così quest'anno come coordinatrice, perché sono coordinatrice, allora raccolgo prima le informazioni dai questionari che hanno fatto con lo psicologo dell'orientamento, poi dalle famiglie e poi dal consiglio dei vari colleghi e quindi vengono

indicate due o più strade e per alcuni casi anche una sola strada, diciamo ambito. Quindi è una raccolta dati.

Intervistatrice: Mi può spiegare meglio. Io non sono lì, ma immagino che lo psicologo fa vari test, lei non so li prende, li guarda....

Insegnante: No è successo così che lo psicologo mi ha fatto una restituzione dei risultati, In base ai risultati mi ha dato degli ambiti non so ambito agricolo, ambiente o umanistico per ciascun ragazzo. Ho avuto un colloquio con lo psicologo che in un'ora mi ha restituito i risultati. Poi durante i colloqui individuali con i vari genitori mi chiedevano non sa oppur sa mio figlio figlia vuole fare questo e valutavamo insieme. Questo lo facevano i genitori anche con gli altri insegnanti. Poi a un certo punto c'è un Consiglio in cui la coordinatrice di solito propone quello che già gli è stato detto dai ragazzi e i colleghi ratificano o non ratificano o le modifichiamo alcune indicazioni. Quindi sono tre momenti diversi.

Intervistatrice: Ok, partiamo dal primo. Mi può spiegare l'accordo tra psicologo, genitori e insegnanti e gli alunni. C'è accordo sulla scelta o i test restituiscono risultati non..

Insegnante: No no di solito hanno una buona tenuta, questi test sono per i loro interessi non per le loro attitudini...è diverso.

Intervistatrice: Ok

Insegnante: Devo dire che rispondevano alla realtà, non ricordo più se per un caso ma in generale rispondevano alla realtà e alle nostre indicazioni..

Intervistatrice: Mentre per il Consiglio mi diceva che i colleghi possono ratificare o no, Come avviene? C'è una discussione?

Insegnante: Sì una discussione sulle competenze. Non so se il ragazzo ha una particolarmente attitudine per la tecnologia o per l'ambito scientifico. È chiaro che l'insegnante che si occupa di questa disciplina può dare una valutazione positiva oppure c'è quel ragazzo che non ha attitudine per la riflessione scritta o linguista a cui non si indica certamente un percorso letterario o umanistico.

Intervistatrice: Mi chiedevo più di preciso che caratteristiche si prendono in considerazione. Mi diceva gli interessi, poi credo i voti. non so quali caratteristiche si mettono sul tavolo per valutare questo ragazzo e dargli un consiglio

Insegnante: Beh anche la costruzione del suo metodo di studio, le sue competenze, riguardo al saper fare insomma. La competenza principale è anche un ragionamento critico. Quello che dicevo prima, se il ragazzo è abituato, anche se non ha un voto eccellente, però se ha una competenza di tipo cognitivo nel senso se ha una ricezione dei contenuti del suo percorso formativo critico o personale può anche accedere a qualsiasi ordine se lo costruirà il suo sapere. È anche la costruzione del suo sapere, non solo dei suoi interessi. Quale strategia mette in campo nelle scuole, se è una strategia di un tipo o piuttosto di un altro e soprattutto alle competenze che ha sviluppato nel triennio. Cioè se abbiamo visto un passaggio, una sua crescita nel triennio non solo nei suoi interessi secondo me ma non solo secondo me anche secondo i colleghi gli interessi sono principali, la motivazione allo studio.

Intervistatrice: Come avviene questa osservazione delle competenze. Mi diceva che se il ragazzo nel corso del triennio in questo passaggio fa...

Insegnante: Ma ad esempio attraverso la ricerca non sommativa di dati e nozionistici. La ricerca e la discussione anche con i ragazzi stessi. Le faccio un esempio, io ho una ragazza che non studia tanto e né in modo costante però se lei non capisce alcune cose che vengono date dagli insegnanti come nozioni non le studia. Lei deve capire quello che studia, è il contrario invece del ragazzo che studia in modo memonico. Lei fa delle domande. È questa è per me una competenza fondamentale, un ragionamento su quello che apprende. La ricezione attiva e poi è l'interesse. Quello che dicevo, l'apprendimento passa, ed è da sempre così, attraverso l'interesse e la passione che ogni docente o ogni adulto riesce a stimolar verso i ragazzi. Sennò altrimenti non passa niente, nessuna forma di apprendimento.

Intervistatrice: Eh cosa fate per appassionarli? sviluppare interesse e queste competenze?

Insegnante: Bella domanda! Ma guardi allora prima di tutto è molto la ricerca adesso che stiamo lavorando per la prova finale è anche l'interdisciplinarietà. Per me è importantissima questa cercare di fare capire loro che le discipline sono dei grandi contenitori e i contenuti sono collegati tra di loro. Quindi i vari collegamenti, lavorare con i colleghi su alcuni temi. A loro interessano molto i temi anche quelli legati all'attualità. Faccio un esempio, io da quest'anno insegno geografia a questa classe che avevo anche l'anno scorso ma dove prima non facevo geografia, allora geografia secondo me è molto difficile da spiegare perché ritengo cosa ci sia da spiegare perché devi fornirgli degli strumenti per la lettura del territorio, ma quello che interessa maggiormente i ragazzi sono le notizie di quello stato, è l'attualità che interessa. Se parliamo della Cina desso sì che gli interessa, quindi cercare di cogliere la geografia collegata con la storia di quel paese. Quindi la geografia politica parlare della popolazione e delle grandi città e loro fanno tanto ricerca con immagini, video e ci sono tanti strumenti oggi.

Intervistatrice: In conclusione le chiedo di fare un esempio, se c'è di un ragazzo che ha sviluppato competenze nel corso dell'anno...

Insegnante: In che senso?

Intervistatrice: Se c'è un ragazzo che ha sviluppato competenze nel corso dell'anno

Insegnante: Sto pensando a un ragazzo che tutti trovavamo all'inizio dell'anno un po' chiuso. Ecco perché c'è anche questo, se è insicuro e non ti esponi poi se non studi allora ti esponi ancora di me no perché sei sempre meno sicuro. Ecco questo ragazzo se motivato individualmente con colloqui individuali e insomma non con un imperativo. Secondo me bisogna sempre pensare alla tranquillità del ragazzo, perché di fronte a un ragazzo spocchioso o poco educato ci sono sempre delle reazioni che lo portano... allora questo ragazzo negli ultimi mesi ha iniziato a fare domande e su cose che non capiva, quindi aveva percezione del suo apprendimento, poi ha iniziato a mostrare interesse su alcune cose quindi a voler essere interrogato e questi sono dei grandi risultati

Intervistatrice: E secondo lei perché è cambiato?

Insegnante: È ci sono tante variabili, un po' perché cresciuto perché loro poi cambiano molto. Poi è stato incoraggiato da tutte le insegnanti e così ha cacciato cose positive

Intervistatrice: Perché avete incoraggiato questo ragazzo?

Insegnante: Vanno tutti incoraggiati maggiormente quelli più insicuri

Intervistatrice: Mi chiedevo se avesse visto qualcosa in quel ragazzo per cui andava incoraggiato o magari ci sono casi che non avete incoraggiato perché

Insegnante: Beh diciamo un ragazzo chiuso così nel suo mondo, ci siamo chieste e invece non era così. Quindi serviva una certa dolcezza, pacatezza e attesa. Incoraggiamenti ci sono stati. Ad esempio c'è una ragazza molto brava di cui io sono felice del suo percorso. Una ragazza molto chiusa con una crisi sua adolescenziale quest'anno attraverso la scrittura ha iniziato a esprimersi e questa è una competenza.

Intervistatrice: Invece un tipo esuberante e non chiuso?

Insegnante: Beh lì bisogna usare bastone e carota. Poi ci sono anche ragazzi che rimangono così. Sicuramente lui ha capito perché mi diceva che bisogna rispettare il ruolo degli insegnanti ho capito tante altre cose anche questa è una conoscenza la percezione di cosa sta accadendo, la percezione dei propri errori.

Intervistatrice: Ok io al ringrazio. Non so se ci sono punti che non ho toccato e vuole aggiungere...

Insegnante: No ha toccato tutti i punti sono stata logorroica!

Intervistatrice: A me è andato ben così, anzi in questi casi apprezzo chi parla

Insegnante: Va bene

Intervistatrice: La ringrazio

Insegnante: A presto