

LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE COME PROCESSO

Risultati, scelte e aspettative

a cura di
Orazio Giancola, Luca Salmieri



La cassetta degli attrezzi. Strumenti per le scienze umane

Direttore

Giovanni Di Franco, Università di Roma “La Sapienza”

Comitato editoriale

Elena Battaglini, Ires-Cgil

Sara Bentivegna, Università di Roma “La Sapienza”

Claudio Bezzi, valutatore professionista

Orazio Giancola, Università di Roma “La Sapienza”

Alberto Marradi, Università di Firenze

Federica Pintaldi, Istat

Luciana Quattrociochi, Istat

Luca Salmieri, Università di Roma “La Sapienza”

Michele Santurro, Cnr - Roma

Marta Simoni, Iref-Acli

La collana, rivolta a ricercatori accademici e professionisti, studiosi, studenti, e operatori del variegato mondo della ricerca empirica nelle scienze umane, si colloca sul versante dell’alta divulgazione e intende offrire strumenti di riflessione e di intervento per la ricerca.

Obiettivo è consolidare le discipline umane presentando gli strumenti di ricerca empirica, sia di raccolta sia di analisi dei dati, in modo intellegibile e metodologicamente critico così da consentirne l’applicazione proficua rispetto a definiti obiettivi cognitivi.

I testi sono scritti da professionisti della ricerca che, attingendo alla personale esperienza maturata in anni di attività, offrono ai lettori strumenti concettuali e tecnici immediatamente applicabili nella propria attività di ricerca.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.



OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

LE DISUGUAGLIANZE EDUCATIVE COME PROCESSO

Risultati, scelte e aspettative

a cura di

Orazio Giancola, Luca Salmieri

La cassetta degli attrezzi
Strumenti per le scienze umane/10 | 19.2

FrancoAngeli 

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche della “Sapienza” – Università di Roma

Progetto grafico di copertina di Maria Teresa Pizzetti

Isbn: 9788835181194

Isbn e-book: 9788835189879

Isbn e-PUB Open Access: 9788835189886

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

119. La cassetta degli attrezzi. Strumenti per le scienze umane

Volumi pubblicati:

1. Giovanni Di Franco, *L'analisi dei dati con SPSS. Guida alla programmazione e alla sintassi dei comandi.*
2. Silvia Cataldi, *Come si analizzano i focus group.*
3. Federica Pintaldi, *Come si analizzano i dati territoriali.*
4. Giovanni Di Franco, *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica.*
5. Lucia Coppola, *NVivo: un programma per l'analisi qualitativa.*
6. Simone Gabbriellini, *Simulare meccanismi sociali con NetLogo. Una introduzione.*
7. Giovanni Di Franco, *Dalla matrice dei dati all'analisi trivariata. Introduzione all'analisi dei dati.*
8. Giovanni Di Franco, *Tecniche e modelli di analisi multivariata.*
9. Federica Pintaldi, *Come si interpretano gli indici internazionali. Istruzioni per l'uso a favore di ricercatori, giornalisti e politici.*
10. Maria Paola Faggiano, *Gli usi della tipologia nella ricerca empirica.*
11. Danilo Catania, *Dati e rappresentazioni territoriali con ArcGis.*
12. Claudio Bezzi, *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche.*
13. Giovanni Di Franco (a cura di), *Il poliedro coesione sociale. Analisi teorica ed empirica di un concetto.*
14. Elena Battaglini, *Sviluppo territoriale. Dal disegno della ricerca alla valutazione dei risultati.*
15. Claudio Bezzi, *Domanda e ti sarò risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale.*
16. Elena Pavan, *La Network Analysis con Nodexl*
17. Maria Paola Faggiano, *L'analisi del contenuto di oggi e di ieri. Testi e contesti on e offline.*
18. Giovanni Di Franco, *Usi e abusi dei sondaggi politico-elettorali in Italia. Una guida per giornalisti, politici e ricercatori.*
 - 1.1. Sergio Mauceri, *Qualità nella quantità. La survey research nell'era dei Mixed Methods*
 - 1.2. Alberto Marradi, *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*
 - 1.3. Giovanni Di Franco, *Introduzione alla sociologia empirica. Metodi e tecniche della ricerca sociale.*
 - 1.4. Vittorio Cotesta, *Millennials. Avere vent'anni a Latina.*
 - 1.5. Claudio Bezzi, *Manuale di ricerca valutativa.*

1.6 Luca Salmieri (a cura di), *Servizi sociali e misure di contrasto alla povertà*.

1.7 Gianmaria Bottoni, *Introduzione all'analisi multilivello. Teoria e pratica dei modelli di regressione multilivello*.

1.8 Michele Santurro, *La coesione sociale in Europa. Un'analisi ecologica e diacronica*.

1.9. Orazio Giancola, Luca Salmieri, *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche*.

1.10 Giovanni Di Franco (a cura di), *Disuguaglianze intergenerazionali in Italia*.

1.11 Angela Delli Paoli, *La netnografia nella ricerca sociale*.

1.12 Giovanni Di Franco, *L'analisi dei dati nelle scienze sociali al tempo dei Big Data, del Machine Learning e dell'intelligenza artificiale*.

Volumi pubblicati in Open Access

1. Giovanni Di Franco (a cura di), *Giovani a tempo indeterminato. Valori e atteggiamenti dei giovani romani*.

Indice

1. Aspettative, scelte e vincoli nella riproduzione delle disuguaglianze , di <i>Orazio Giancola e Luca Salmieri</i>	pag.	11
1.1 Introduzione	»	11
1.2 Ambiente familiare, processi socializzativi e disuguaglianze: la base della strutturazione	»	15
1.3 Il cumularsi delle disuguaglianze: <i>bias</i> sistematico ed effetti a catena	»	22
1.4 Aspettative di istruzione e scelte educative		25
1.5 Conclusioni		32
2. La struttura dei sistemi educativi e le aspettative di istruzione: il complesso intreccio tra disuguaglianze scolastiche e di contesto , di <i>Iacopo Moreschini, Matteo Bonanni e Orazio Giancola</i>	»	35
2.1 Introduzione	»	35
2.2 Struttura, segregazione e disuguaglianze strutturali	»	36
2.3 Struttura e aspettative di istruzione	»	41
2.4 Il ruolo del contesto socio-economico nel dare forma alle aspettative	»	52
2.5 Conclusioni	»	60
3. La dimensione verticale e orizzontale delle disuguaglianze educative , di <i>Orazio Giancola, Adamo Lo Cicero e Federica Rizzi</i>	»	63
3.1 Introduzione	»	63

3.2 <i>Performance</i> e differenze regionali	»	64
3.3 La scomposizione verticale e orizzontale della variabilità dei risultati	»	66
3.4 La variabilità tra e dentro le regioni e gli indirizzi scolastici	»	74
3.5 Gli esiti delle differenze verticali e orizzontali	»	79
3.6 Conclusioni	»	82
4. Scelte, performance e aspettative degli studenti: il ruolo delle origini sociali e dell'omogamia educativa, di Benedetto Pasanisi, Orazio Giancola e Matteo Bonanni	»	84
4.1 Introduzione	»	84
4.2 Un approccio analitico per studiare l'impatto dell'omogamia: l'operazionalizzazione del concetto	»	87
4.3 L'impatto dell'omogamia sulle <i>performance</i> in matematica	»	90
4.4 L'impatto dell'omogamia sulle aspettative di scelta	»	97
4.5 Conclusioni	»	101
5. Immaginare il futuro: disuguaglianze scolastiche e aspirazioni occupazionali, di Marialuisa Villani e Orazio Giancola	»	104
5.1 Introduzione	»	104
5.2 Scelte scolastiche e aspettative educative come nodo gordiano della disuguaglianza	»	105
5.3 Dati e metodi	»	108
5.4 Transizioni educative e aspirazioni professionali	»	113
5.5 Conclusioni	»	122
6. Istruzione e competenze nella vita adulta: un'analisi diacronica delle disuguaglianze educative, di Orazio Giancola, Benedetto Pasanisi e Richard Bourelly	»	125
6.1 Introduzione	»	125
6.2 L'andamento dell'istruzione e le competenze in prospettiva diacronica	»	126
6.3 Le determinanti dell'acquisizione delle credenziali educative	»	134

6.4 Le determinanti dei livelli di competenza in <i>numeracy e literacy</i>	»	137
6.5 Un focus sui laureati	»	141
6.6 Conclusioni	»	146
7. L'indagine <i>Esperienze scolastiche e scelte educative. Struttura, obiettivi e ipotesi di analisi</i>, di <i>Orazio Giancola e Luca Salmieri</i>	»	149
7.1 Introduzione	»	149
7.2 La struttura del questionario	»	152
7.3 Gli interrogativi e le ipotesi di analisi	»	160
8. Rappresentare le propensioni alle scelte educative , di <i>Orazio Giancola, Adamo Lo Cicero e Federica Rizzi e Luca Salmieri</i>	»	166
8.1 La scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di II grado (e i suoi effetti)	»	166
8.2 Le intenzioni di scelta post-diploma: i fattori determinanti	»	170
8.3 Le preferenze per i corsi di laurea	»	175
8.4 Le mappe cognitive delle preferenze	»	182
8.5 Conclusioni	»	187
9. Le motivazioni dei giovani che non intendono iscriversi all'università , di <i>Richard Bourelly, Benedetto Pasanisi, Luca Salmieri e Leonardo Piromalli</i>	»	190
9.1 Introduzione	»	190
9.2 Chi rinuncia all'università? Un'analisi per classe sociale e genere	»	194
9.3 Le due dimensioni della rinuncia: adattiva e funzionale	»	198
9.4 Disuguaglianze nelle esperienze e nell'orientamento: genere, famiglia e reti sociali	»	203
9.5 Conclusioni	»	207
10. Esperienza scolastica, orientamento e aspettative per il lavoro: le percezioni di studenti e studentesse , di <i>Matteo Bonanni, Iacopo Moreschini e Luca Salmieri</i>	»	210
10.1 Introduzione	»	210
10.2 Le dimensioni dell'esperienza scolastica, dell'orientamento e del lavoro	»	211

10. Esperienza scolastica, orientamento e aspettative per il lavoro: le percezioni di studenti e studentesse

di *Matteo Bonanni, Iacopo Moreschini e Luca Salmieri*

10.1 Introduzione

Questo capitolo indaga il legame tra scelte educative, percezione dell'esperienza scolastica e proiezioni sul lavoro futuro e come queste differiscono tra studenti in base alle loro caratteristiche. L'esperienza scolastica è qui considerata all'interno della cornice della sociologia dell'esperienza (Dubet 1994) come atto cognitivo che costruisce il reale, tramite tre logiche: *i*) l'integrazione, per mezzo della quale ci si definisce a seconda delle proprie appartenenze; *ii*) la logica strategica, che concepisce gli obiettivi e i mezzi per il loro raggiungimento; *iii*) la logica di soggettivazione, con la quale l'attore riflette su se stesso e sul modo in cui le esperienze pregresse definiscono la propria soggettività (Villani 2024).

L'altro oggetto di interesse di questo capitolo è la proiezione delle aspettative future legate al lavoro, come queste si manifestano in maniera differenziata a seconda di diverse intersezioni di condizioni, e quali percorsi di azione (le scelte) comportano per gli studenti (Hodkinson *et al.* 1996). In aggiunta, le istituzioni scolastiche svolgono un ruolo di mediazione tra l'esperienza degli studenti e lo sviluppo di aspettative, aspirazioni e orientamenti futuri che accompagnano quest'ultimi verso i mondi extrascolastici attraverso pratiche esplicite e implicite e contribuendo a ridurre i "costi" informativi legati alla scelta dei percorsi da intraprendere (Giancola e Piromalli 2024).

Le aspettative si fondano su valutazioni realistiche e sull'immagine riflessa di sé – formatesi attraverso il riconoscimento sociale – e sulla spendibilità dei risultati scolastici nel breve-medio termine (Cannavò

2003). Le aspirazioni, invece, esprimono una tensione verso obiettivi più ideali e meno definiti, talvolta distanti dalle risorse effettivamente disponibili (Dweck *et al.* 1998) e possono entrare in contrasto con le aspettative. In chiave neo-weberiana, le aspettative non sono il risultato di semplici calcoli razionali, ma derivano da un intreccio di motivazioni, norme e valori condivisi. L'agire educativo si sviluppa così in un contesto stratificato, in cui capitale culturale, posizione sociale e relazioni influenzano sia le opportunità percepite e quindi le aspettative, sia le scelte (Giancola 2009; Salmieri e Lo Cicero 2024).

Collins (2004) ha mostrato come i rituali di interazione e i contesti familiari plasmino le traiettorie educative e di transizione scuola-lavoro, mentre i meccanismi di retroazione, quali le «profezie che si auto-adempiono» (Merton 1949) rendono le aspettative stesse generatrici di investimento cognitivo ed emotivo. Genitori, insegnanti e orientatori, con le loro proiezioni, ampliano o restringono l'orizzonte delle aspettative degli studenti (Romito 2016a), e i repertori culturali condivisi nei gruppi sociali ridefiniscono ulteriormente orientamenti e rappresentazioni della realtà educativa (Vergati 2005). Questo quadro si arricchisce includendo il capitale informativo: l'accesso, la qualità e l'uso delle informazioni influenzano la capacità degli studenti di sviluppare aspettative realistiche e orientamenti coerenti con le effettive opportunità. In questo contesto, la funzione orientativa della scuola assume un ruolo cruciale: lungi dall'essere neutra, essa si configura come un insieme di pratiche istituzionalizzate che possono sostenere o ostacolare l'autodeterminazione degli studenti, a seconda della capacità di insegnanti, tutor e consulenti di riconoscere e valorizzare le specificità soggettive degli studenti (Calidoni e Cataldi 2016).

10.2 Le dimensioni dell'esperienza scolastica, dell'orientamento e del lavoro

Abbiamo analizzato l'esperienza scolastica degli studenti e il ruolo che questa svolge nel modellare le scelte post-diploma sulla base delle loro caratteristiche individuali. Parimenti abbiamo analizzato anche la funzione orientativa della scuola rispetto alle scelte e gli aspetti del lavoro ritenuti importanti. Questi tre elementi – l'esperienza scolastica, la fun-

zione orientativa della scuola e gli aspetti del lavoro – sono stati catturati nel questionario dell’indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative* da due batterie Likert (“per nulla”, “poco”, “abbastanza”, “molto” e “moltissimo”): una relativa all’esperienza dello studente nell’istituzione scolastica, l’altra relativa alle aspettative sul futuro lavoro (tabella 10.1), e dalla domanda “quanto ritieni che gli studi scolastici ti abbiano orientato a cosa fare dopo il diploma?” che chiedeva loro di esprimere un punteggio su una scala a 11 punti, in cui 0 indica “nessun consenso” e 10 “massimo consenso”. Per sintetizzare le dimensioni dell’esperienza scolastica e delle aspettative sul lavoro abbiamo operato due distinte Analisi delle Corrispondenze Multiple (d’ora in poi ACM) sulle modalità di risposta delle batterie, dicotomizzate contrapponendo le risposte “per nulla”, “poco” e “abbastanza” a “molto” e “moltissimo” (Di Franco 2006).

Da ciascuna delle due batterie – quella dell’esperienza scolastica e quella delle aspettative relative al lavoro futuro – abbiamo estratto due dimensioni, i cui grafici delle categorie congiunte sono mostrati in figura 10.1. Per la batteria dell’esperienza scolastica (10.1a), l’asse orizzontale definisce la dimensione di strumentalità, sui cui valori positivi e negativi si distribuiscono rispettivamente le risposte positive e negative che descrivono l’istituzione scolastica in termini di logica strategica: in quanto utile “a prendere le decisioni per il futuro”, “a comprendere quale lavoro fare” e a “prepararsi ad una vita da adulto”. Sull’asse verticale, invece, si dispongono le risposte che descrivono la scuola attraverso la logica del coinvolgimento: in questo caso per valori negativi troviamo le risposte di coloro che sono “molto” o “moltissimo” d’accordo con l’idea che la scuola sia stata una “perdita di tempo” e che si sono scoraggiati “facilmente di fronte alla scuola e allo studio”.

Per le aspettative relative al lavoro (10.1b), abbiamo denominato l’asse orizzontale contrapponendo le aspettative strutturate a quelle non strutturate. Per i valori positivi troviamo coloro che ritengono “molto” e “moltissimo” importanti gli elementi elencati nella tabella 10.1b e che mostrano di sapere cosa aspettarsi dal lavoro. Per i valori negativi troviamo invece coloro i quali vi riconoscono nessuna e poca importanza. Abbiamo etichettato l’asse verticale: “lavoro strumentale *versus* lavoro vocazionale”, in quanto contrappone le modalità delle variabili indicanti una concezione del lavoro di natura vocazionale – ovvero l’idea che

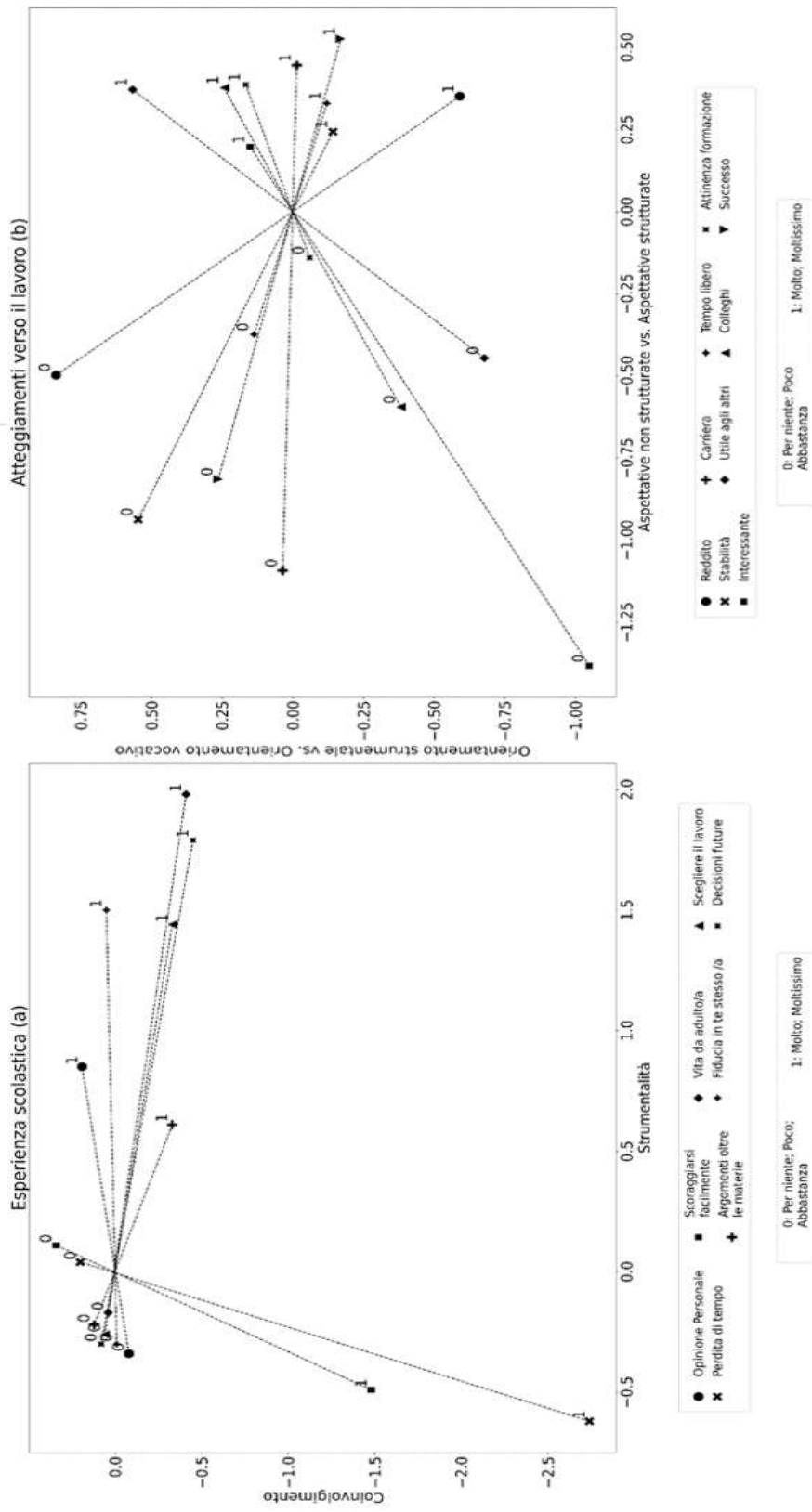
il lavoro ideale sia un lavoro utile agli altri, che consenta di avere un buon rapporto con i colleghi, che sia interessante e attinente con la propria formazione (valori positivi) – ad una concezione più strumentale – ovvero incentrata sul successo e sul reddito (valori negativi). Per costruzione la media delle dimensioni estratte è sempre uguale a 0.

Tabella 10.1 – Item delle batterie oggetto del capitolo

<i>a) Esperienza scolastica</i>	<i>b) Aspetti del lavoro</i>
<i>Pensando alla tua esperienza scolastica, puoi indicare quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?</i>	<i>Dovendo intraprendere un'attività lavorativa, quanta importanza daresti ai seguenti aspetti?</i>
1. I professori ti hanno incoraggiato/a ad avere un'opinione personale	1 Reddito elevato
2. La scuola è stata una perdita di tempo per te	2 Stabilità del contratto di lavoro
3. Nello studio e nelle attività scolastiche ti scoraggi facilmente	3 Possibilità di svolgere un lavoro interessante/stimolante
4. Con i professori si parla di argomenti anche non strettamente inerenti alle materie scolastiche	4 Possibilità di carriera
5. La scuola ti ha preparato per una vita da adulto/a	5 Possibilità di svolgere un lavoro utile alla società e agli altri
6. A scuola hai imparato ad avere fiducia in te stesso/a	6 Disponibilità di tempo libero
7. La scuola ti ha aiutato/a a comprendere quale lavoro potresti fare	7 Rapporti soddisfacenti con i colleghi e con i superiori
8. A scuola hai imparato come prendere decisioni per il tuo futuro	8 Attinenza con la mia formazione scolastica
	9 Possibilità di svolgere un lavoro di successo

Fonte: questionario dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*

Figura 10.1 – Grafici a categorie congiunte per le dimensioni estratte dalle ACM condotte sulle batterie relative all'esperienza scolastica (a) e agli atteggiamenti verso il lavoro (b).



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*. Nota: la figura 1 (a) mostra la batteria relativa all'esperienza scolastica, con i singoli *item* disposti in modo coerente su due assi ben distinti. Nella figura 1 (b) gli *item* della batteria sulle aspettative lavorative si dispongono a ventaglio su tutto il piano, poiché le risposte influenzano i due assi.

10.3 L'esperienza scolastica

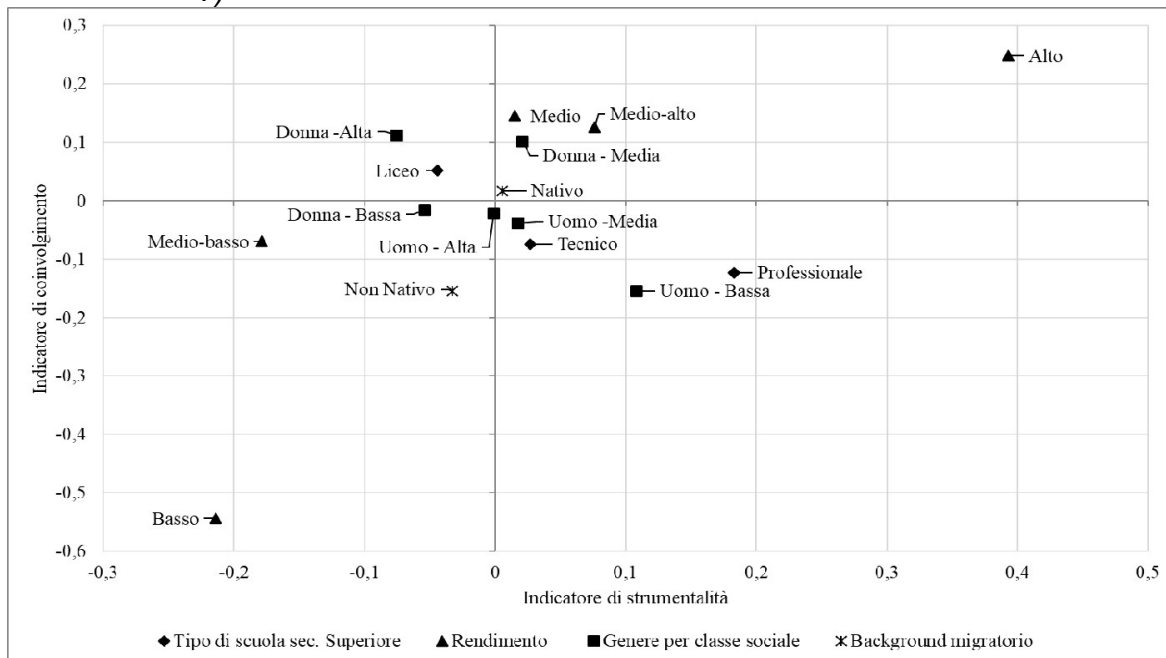
Utilizzando le dimensioni di “strumentalità” e “coinvolgimento” come assi di un piano cartesiano abbiamo proiettato nello spazio bidimensionale le medie di entrambe per alcune caratteristiche individuali degli studenti: una tipologia di genere e classe sociale (uomini e donne di bassa, media ed elevata classe sociale, combinando il titolo di studio e la professione dei genitori), la variabile di *background* degli studenti (nativi o non nativi), l'indirizzo di scuola secondaria di II grado (liceo, tecnico e professionale) e il rendimento scolastico auto-percepito (basso, medio-basso, medio, medio-alto e alto; vedi figura 10.2). Gli studenti che considerano la scuola un'esperienza utile e mostrano elevati livelli di coinvolgimento si trovano nel quadrante I, in alto a destra. Prossime all'origine degli assi si collocano le studentesse di classe sociale media, coloro che dichiarano un rendimento scolastico medio e medio-alto e gli studenti nativi. Più distante dall'origine troviamo coloro che dichiarano un rendimento più elevato. Nel quadrante II, in alto a sinistra, si collocano invece gli studenti che percepiscono l'esperienza scolastica come poco utile, ma che tuttavia mostrano livelli positivi di coinvolgimento. Tra questi vi sono soprattutto iscritti al liceo e studentesse di classe sociale alta.

Nel quadrante III, in basso a sinistra, troviamo sempre gli studenti che giudicano la scuola poco utile, ma che in questo caso mostrano scarso coinvolgimento. Nel punto più distante dagli assi si collocano coloro che dichiarano di avere un basso rendimento scolastico. A seguire, per valori prossimi allo zero sulla dimensione del coinvolgimento, ma negativi sulla dimensione della strumentalità, si collocano coloro che dichiarano di avere un rendimento scolastico medio-basso. Vicini all'origine degli assi si posizionano gli studenti maschi di alta classe sociale e le studentesse di bassa classe sociale. Si collocano in questo spazio anche gli studenti e le studentesse di origine straniera il cui coinvolgimento scolastico è tendenzialmente più basso, con variazioni più marcate rispetto agli omologhi nativi.

Infine, il quadrante IV, in basso a destra, include coloro che ritengono l'esperienza scolastica utile, ma al contempo dichiarano bassi livelli di coinvolgimento. Fanno parte di questo gruppo soprattutto gli studenti maschi di classe media e gli iscritti agli istituti tecnici, che si posizio-

nano vicino all'origine degli assi. Più distanti troviamo invece gli studenti maschi di bassa origine sociale, per lo più iscritti agli istituti professionali.

Figura 10.2 – Proiezione delle caratteristiche degli studenti sulle dimensioni dell'esperienza scolastica: strumentalità (asse X) e coinvolgimento (asse Y)



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Dall'analisi emergono alcune variabili fondamentali: il genere, la classe sociale e, ancor più, il rendimento. I ragazzi e le ragazze di alta classe sociale attribuiscono meno importanza alla dimensione strumentale della scuola rispetto ai coetanei di origine media o bassa. Il rendimento è invece una variabile chiave rispetto alle due dimensioni. Se il rendimento cresce, cresce il punteggio attribuito alla visione strumentale. Infatti, un migliore rendimento potrebbe portare gli studenti a considerare la scuola come un mezzo utile per i propri obiettivi, percependone i risultati concreti. Al contempo, cresce anche il coinvolgimento, poiché il successo scolastico rafforza il senso di appartenenza all'istituzione.

Inoltre, dato che gli studenti dei ceti più agiati frequentano tendenzialmente gli indirizzi generalisti (licei), considerati più adatti agli studi universitari e pertanto più orientati alle caratteristiche teoriche dell'apprendimento, la loro esperienza scolastica si allontana dalla dimensione strumentale. Questa risulta invece prossima alle dichiarazioni

degli studenti che frequentano gli indirizzi tecnici e professionali, nei quali l'efficacia pratica dell'istruzione appare più immediata.

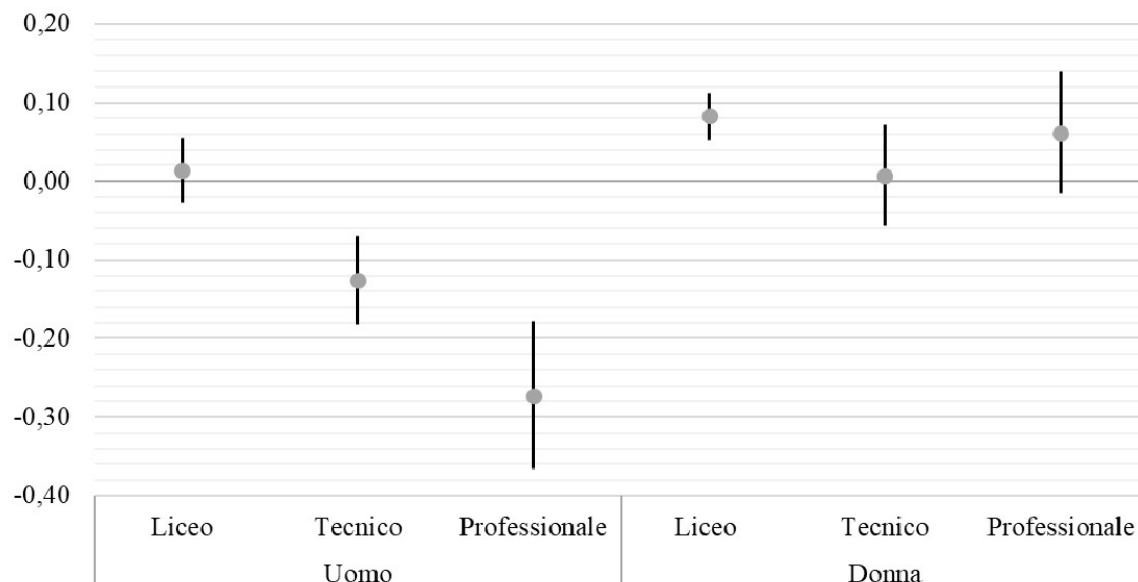
Se la dimensione dell'utilità sembra quindi dipendere per lo più dall'indirizzo di scuola superiore, quella del coinvolgimento è invece più sensibile alla variazione delle caratteristiche individuali: le studentesse, infatti, si considerano più coinvolte nell'esperienza scolastica di quanto avvenga per i loro pari maschi. Questa differenza di genere resiste persino all'effetto dell'origine sociale: mentre per i ragazzi la differenza di origine sociale è rilevante nello spiegare il livello di coinvolgimento nell'esperienza scolastica, nel caso delle ragazze incide molto meno marcatamente sul livello di coinvolgimento. Da questo punto di vista, almeno tenendo conto delle percezioni degli studenti, la funzione livellatrice della missione scolastica funziona soltanto per le studentesse e non per gli studenti, visto che su questi ultimi il discrimine dell'origine sociale ha invece un peso evidente.

L'effetto di genere nella differenziazione dell'esperienza scolastica emerge con maggiore evidenza dall'analisi delle medie dei punteggi relativi alla dimensione del coinvolgimento, suddivisi in base all'indirizzo scolastico (figura 10.3). Se tra i ragazzi l'indirizzo incide significativamente sui livelli di coinvolgimento (tra i liceali i livelli si collocano su valori prossimi alla media, mentre calano progressivamente tra gli iscritti ai tecnici e, ancor più, tra gli studenti dei professionali), tra le ragazze, invece, si riscontrano punteggi superiori alla media, senza sostanziali differenze tra indirizzi scolastici. Così, il valore del coinvolgimento e quindi dell'impegno negli studi è diverso tra studenti e studentesse. Del resto, in Italia le giovani investono più dei coetanei maschi nell'istruzione, conseguendo più frequentemente la laurea e con risultati migliori (Salmieri 2022). Il sistema scolastico, equo e accessibile, offre loro l'opportunità di puntare su credenziali spendibili in un mercato del lavoro altrimenti per loro discriminante.

Agli studenti è stato anche chiesto di indicare quale percorso intendessero intraprendere dopo il diploma: “cercare un lavoro”, “frequentare un corso di formazione professionale”, “cercare un lavoro e allo stesso tempo proseguire gli studi” oppure “proseguire gli studi”. Coloro che sono propensi ad entrare subito nel mondo del lavoro percepiscono la propria esperienza scolastica come poco utile e rispetto a questa si dichiarano meno coinvolti, soprattutto i ragazzi. Le ragazze che optano

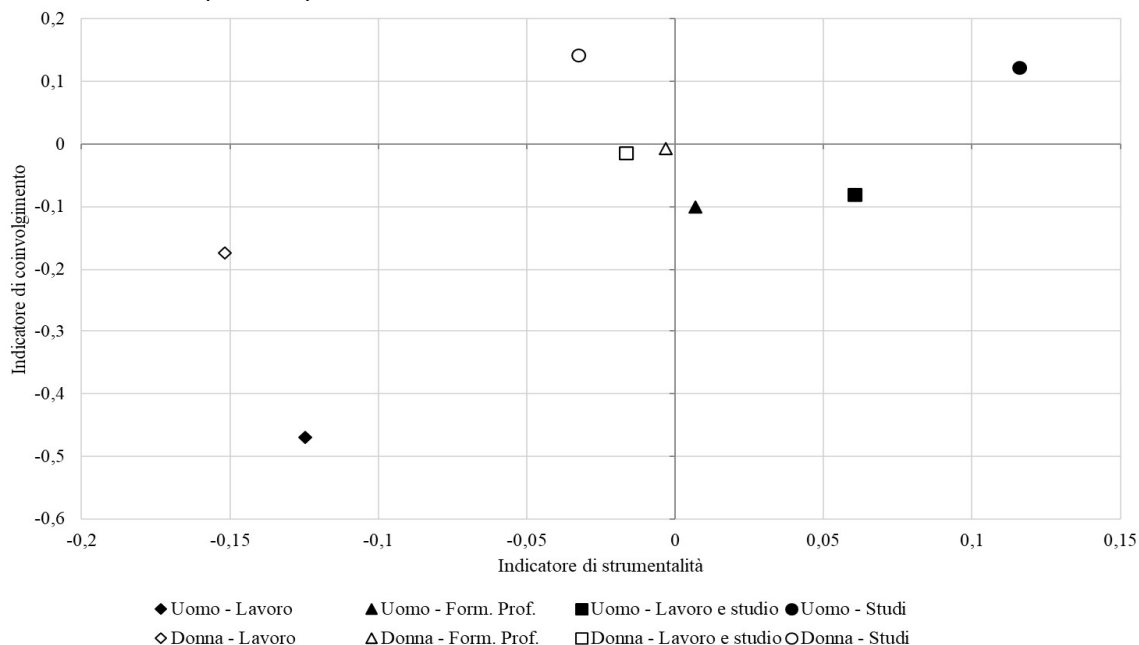
per la medesima scelta presentano punteggi negativi, ma più vicini alla media.

Figura 10.3 – Media dei casi per percorso scolastico e genere sull'indicatore di coinvolgimento



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Figura 10.4 – Media dei casi per scelta post-diploma e genere sulle dimensioni dell'esperienza scolastica: strumentalità (asse X) e coinvolgimento (asse Y)



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Il coinvolgimento scolastico si conferma il principale fattore distintivo nelle scelte: chi è propenso a iscriversi all'università mostra livelli più elevati di coinvolgimento scolastico rispetto a chi opta per la formazione professionale o per percorsi misti lavoro-studio.

10.4 Orientamento alle scelte post-diploma

Al di là dell'esperienza scolastica soggettiva, attraverso la quale gli studenti attribuiscono senso al loro percorso scolastico, la scuola, intesa come istituzione che influenza l'*agency*, è concepibile anche come ambito di relazioni che definiscono le informazioni e i saperi su come affrontare il mondo esterno. La scuola in tal senso svolge una funzione di "orientamento educativo", contribuendo a ridurre i costi di accesso alle informazioni e contro-bilanciando in parte le differenze di «capitale informativo» attraverso cui gli studenti e le famiglie compiono le scelte post-diploma (Giancola e Piromalli 2024). In particolare, insegnanti e rappresentanti del mondo del lavoro e dell'università – sempre più coinvolti nelle attività di orientamento – fungono da mediatori tra le prospettive offerte da questi mondi e le risorse cognitive e informative di famiglie e studenti, spesso limitate, specialmente nei contesti socio-economici più svantaggiati (Abbiati e Barone 2014). Le "azioni orientative" costituiscono un novero di pratiche più o meno istituzionalizzate, dai consigli degli insegnanti rivolti ai genitori durante i colloqui alle valutazioni che i primi rivolgono in classe circa potenziali sbocchi professionali e indirizzi di studio più o meno considerati adatti a ciascuno; dalle giornate di orientamento organizzate in concerto tra scuole e università ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Tali azioni, ampliando la gamma delle informazioni disponibili, contribuiscono a rafforzare o indebolire aspirazioni e aspettative dello studente circa le scelte e i percorsi da intraprendere una volta ottenuto il diploma (Giusti 2024).

Naturalmente l'esito delle azioni di orientamento non è indipendente dal percorso scolastico pregresso e dall'ambiente socio-economico in cui tale percorso si dipana. La percezione di come le relazioni e le esperienze scolastiche incidano sulle proprie scelte è associata positivamente alla dimensione strumentale. Più debole, ma comunque positiva, è

l'associazione con la dimensione di coinvolgimento (tabella 10.2). In altre parole, l'orientamento alla scelta post-diploma risulta strettamente legato alla qualità dell'esperienza scolastica percepita. È probabile quindi che gli studenti che vivono la scuola come spazio di dialogo e valorizzazione tendono a proseguire gli studi, mentre chi ha avuto un'esperienza scolastica negativa è più propenso a interrompere il percorso formativo.

Tabella 10.2 – Indice di correlazione (*R* di Pearson) tra la percezione della capacità di orientamento e le dimensioni dell'esperienza scolastica ($p < 0.00$)

	Logica strumentale	Coinvolgimento
R di Pearson	0,419	0,188

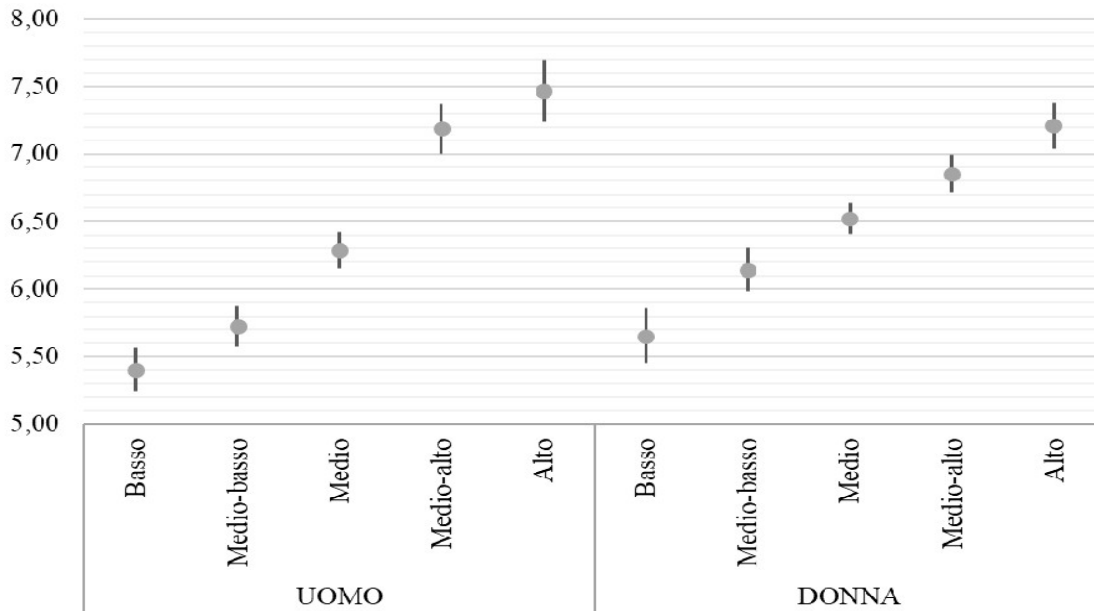
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*

Le differenze più marcate nelle opinioni degli studenti circa la capacità di orientamento della scuola si osservano in base al genere e al *background*: mediamente le studentesse ritengono più dei ragazzi che la scuola le abbia orientate a cosa fare dopo il diploma. Parimenti fanno gli studenti di origine italiana rispetto a quelli di origine straniera. È probabile che le famiglie e gli studenti nativi conoscano meglio le articolazioni del sistema scolastico e universitario, le differenze tra indirizzi e le implicazioni delle scelte e delle opportunità professionali collegate. Ciò si traduce a sua volta in una maggiore rilevanza assegnata alle azioni orientative da parte degli studenti nativi. Viceversa, gli studenti di origine straniera sono meno coinvolti nelle attività extracurricolari, nei gruppi classe e nei processi informali in cui si co-costruiscono aspettative e ambizioni, rendendo l'orientamento di matrice scolastica meno persuasivo.

A prima vista, il giudizio degli studenti sulla capacità della scuola di orientare le scelte future non mostra variazioni significative in base all'origine sociale. È invece il rendimento scolastico auto-percepito – a sua volta legato sia all'origine sociale, sia all'indirizzo frequentato – a risultare associato in modo più netto: più elevato è il rendimento auto-percepito, più l'esperienza scolastica è considerata importante nell'orientare le scelte successive (figura 10.5). Si tratta di una dinamica di reciproco rinforzo: sentirsi capaci alimenta la percezione di aver

beneficiario dell'esperienza scolastica, che a sua volta può sostenere l'impegno e il successo. Ciò rafforza il senso attribuito all'investimento in istruzione, alimentando un circolo virtuoso tra autostima e progettualità, e sostenendo così la motivazione a lungo termine (Piromalli 2024).

Figura 10.5 – Media dei casi sull'indicatore di orientamento scolastico per rendimento scolastico percepito



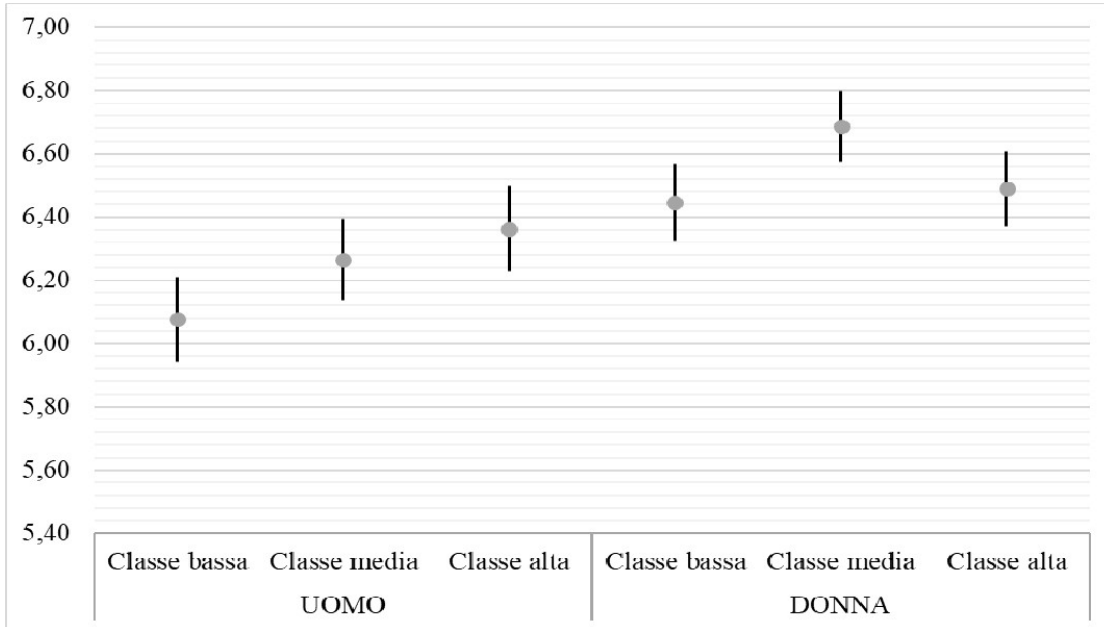
Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Il riconoscimento della funzione orientativa della scuola varia in modo significativo in base al genere e allo status sociale (figura 10.6). Per i ragazzi, la percezione dell'utilità dell'orientamento scolastico cresce quanto più è elevato lo status familiare. Per le ragazze, invece, il quadro è più articolato: il riconoscimento più elevato si registra tra quelle di classe media, mentre è più contenuto sia tra le ragazze di origine elevata sia tra quelle di origine popolare. Tuttavia, anche in questi ultimi due gruppi, le ragazze mostrano livelli di riconoscimento superiori rispetto ai coetanei maschi di qualsiasi origine sociale.

Parimenti, la combinazione tra genere e indirizzo scolastico frequentato elucida una differenza importante tra studenti e studentesse (figura 10.7): mentre per i primi il tipo di indirizzo scolastico non sembra influire in modo sensibile sulla percezione della capacità di orientamento, per le seconde il giudizio varia sensibilmente a seconda dell'indirizzo:

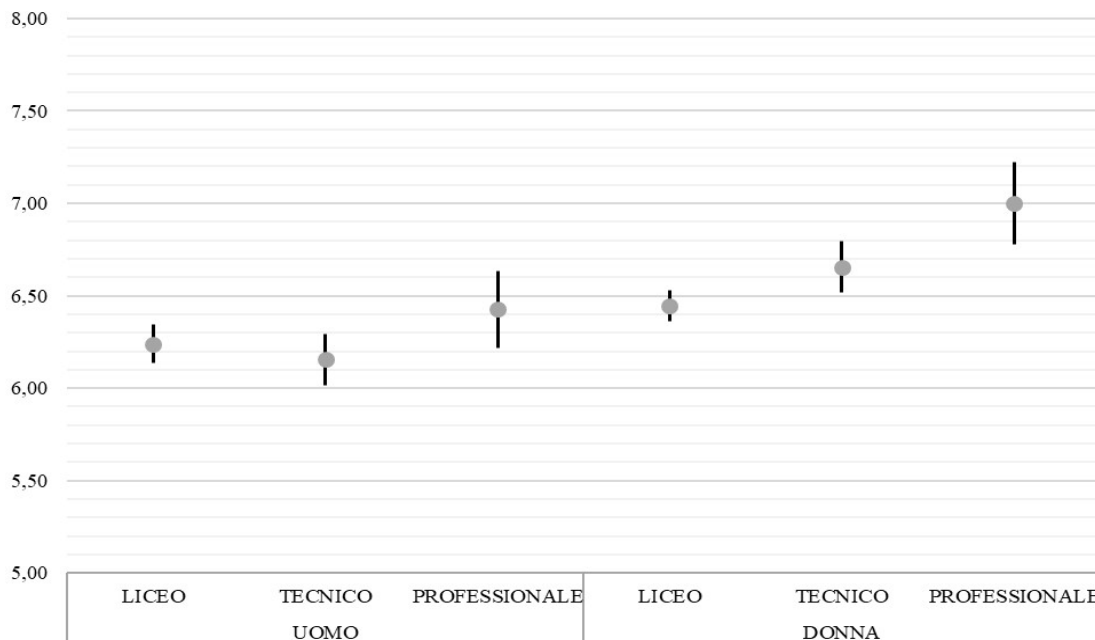
le studentesse degli istituti professionali riconoscono alla propria scuola una capacità di orientamento più marcata.

Figura 10.6 – Media dei casi per classe sociale e genere sull'indicatore di orientamento scolastico



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

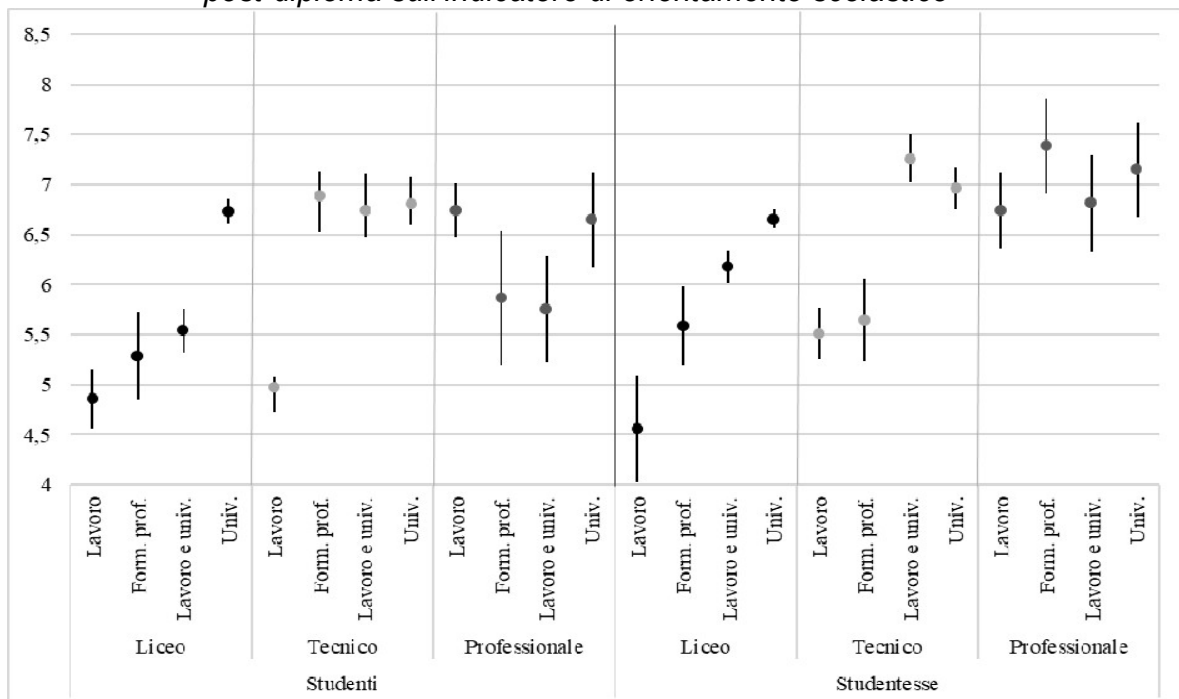
Figura 10.7 – Media dei casi per genere e indirizzo scolastico sull'indicatore di orientamento scolastico



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Il percorso scolastico sembra agire quindi anche come dispositivo simbolico che orienta le traiettorie soggettive. In altri termini, il genere contribuisce a specificare i modi diversi con i quali si giudica l'importanza dell'orientamento scolastico a seconda della propria origine sociale e del proprio indirizzo di studi. Le studentesse, specie se di estrazione media, appaiono maggiormente sensibili al lascito dell'esperienza scolastica, mentre per i ragazzi più è elevata l'estrazione sociale, più la propria scelta sembra guidata dall'orientamento scolastico.

Figura 10.8 – Media dei casi per genere, indirizzo scolastico e aspettative di scelta post-diploma sull'indicatore di orientamento scolastico



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

La figura 10.8 riporta i punteggi più bassi assegnati dai liceali alla capacità della scuola di orientare le loro scelte. Questi studenti in media giudicano più positivamente la capacità orientativa della scuola quando la loro scelta futura prevede di dedicarsi esclusivamente allo studio, mentre non la ritengono particolarmente rilevante se prevedono di accompagnare lo studio al lavoro, lavorare o dedicarsi alla formazione professionale. Gli studenti dei tecnici condividono il giudizio sulla scarsa rilevanza dell'orientamento scolastico nel caso in cui abbiano deciso di entrare nel mercato del lavoro, ma la ritengono più importante o in linea con i loro colleghi, se invece sono propensi a proseguire con

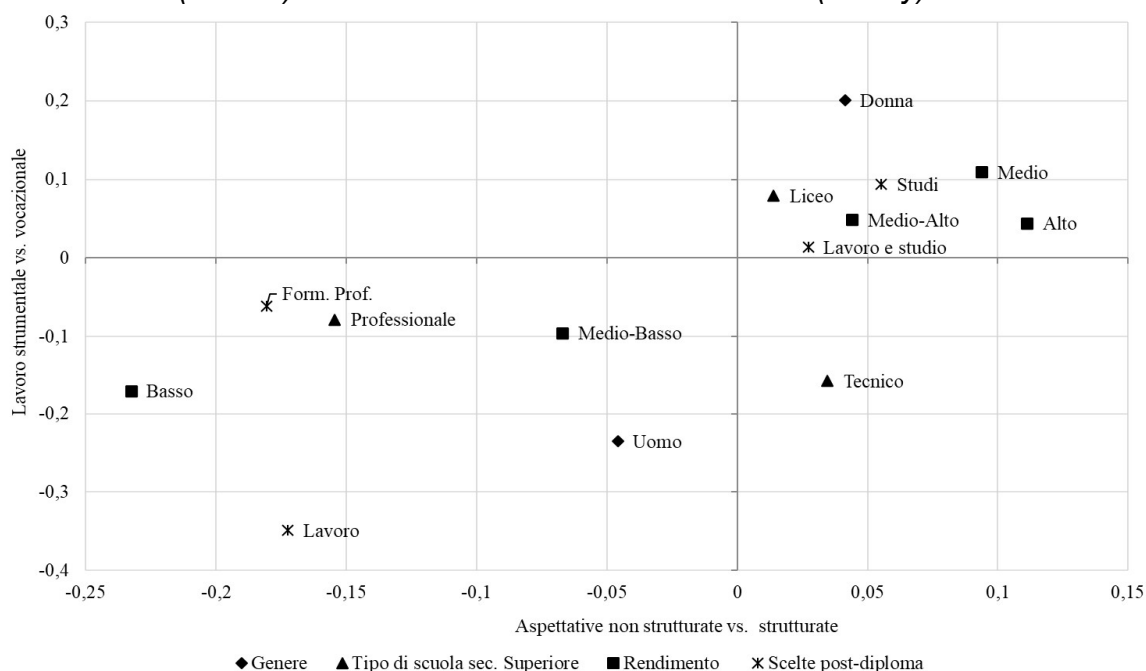
l'istruzione terziaria o la formazione professionale. Gli studenti degli istituti professionali assegnano invece punteggi più alti dei liceali alla capacità orientativa della scuola, a prescindere dalle scelte verso cui sono propensi. Sono inoltre gli unici studenti che ritengono il percorso scolastico utile per orientarsi nel mondo del lavoro. I giudizi superiori alla media da parte di questi studenti circa la capacità della scuola di orientare le proprie scelte potrebbero dipendere dalla loro estrazione sociale: tendenzialmente provenienti da famiglie di estrazione medio-bassa, questi studenti troverebbero nella scuola le risorse informative e quella guida altrimenti assente o minima tra le mura domestiche.

10.5 Aspettative rispetto al lavoro

Come sappiamo, l'esperienza scolastica è importante anche nel formare le aspettative che gli studenti sviluppano nei confronti del mondo del lavoro. Tali aspettative, tra l'altro, non solo possono concorrere a motivare la scelta di non proseguire gli studi dopo il diploma, ma possono contribuire anche a predisporre gli studenti verso alcuni indirizzi di corso di laurea piuttosto che altri, nel caso in cui decidano invece di iscriversi all'università. Allo scopo di sondare tali aspetti facciamo riferimento alla ACM della batteria riguardante gli aspetti del lavoro che gli studenti ritengono importanti (tabella 10.1b). Le dimensioni che emergono sono rappresentate su di un piano cartesiano (figura 10.9): sull'asse orizzontale è riportata la dimensione che contrappone le aspettative "strutturate" (valori positivi) a quelle "non strutturate" (valori negativi), mentre sull'asse verticale è riportata la dimensione che discrimina tra la propensione ad un lavoro "vocazionale" (valori positivi) e quella ad un lavoro "strumentale" (valori negativi). Nel quadrante I dello spazio rappresentato si collocano aspettative ben strutturate e una visione del lavoro vocazionale, che privilegia l'utilità collettiva rispetto a quella strettamente individuale, la gratificazione derivante da relazioni positive con gli altri e la coerenza con la propria formazione. Si posizionano qui gli studenti dal rendimento medio ed elevato, i liceali, le studentesse e coloro che dopo il diploma hanno intenzione di proseguire gli studi all'università.

Lo spazio del quadrante II è definito dalla coincidenza tra aspettative lavorative poco strutturate e una concezione tendenzialmente più vocazionale del lavoro. L'assenza di punti in questo quadrante non equivale, tuttavia, ad un vuoto empirico: essa segnala piuttosto che nessuno dei profili analizzati ha una consistenza tale da spostare il baricentro in questo quadrante. In altri termini, questo spazio è occupato da studenti che hanno atteggiamenti diversi dalla media del gruppo a cui appartengono.

Figura 10.9 – Proiezione delle caratteristiche degli studenti sulle dimensioni della batteria sugli aspetti del lavoro: aspettative strutturate vs. non strutturate (asse X) e lavoro vocazionale vs. strumentale (asse y)



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Il quadrante III rappresenta invece lo spazio definito dalle aspettative non strutturate e orientate alla dimensione strumentale: gli studenti che si distribuiscono in questo quadrante non ritengono importante che il proprio lavoro sia utile agli altri, che permetta di avere tempo libero o buoni rapporti con i colleghi, neppure che sia interessante. Nel punto più lontano dall'origine degli assi si collocano quegli studenti che dichiarano di avere un basso rendimento scolastico. Viceversa, prossimi all'origine troviamo gli studenti degli istituti professionali e quelli che ritengono di avere un rendimento scolastico medio-basso. Più schiacciati sui valori medi dell'asse delle ascisse, ma con i valori negativi più

estremi sull'asse delle ordinate, troviamo studenti maschi di tutte le origini sociali. Infine, si posizionano in questo quadrante anche gli studenti che indicano di voler cercare un lavoro subito dopo il diploma piuttosto che iscriversi all'università e quelli che intendono continuare gli studi, ma nella formazione professionale.

Il quadrante IV definisce lo spazio delle aspettative più strutturate e dell'orientamento strumentale. Vi trovano collocazione gli studenti degli istituti tecnici che dimostrano avere aspettative ben definite circa i passi da compiere dopo il diploma e al contempo una visione strumentale del lavoro nel loro futuro.

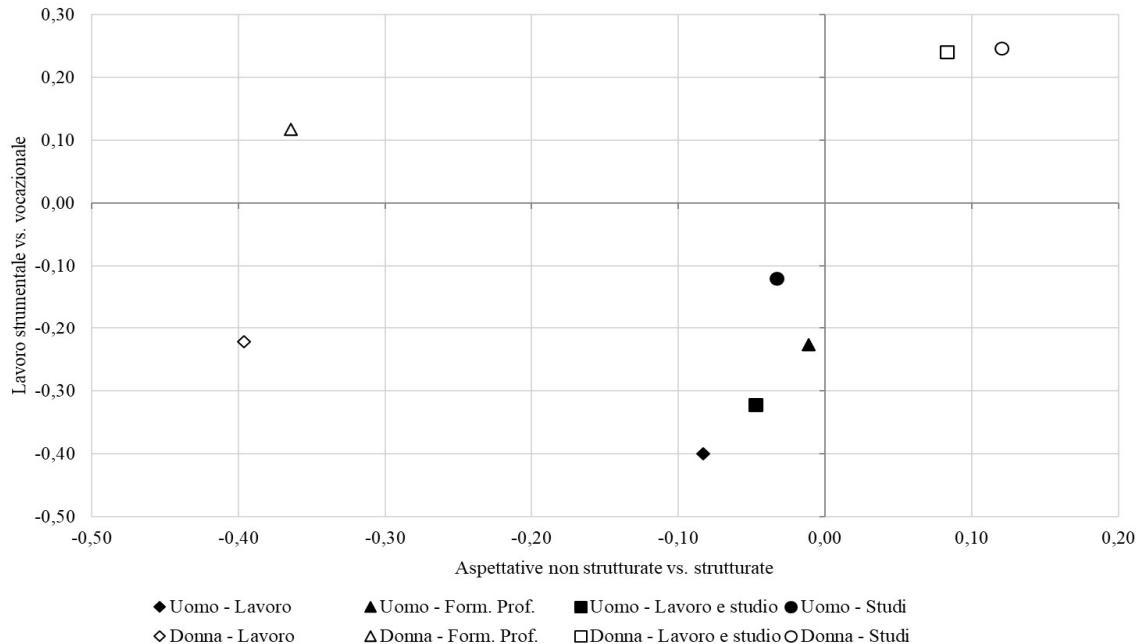
Le caratteristiche che secondo gli studenti dovrà avere il loro lavoro ideale variano molto in relazione al rendimento scolastico, che in parte riflette le differenze di origine sociale. La relazione tra rendimento scolastico e aspettative relative al lavoro sposta la posizione degli studenti lungo la dimensione della strutturazione delle aspettative.

Meno marcata, ma comunque significativa, è la relazione tra rendimento e orientamento vocazionale. Ciò è rafforzato dalla relazione tra indirizzi di studio e aspettative professionali che gli studenti sono portati a nutrire: *i*) i percorsi generalisti dei licei, più orientati agli studi universitari, sono frequentati da studenti con rendimenti auto-percepiti più elevati, che intendono iscriversi all'università e che si posizionano nel quadrante delle aspettative strutturate e della concezione vocazionale del lavoro. L'orientamento a proseguire gli studi si combina con e alimenta aspettative professionali che trascendono il mero ritorno economico e includono invece l'utilità sociale, il valore delle relazioni interpersonali, la dimensione della gratificazione attraverso i contenuti. *ii*) All'estremo opposto troviamo gli studenti degli istituti professionali con rendimenti scolastici più bassi, i quali puntano al lavoro come mezzo per ottenere un buon reddito. *iii*) gli studenti degli istituti tecnici condividono con i liceali aspettative ben strutturate, ma i primi privilegiano atteggiamenti più strumentali, non fosse altro perché è più debole in loro la propensione a proseguire gli studi.

Le differenze di genere, già intuibili dalle figure precedenti, emergono nitidamente dalla figura 10.10, in cui studenti e studentesse si distinguono in base alla scelta post-diploma. Gli studenti, a differenza delle studentesse, costituiscono un blocco quasi omogeneo, molto vicino alla media della dimensione che riguarda il grado di strutturazione

delle aspettative. Si differenziano tra loro in base alle loro scelte, principalmente sulla dimensione vocazionale-strumentale.

Figura 10.10 – Proiezione delle scelte post-diploma sulle dimensioni degli studenti e delle studentesse estratte dalla batteria sugli aspetti del lavoro: aspettative strutturate vs. non strutturate (asse X) e lavoro vocazionale vs. strumentale (asse y)



Fonte: elaborazione a partire dai dati dell'indagine *Esperienze scolastiche e scelte educative*.

Le ragazze che invece sono orientate a proseguire con la formazione professionale, sebbene ancora più convinte delle loro compagne di non aspettarsi soddisfazioni materiali dal futuro lavoro, sono almeno più propense a cercare soddisfazione nella sfera socio-relazionale. Ancora più proiettate sul piano vocazionale del lavoro, sono invece le studentesse che dichiarano di voler proseguire gli studi in via esclusiva oppure lavorando. Molto prossimi tra loro, questi due gruppi di studentesse vedono negli studi universitari la strada adatta per puntare ad un lavoro in linea con i propri interessi e la propria (futura) formazione, in un ambiente professionale in grado di valorizzare il contenuto del lavoro e i rapporti con i colleghi.

10.6 Conclusioni

Dalle analisi che abbiamo presentato nelle pagine precedenti emergono diversi risultati che delineano la configurazione multidimensionale delle aspettative e degli orientamenti degli studenti nei confronti del mondo del lavoro in relazione al tipo di scelte che questi si apprestano fare una volta ottenuto il diploma.

In primo luogo, le differenze di genere sono nette: in generale le studentesse manifestano un coinvolgimento scolastico più marcato, con rendimenti percepiti superiori e aspettative orientate verso una vocazione del lavoro basata su utilità sociale, gratificazione relazionale e coerenza formativa; considerano la scuola un'istituzione orientativa e mostrano maggiore inclinazione agli studi universitari. Ciò si accompagna ad una visione vocazionale del lavoro incentrata sull'utilità sociale, sulla gratificazione relazionale e sulla coerenza con la propria formazione.

Al contrario, gli studenti maschi privilegiano una concezione più strumentale dell'esperienza scolastica e del lavoro, quest'ultimo focalizzato sul reddito e sul successo individuale, indipendentemente dall'indirizzo scolastico frequentato.

Le ragazze, inoltre, dimostrano una maggiore sensibilità alle azioni orientative della scuola, specialmente quando provengono da ceti medio-bassi e frequentano istituti professionali, mentre i ragazzi mostrano una relazione più lineare tra origine sociale e percezione dell'orientamento scolastico.

Solitamente queste marcate differenze sono interpretate grazie ad ipotesi che integrano teorie della socializzazione, del capitale culturale e delle disuguaglianze strutturali nel mercato del lavoro (queste ultime trattate come informazioni che retroagiscono influenzando la formazione delle preferenze femminili e maschili). La maggiore propensione delle studentesse a coinvolgersi nell'esperienza scolastica e a sviluppare aspettative vocazionali può essere ricondotta ai processi di socializzazione di genere. Al contrario, i ragazzi sono socializzati in modo più orientato all'autonomia, alla competizione e alla ricerca di risultati tangibili, il che può tradursi in una minore adesione alle logiche scolastiche e in una maggiore propensione a vedere il lavoro in termini strumentali, come mezzo per ottenere riconoscimento economico e sociale, prestigio o quanto meno le risorse strumentali ad altri obiettivi.

Il differente atteggiamento verso l'istruzione può essere interpretato anche alla luce delle strategie di mobilità sociale. Le donne, storicamente penalizzate, tendono a considerare l'istruzione come una risorsa fondamentale per sopperire alle discriminazioni strutturali del mercato del lavoro (Salmieri 2015). Questa percezione, spesso acquisita per via intergenerazionale o attraverso i media, si traduce in un investimento consapevole nei titoli di studio e nei percorsi universitari, visti come strumenti per ottenere reddito, autonomia e riconoscimento sociale. Al contrario, i ragazzi, pur subendo a loro volta condizionamenti sociali, ritengono l'istruzione meno vincolante, poiché possono fare affidamento su un mercato del lavoro che nei loro confronti riconosce e ripaga l'iniziativa personale, l'esperienza pratica e le reti maschili, anche in assenza di titoli qualificati.

Inoltre, la maggiore sensibilità delle studentesse di classe media alle azioni orientative della scuola riflette l'intersezione tra genere e posizione sociale. Le ragazze di questo ceto, infatti, si trovano in una posizione intermedia che consente loro di beneficiare di risorse culturali familiari. Al contrario, i ragazzi di origini popolari subiscono l'influenza di modelli tradizionali di mascolinità che svalutano l'istruzione formale a favore di percorsi di lavoro precoce e formazione professionale. In tal modo, la scuola superiore si configura non tanto come veicolo neutrale di trasmissione delle competenze, ma come campo simbolico che riproduce e ridefinisce disuguaglianze di genere e origine sociale nelle aspettative future (Colombo e Salmieri 2020).

L'indirizzo scolastico emerge come fattore determinante nel plasmare e rafforzare le aspettative lavorative e le scelte post-diploma. Le differenze emerse tra studenti liceali, dei tecnici e professionali possono essere interpretate alla luce della teoria del «curriculum nascosto» (Apple 1979) e delle teorie sulla transizione scuola-lavoro. L'indirizzo scolastico funziona come un potente meccanismo di stratificazione sociale che riflette e al tempo stesso riproduce le disuguaglianze di partenza. I licei, storicamente associati al capitale culturale più astratto della cultura scolastica e legato alla formazione umanistica e scientifica, trasmettono implicitamente l'idea che il lavoro debba essere non solo una fonte di reddito, ma anche un'espressione di identità e di realizzazione intellettuale (oltre che di prestigio). Al contrario, gli istituti tecnici e professionali, con il loro focus su competenze specifiche, tecniche, professio-

nali e (idealmente) spendibili nell'immediato, incorporano una logica più strumentale, che riflette le esigenze pragmatiche degli studenti provenienti da classi sociali meno privilegiate. Qui, il curriculum nascosto rinforza l'idea che il valore primario del lavoro risieda nella sua funzione di utilità per un'entrata economica, piuttosto che di piena autorealizzazione.

Inoltre, la segmentazione degli indirizzi scolastici riflette e consolida le diverse "culture adolescenziali" legate alle rappresentazioni del lavoro. Gli studenti dei licei, inseriti in un percorso che posticipa l'ingresso nel mercato del lavoro a favore degli studi universitari, sviluppano una rappresentazione del lavoro come esito di un progetto a lungo termine – fattibile perché sostenuto dalle risorse familiari – per il quale contano fattori come l'interesse personale, l'utilità sociale, la vocazione. Quest'ultima ha inoltre bisogno di emergere gradualmente nel corso degli anni futuri, comportando la procrastinazione del momento in cui entrare con decisione nel mondo del lavoro. Al contrario, gli studenti dei tecnici e dei professionali, interiorizzano una concezione del lavoro più concreta, relativa ad un futuro più prossimo, legata alla dimensione economica e alla capacità di fare esperienza di apprendimento pratico nel mercato. Queste differenze sono amplificate dal mercato del lavoro stesso, che tende a offrire a questi studenti occupazioni meno autonome e più routinarie.

Anche l'esperienza scolastica, differente in base all'indirizzo di studi, comporta meccanismi di selezione implicita, socializzazione differenziale e adattamento alle opportunità offerte dal mercato. Rafforza la distinzione precoce delle aspettative e dei destini occupazionali e professionali, poiché, se formalmente l'indirizzo tecnico o professionale non pregiudica affatto la scelta di proseguire gli studi all'università, sappiamo tuttavia che nei fatti l'esperienza degli studenti di tali indirizzi è influenzata da rendimenti, orientamenti, consigli e categorizzazioni scolastiche che invece confermano le propensioni a non proseguire gli studi (Checchi e Flabbi 2013). È dunque ancora una volta l'origine sociale il fattore che a monte influenza le aspettative e le scelte, seppur mediato da altri fattori ad essa concatenati, come appunto l'indirizzo e il rendimento scolastico (Giancola e Salmieri 2022). L'esperienza scolastica, la capacità orientativa della scuola e le aspettative lavorative, dunque, si configurano come campi interconnessi in cui si riproducono

e, al tempo stesso, si contrastano le disuguaglianze, a seconda della capacità degli studenti di attribuire senso e valore al proprio cammino all'interno del percorso d'istruzione.