ARCHIVIO ISTITUZIONALE
DELLA RICERCA

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Archivio istituzionale della ricerca

Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico

This is the final peer-reviewed author's accepted manuscript (postprint) of the following publication:

Published Version:
Bonvini, E., Ghigi, R., Impicciatore, R. (2023). Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico. POLIS, XXXVII(3), 357-392 [10.1424/108571].

Availability:
This version is available at: https://hdl.handle.net/11585/949557 since: 2023-11-22

Published:

DOI: http://doi.org/10.1424/108571

Terms of use:

Some rights reserved. The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

This item was downloaded from IRIS Università di Bologna (https://cris.unibo.it/).
When citing, please refer to the published version.

(Article begins on next page)

16 November 2026

This is the final peer-reviewed accepted manuscript of:

Eleonora Bonvini, Rossella Ghigi, Roberto Impicciatore, Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico, in "Polis, Ricerche e studi su società e politica" 3/2023, pp. 357-392, doi: 10.1424/108571

The final published version is available online at: *https://dx.doi.org/10.1424/108571*

Terms of use:

Some rights reserved. The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

This item was downloaded from IRIS Università di Bologna (https://cris.unibo.it/)

When citing, please refer to the published version.

Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico

di Bonvini Eleonora, Ghigi Rossella e Impicciatore Roberto

1. Introduzione

Da tempo i dati confermano che fattori come genere, famiglia di origine, percorso migratorio influenzano il percorso scolastico degli studenti italiani, sia in termini di esiti, sia in termini di segregazione formativa[1]. Ed è altrettanto noto che l'istruzione rappresenta una risorsa importante per il raggiungimento di posizioni vantaggiose nel sistema di stratificazione sociale (Triventi 2014). Pertanto, comprendere se e in che misura le caratteristiche ascritte impattino sulle scelte formative future degli studenti, o sul modo in cui vengono orientati, è importante in termini di eventuali disuguaglianze ed esclusioni nel sistema formativo.

Da almeno cinquant'anni, si è cercato di comprendere i meccanismi di esclusione sociale in seno all'educazione formale, cercando di capire come mai, per esempio, la presenza del numero degli studenti appartenenti alle categorie svantaggiate diminuisca più si sale la scala della stratificazione educativa. Le interpretazioni classiche vanno dalla deprivazione culturale (Bourdieu e Passeron 1970) al codice linguistico più o meno allargato (Bernstein 1971), alla scelta razionale (per una rassegna, Schizzerotto e Barone 2006; Ballarino e Panichella 2021; Lievore e Triventi 2022). Accanto a questi fattori, centrati sugli studenti e le loro famiglie di origine, ha assunto una crescente importanza una letteratura che, ispirandosi alla fenomenologia, all'etnometodologia e all'interazionismo simbolico (Becker 1952; Rist 1970), sottolinea la centralità dell'insegnante nel condizionare i destini formativi dei suoi alunni. È questa una prospettiva che pone l'attenzione sul ruolo giocato dall'interazione quotidiana e dalle aspettative degli adulti per spiegare l'insuccesso scolastico di coloro che appartengono alle classi subalterne. Ad esempio, il lavoro etnografico di Lareau svolto nelle aule scolastiche (Lareau 1987; Lareau e Horvat 1999) mette in evidenza i modi sottili attraverso cui gli insegnanti privilegiano gli studenti di classe media rispetto a quelli appartenenti alla classe operaia, in virtù anche dei codici linguistici utilizzati e delle modalità di interazione con le famiglie, ma mostra anche quanto il capitale culturale possa essere attivato o meno dagli individui a seconda delle situazioni. Si tratta di osservazioni che hanno una lunga tradizione nella ricerca empirica in ambito scolastico. Gli insegnanti, che possiedono una cultura di classe media, sono portati a giudicare inadatti alla scuola quei modelli di condotta o quegli orientamenti valoriali, in termini di azioni discriminatorie negative, in possesso dei figli delle classi inferiori; questo fa sì che essi tendano a discriminare, spesso inconsapevolmente, gli studenti in base alle loro origini (si pensi alla nota teoria del curriculum nascosto di Bowles e Gintis del 1976, oppure, per l'Italia, alla fondamentale ricerca sulle «vestali della classe media» di Dei e Barbagli del 1969).

Ancora oggi, una ricca letteratura attribuisce la riproduzione delle disuguaglianze di trattamento dei meno privilegiati a coloro che godono di una posizione di potere (Gilgen e Stocker 2022), tra cui le istituzioni scolastiche stesse e gli insegnanti. Le loro valutazioni e i loro comportamenti possono essere influenzati dalla classe sociale degli studenti e questo può portarli a indirizzarli verso filiere più o meno remunerative sulla base dell'appartenenza sociale (Checchi 2010; Romito 2014a;2014b). D'altra parte, le ricerche in tema di transizioni scolastiche mettono ancora in luce dinamiche di segregazione formativa anche in relazione al genere di appartenenza (Deiana 2014; Leonelli e Biemmi 2016; Biemmi 2020) e al background migratorio (Besozzi *et al.* 2009; Colombo 2012; Bonizzoni *et al.* 2014).

[1] Esclusivamente per ragioni di scorrevolezza, in questo testo si è deciso di rinunciare all'uso contemporaneo del femminile e del maschile, dell'asterisco o della ə, nella consapevolezza, tuttavia, dell'importanza di un riconoscimento pubblico delle soggettività e delle esperienze femminili e non binarie.

Al tempo stesso, è crescente a livello internazionale l'attenzione alle dinamiche che sussistono tra diversi fattori di svantaggio sociale, interpretati non come elementi a sé stanti che semplicemente si sommano tra loro (cd. discriminazione multipla), ma piuttosto come elementi che si combinano in geometrie variabili, con effetti talvolta moltiplicativi, talvolta contraddittori. Si tratta dell'approccio intersezionale, portato avanti dalla fine degli anni Ottanta da teoriche come Kimberle Crenshaw (1989) e Patricia Hill Collins (1990; per una collezione di ricerche su identità ed esperienze educative con un approccio intersezionale, cfr. Bhopal e Preston 2012; Davis *et al.* 2015; Hancock 2016).
Alla luce, dunque, della letteratura sul ruolo dell'insegnante nella destinazione formativa degli alunni e dell'effetto delle origini sociali sulle transizioni scolastiche, in questo contributo si vuole indagare se e quanto gli insegnanti possano essere condizionati dalle caratteristiche ascritte degli studenti nell'indirizzarli verso un certo tipo di scuola rispetto a un altro alla fine della scuola secondaria di primo grado[2]. L'assunto teorico da cui muove questo lavoro è che gli insegnanti siano inconsapevolmente guidati, nell'indirizzare uno studente, dalle aspettative che essi ripongono di successo scolastico e dalle attribuzioni di determinate caratteristiche e skills (o mancanza delle stesse) agli studenti in ragione del loro genere, della classe sociale e provenienza in modo da evitare eventuali insuccessi nella scuola superiore. Se un orientamento differenziato per classe sociale o paese d'origine può essere un elemento che si fonda sul valore euristico dell'esperienza pregressa e delle opinioni comuni, il dato relativo al rinforzo della segregazione formativa di genere, sembra fare più riferimento a forme di stereotipo e pregiudizio, perché non trova conferma «realistica» nella previsione di insuccesso. Questo tema viene analizzato attraverso una ricerca empirica condotta nei mesi di febbraio-maggio del 2021 su un campione di 188 insegnanti di scuola secondaria di I grado con una metodologia sperimentale.
Nel secondo paragrafo, viene proposta una lettura delle principali disuguaglianze in campo formativo sotto la lente dell'approccio intersezionale; nel terzo, vengono discussi eventuali meccanismi di stereotipizzazione, espliciti o impliciti, a carico degli insegnanti in relazione alla formulazione del consiglio orientativo/valutazione del percorso formativo futuro; nel quarto paragrafo, viene presentata la ricerca di campo con particolare riferimento alla metodologia utilizzata e nel quinto la relativa analisi; nei paragrafi successivi vengono esposti i dati, discussi e messi in luce alcuni limiti; infine, nell'ultimo paragrafo, si riportano le riflessioni conclusive.

2. Le disuguaglianze nei percorsi formativi in prospettiva intersezionale

Nell'esperienza quotidiana dei contesti scolastici è possibile rintracciare processi e meccanismi che in maniera più o meno consapevole concorrono alla produzione di disuguaglianze ed esclusioni sociali. La letteratura da tempo ci insegna che alcune di queste dinamiche fanno sì che rientrare in alcune categorie sociali rappresenti un fattore predittivo della performance scolastica e più in generale delle possibilità sia formative che occupazionali future dei e delle giovani (Ballarino e Checchi 2006; Schizzerotto e Barone 2006; Romito 2016a).
Infatti, benché l'istruzione rappresenti indubbiamente uno dei principali fattori di mobilità sociale anche nel nostro paese, essa non è sufficiente a contrastare l'effetto diretto dell'origine sociale sugli

[2] La stratificazione delle scuole secondarie superiori è stata oggetto di progetti e iniziative legislative, da ultima la riforma delle leggi n. 133 e n. 169 del 2008 (c.d. Riforma Gelmini) prevede tre rami principali: sei indirizzi liceali; due di istituto tecnico (ulteriormente suddivisi in percorsi specifici); due di istituto professionale (anch'essi suddivisi in più indirizzi). Le stesse riforme abolivano il diploma degli istituti professionali di tre anni, lasciando la formazione professionale regionale. Si è mantenuto anche il «consiglio di orientamento» alla fine della terza media, istituito nel 1966, che gli insegnanti danno sull'indirizzo di scuola più appropriato sulla base di competenze e potenzialità degli alunni (su questo ved. Ballarino e Panichella 2021).

esiti lavorativi e in generale socioeconomici degli individui. A partire dalle coorti di nascita del 1940 in poi, le disuguaglianze di istruzione sono certamente diminuite, sia in relazione alla classe sociale d'origine, sia all'istruzione dei genitori (Triventi *et al*. 2016), grazie all'espansione della partecipazione scolastica alle classi sociali più basse, alle donne, agli immigrati (Ballarino e Scherer 2013; Panichella e Triventi 2014; Ballarino e Panichella 2021). Ma questa espansione, più che un effettivo ascensore sociale, in molti casi, si è tradotta in un'inflazione delle credenziali educative (Collins 1979); rispetto alla reale offerta di lavoro qualificato e in una relativa stabilità dell'importanza, data dalla famiglia d'origine, alla trasmissione di capacità e risorse nell'accesso alle occupazioni. Come riassumono Ballarino e Bernardi (2020) in comparazione internazionale, l'Italia presenta livelli relativamente elevati di disuguaglianza scolastica e di effetto diretto delle origini sull'occupazione, e livelli relativamente bassi di ritorni all'istruzione superiore.

Quanto vale per l'influenza (diretta o mediata dall'istruzione) dell'origine sociale sull'esito occupazionale e la classe sociale di destinazione, vale anche per l'influenza diretta delle condizioni di partenza nell'accesso a determinati percorsi formativi o a determinati gradi di istruzione. Fattori come il genere, la provenienza straniera, la vulnerabilità fisica e intellettiva o l'appartenenza religiosa possono ancora influire su una maggiore o minore fruibilità o possibilità di accesso delle risorse offerte nell'ambito dell'istruzione e a percorsi più remunerativi sul piano occupazionale, economico o simbolico (Zanfrini 2011).

Rispetto al «genere», ad esempio, a fronte di un più elevato livello di istruzione, la concentrazione in percorsi umanistici porta a una maggiore inflazione delle credenziali educative delle donne e a svolgere mansioni per le quali sono sovra-istruite. Infatti, come messo in luce dai recenti rapporti di AlmaLaurea, si conferma sia la minore propensione delle donne a scegliere percorsi universitari in area STEM (AlmaLaurea 2022b), sia una diversa distribuzione negli esiti occupazionali che si traducono in vantaggi a livello retributivo per gruppo disciplinare: nelle filiere letterarie-umanistiche la retribuzione mensile netta è significativamente più bassa che in quelle tecnico-scientifiche, cui si aggiunge un netto divario che vede gli uomini più avvantaggiati in termini di esiti occupazionali e retributivi in tutti i gruppi disciplinari, specie in area STEM (AlmaLaurea 2022a). Anche il rendimento scolastico, d'altra parte, appare differenziato a seconda del genere. In Italia, ad esempio, i dati Invalsi relativi alle rilevazioni delle competenze degli studenti e delle studentesse mettono in luce un trend che si muove in una direzione simile: nelle prove di competenza linguistica le ragazze, in generale, ottengono punteggi medi più alti dei coetanei, mentre nelle prove di contenuto matematico avviene solitamente il contrario (Invalsi 2022, 38-44).

La «classe sociale» è ugualmente un fattore che condiziona performance scolastica ed esito formativo. Marco Romito in *Una scuola di classe* (2016a) – una ricerca etnografica svolta a Milano in due scuole secondarie di primo grado sul tema dell'orientamento formativo e delle disuguaglianze nelle transizioni scolastiche – proprio sul consiglio di orientamento dato agli studenti sulla scelta della scuola superiore, fa notare che «i docenti fanno riferimento a schemi di giudizio differenti che sono legati, talvolta senza che ve ne sia un esplicito riconoscimento, alle appartenenze sociali degli alunni» (p. 119). Secondo l'autore, questo accade quando i voti non permettono di indirizzare chiaramente verso un certo indirizzo (liceale, se alti, professionale, se bassi), in questo modo, le origini sociali dello studente iniziano a contare, nel consiglio dato, anche attraverso il ruolo degli «interessi extrascolastici», a loro volta dipendenti dalla condizione familiare. Si tratta di un'azione di riproduzione delle disuguaglianze sociali, spiega Romito, che gli insegnanti attuano inconsapevolmente, avendo incorporato i principi che abilitano e delimitano le pratiche individuali, come la prospettiva bourdieusiana suggerisce (Romito 2016a; cfr. anche Checchi 2010).

La «provenienza geografica» è un fattore di non minor conto (Gabrielli e Impicciatore 2022). Gli alunni con cittadinanza non italiana nell'anno scolastico 2019-2020 sono il 10,3% sul totale della popolazione scolastica (Miur 2021). Nei diversi ordini scolastici si conferma la prevalenza nella scuola primaria, ma si registra nel corso degli anni un aumento progressivo della presenza negli istituti di scuola secondaria di II grado. Sebbene la presenza di alunni stranieri sia in aumento, i divari maggiori permangono proprio per questa categoria di studenti dove il 29,9% risulta in ritardo scolastico, con picchi percentuali maggiori per quelli inseriti nei gradi più alti, il 56,2% degli alunni con cittadinanza non italiana è in ritardo rispetto al 18,8% degli italiani (*Ibidem*). Questo ritardo, accumulato lungo il percorso di formazione, risulta essere uno dei fattori che influiscono maggiormente sull'abbandono scolastico[3]. Inoltre, gli studenti con cittadinanza non italiana concludono il percorso di studi con voti meno elevati rispetto ai colleghi italiani (il 66,2% ha conseguito la licenza con una votazione di 6 o 7), dato che decresce per le seconde generazioni. In relazione alla scelta degli indirizzi scolastici al termine della scuola secondaria di I grado, si attestano meno presenze nei licei a favore di una presenza più elevata negli istituti tecnici e professionali (*Ibidem*). Oltre a ciò, la pandemia da Covid-19 ha accentuato i divari sia in termini di svantaggio legato all'assenza materiale di supporti, sia in termini di spazi e competenze non solo digitali ma anche linguistiche (Ghigi e Piras 2020; Caritas e Migrantes 2021), rendendoli a tutti gli effetti una delle categorie più vulnerabili (Save the Children 2021).

Naturalmente, la contemporanea presenza di più fattori di svantaggio sociale può comportare effetti di discriminazione multipla nell'esperienza scolastica. Una crescente letteratura suggerisce, tuttavia, di considerare genere, provenienza e classe sociale come variabili che non si sommano semplicemente l'una all'altra, ma si intersecano con effetti talvolta contraddittori, talvolta moltiplicativi. Il concetto di intersezionalità è a questo proposito particolarmente opportuno. Formulato per la prima volta nel 1989 dalla giurista e attivista statunitense Kimberlè Williams Crenshaw (1989)[4] partendo dall'esperienza delle donne nere, si focalizza su un'analisi multidimensionale e moltiplicativa delle disuguaglianze che considera congiuntamente razza e genere[5]. La novità sta nell'idea che la razza e il genere siano non solo categorie che influenzano ciascuna per conto proprio le biografie individuali, ma principi organizzatori del sistema sociale che si costruiscono reciprocamente per produrre e mantenere la gerarchia sociale stessa. In altre parole, l'accento sull'intersezione di razza e genere non si limita a includere la razza nella ricerca sul genere o il genere negli studi di razza, ma sostiene che la razza è sempre «di genere» e il genere è sempre

[3] In riferimento agli abbandoni scolastici il Miur mette in evidenza che: «l'esame di questo fenomeno attraverso l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) evidenzia che gli alunni con cittadinanza non italiana sono quelli a più alto rischio di abbandono. Nel 2020 l'indicatore ELET riferito agli studenti stranieri è pari al 35,4% a fronte di una media nazionale del 13,1%, a sua volta distante di 3 punti percentuali dall'obiettivo europeo 2020 uguale al 10%» (Miur 2021, 54).

[4] Sebbene la maternità sia attribuita a Crenshaw (1989), tuttavia, sul concetto di intersezionalità Hancock (2016) fa notare che le affermazioni che comunemente sono attribuite a tale costrutto fanno parte di una più ampia narrazione, sulla razza e sul genere, iniziata precedentemente a quella offerta dalla giurista americana. Per esempio, negli Stati Uniti, questa tradizione comprendeva attivisti come: il Combahee River Collective ([1977] 1993) e la National Black Feminist Organization (NBFO), Audre Lorde (1984), Angela Davis (1981), bell hooks (1981, 1984), Gloria Anzaldúa (1987, 1990) o Deborah King (1988). In Gran Bretagna: Anthias e Yuval-Davis (1983, 1992).

[5] Collins nota che la generica affermazione secondo cui gli uomini opprimono le donne non coglie la potenziale complessità della relazione tra alcuni gruppi di uomini non bianchi e donne bianche. In molte città, osserva, le donne bianche godono di maggiore benessere e potere di uomini neri, messicani e portoricani. Come scrive Crenshaw, nei casi di discriminazione razziale, la discriminazione tende a essere vista in termini di neri con privilegi di sesso o di classe; nei casi di discriminazione sessuale, l'attenzione è rivolta alle donne con privilegi di razza e di classe (1989, 140).

«razzializzato»: «non esiste percezione di genere che sia cieca rispetto alla razza, e non esiste percezione di razza che sia cieca rispetto al genere» (Weber 2001, 17).
L'approccio suggerisce che razza, classe, sesso, sessualità, provenienza, capacità ed età non operano come entità unitarie, reciprocamente esclusive, ma piuttosto come fenomeni che si costruiscono reciprocamente e a loro volta formano complesse disuguaglianze sociali (e in questo si differenziano sostanzialmente dalla discriminazione multipla; cfr. Franken *et al.* 2009)[6]. Dovremmo quindi, in questa prospettiva, riferirci ai «sistemi di interconnessione di razza, classe e genere» come costituenti una vera e propria «matrice di dominazione» (Collins 1990) in cui un individuo può contemporaneamente sperimentare svantaggi e privilegi attraverso stati combinati di genere, razza e classe. L'intersezionalità è prima di tutto una metodologia con cui studiare le relazioni tra le molteplici dimensioni e modalità di relazioni sociali (McCall 2005).
Choo e Ferree (2010) mettono in luce la varietà dei modi in cui è stato interpretato questo concetto e le potenzialità della sua adozione dal punto di vista metodologico per le ricerche in diversi campi disciplinari. A questo proposito, distinguono tre approcci: il primo basato sui gruppi, che enfatizza l'inclusione dei gruppi multi-marginalizzati nella ricerca, quello centrato sui processi, che guarda all'interazione tra variabili come fattori moltiplicativi dell'oppressione ad alcuni punti di intersezione, e quello centrato sul sistema, che non lega specifiche forme di disuguaglianza a specifiche istituzioni, ma le guarda come interattive e storicamente determinate nel sistema nel suo complesso. Sebbene la prima prospettiva risulti ancora prevalente nella letteratura sociologica, anche per la sua più facile implementazione, gli autori concludono che la prospettiva intersezionale permette di interpretare i processi di stratificazione sociale, di genere e di razza, sotto una prospettiva multilivello. Da un punto di vista metodologico, questo obiettivo può essere raggiunto solo enfatizzando e rendendo esplicito il sistema di processi interattivi nonché l'ambiente in cui questo sistema si trova ad operare[7].
Declinato al contesto dell'istruzione, questo tipo di approccio ha il pregio di permettere una lettura che tiene conto delle diverse forme di segregazione e disuguaglianza che contemporaneamente possono influenzare la scelta del percorso da seguire o il rendimento scolastico. Per quanto riguarda, ad esempio, la scelta della scuola secondaria, una ragazza autoctona al pari di una ragazza di origine straniera può avere una maggiore propensione a scegliere o a essere indirizzata a un liceo psico-pedagogico rispetto a un ragazzo bianco in quanto femmina, ma al contempo può ritrovarsi in una situazione di svantaggio relativo in un percorso professionale rispetto a una ragazza o a un ragazzo di origine straniera. Pertanto, in linea con quanto suggerito da Crenshaw, non è possibile contemplare all'interno di una visione unidirezionale gli squilibri presenti nel sistema scolastico italiano solo dal punto di vista dell'appartenenza di genere o di quella riferita alla provenienza straniera, poiché sarebbe riduttivo se paragonato alle effettive esperienze di segregazione che, ipoteticamente, un individuo potrebbe ritrovarsi a esperire. Come vedremo nel prossimo paragrafo, tutto questo riflette (e *si* riflette) nelle aspettative sociali, comprese quelle degli insegnanti.

3. Stereotipi degli insegnanti e orientamento

[6] Secondo Mieke Verloo (2006) le disuguaglianze non sono simili tra loro, alcune sono oggetto di scelta, altre no (per esempio si può scegliere la propria religione ma non l'età, si può nascondere la sessualità ma non il genere poiché «visibile» e culturalmente orientato), e di questo aspetto la discriminazione multipla non tiene conto. Al contrario, negli approcci intersezionali la relazione tra le categorie è una questione empirica aperta, che le concettualizza come risultanti dall'interazione dinamica tra fattori individuali e istituzionali redendo più visibili i diversi piani della discriminazione.
[7] Per un ampio e variegato quadro di presupposti teorici e metodologici dell'intersezionalità che si è sviluppato in ambito internazionale si veda Cho *et al*. (2013). Un chiaro esempio di ricerca empirica di stampo quantitativo, basata su questa specifica metodologia, è McCall (2001).

La scelta del percorso di studio è un momento cruciale per accedere ad ambienti molto diversi a seconda del tipo di filiera che si sceglie o in cui si viene indirizzati (Romito 2016b)[8]. In Italia, dove qualsiasi percorso di istruzione permette l'accesso in linea di principio all'istruzione universitaria, gli studenti con background familiare più basso sono indirizzati a percorsi formativi di minore prestigio e meno remunerativi nel lungo periodo, mentre l'origine sociale continua a contare anche per gli esiti successivi (Blossfeld *et al.* 2016; Triventi *et al.* 2017). Questo potrebbe essere spiegato dalla rapida espansione dell'istruzione secondaria superiore, soprattutto tecnica e professionale, che ha visto aumentare il numero degli studenti delle classi socialmente svantaggiate, sia in entrata, sia in uscita, facendolo diventare un livello universalmente frequentato (Ballarino e Panichella 2014). È possibile pensare che le famiglie delle classi superiori abbiano reagito a questo processo, migliorando gli investimenti educativi per i loro figli per ottenere una laurea al fine di evitare la mobilità sociale verso il basso, garantendo loro un'istruzione qualitativamente migliore che pagherà in seguito, scegliendo in misura maggiore i percorsi liceali più di ogni altra classe sociale (Panichella e Triventi 2014).
Le aspettative di famiglie e insegnanti condizionano anche quelle degli studenti stessi, e anche questo può contribuire al successo scolastico *tout court*: avere aspettative elevate è spesso considerata una chiave per il successo nel contesto educativo. La ricerca mostra che aspettative ottimistiche generalmente si traducono in risultati educativi migliori, inclusi livelli più elevati di motivazione scolastica, impegno e rendimento (Geven e Foster 2021). Ma di nuovo fattori come genere e origine sociale possono influenzare questo processo. Un rapporto dell'Oecd del 2015 evidenzia le possibili motivazioni relative alle differenze di rendimento tra ragazze e ragazzi di quindici anni; vi si sottolinea che, quando sono competenti nella stessa misura in matematica e scienze, i loro atteggiamenti verso l'apprendimento e le aspirazioni per il loro futuro sono notevolmente diversi, con un conseguente e significativo impatto sulle decisioni future di proseguire gli studi o di intraprendere una carriera professionale. In altri termini, specifica poi il documento, meno del 5% delle ragazze è convinta di intraprendere una carriera nel campo dell'ingegneria e/o dell'informatica, di contro il numero dei ragazzi che pensano a una carriera in questi settori supera il numero di ragazze poiché sembrano essere più preparati ad entrare nel mondo del lavoro o a cercarne uno rispetto alle compagne (Oecd 2015). Al tempo stesso, si segnala in letteratura il paradosso tra aspirazione e rendimento per quanto riguarda gli studenti con un background migratorio, i quali generalmente tendono a ottenere risultati meno buoni a scuola rispetto alle loro controparti autoctone sebbene abbiano aspirazioni e aspettative educative relativamente elevate (Geven e Forster 2021).
Ma un filone importante di studi sottolinea il ruolo giocato dalle aspettative degli insegnanti verso il futuro scolastico degli studenti (Romito 2014a; 2014b; 2016a; Argentin *et al*. 2017; Batruch *et al.* 2023). In tal caso, i sistemi di istruzione e formazione, anziché servire da correttivi delle disuguaglianze, possono diventarne essi stessi veicolo, laddove un docente, con l'autorevolezza che compete a questo ruolo, può rafforzare stereotipi stimolando ragazze e ragazzi a seguire percorsi scolastici e formativi tradizionali, come ad esempio percorsi tecnico-scientifici incoraggiati soltanto per il genere maschile (Biemmi 2020). Studi qualitativi e quantitativi hanno mostrato che comportamento e atteggiamento degli insegnanti sono condizionati dal genere (Riley 2014),

[8] Per questo motivo, peraltro, i processi selettivi per i percorsi scolastici possono diventare passaggi in cui si consolidano le disuguaglianze educative in relazione all'appartenenza sociale (Oakes 1985; Blossfeld *et al.* 2016). Come molti studi hanno mostrato (Mare 1981; Stolzenberg 1994; Triventi 2013), quanto più è precoce e formale la scelta del corso di studio futuro tanto più conta l'influenza familiare e dunque la potenziale riproduzione delle disuguaglianze di partenza, almeno per quanto riguarda il successo scolastico (in particolare, l'accesso all'educazione universitaria) e l'accesso occupazionale (mentre può essere efficiente per altre dimensioni, come la specializzazione; cfr. es. Brunello e Checchi 2007). Lo svantaggio dei bambini di minoranze etniche e di classe sociale più bassa è maggiore nei sistemi in cui la differenziazione del percorso formativo è anticipata e formalizzata in percorsi differenziati (*higher tracking systems*: Oecd 2012).

dall'origine sociale e dalla provenienza degli studenti (Romito 2014a;2016b; Bonizzoni *et al.* 2016; Klapproth *et al.* 2018) e premiano le categorie più avvantaggiate a parità di performance scolastica, anche in virtù di condizionamenti delle aspettative delle famiglie, in particolare se provenienti da strati economicamente avvantaggiati (Checchi e Flabbi 2007; Triventi 2020; Geven *et al.* 2021). Gli insegnanti, ad esempio, possono influenzare l'esperienza scolastica degli studenti mantenendo convinzioni distorte e aspettative differenziate (Dusek e Joseph 1983; Riegle-Crumb e Humphries 2012) in relazione a fattori come nazionalità, sesso, razza o anche status socioeconomico nei contesti scolastici (Farkas 2003; Hinnerich *et al*. 2015). Ad esempio, si è visto che i pregiudizi degli insegnanti possono essere più forti di fronte a bambini di famiglie immigrate che hanno comportamenti che confermano gli stereotipi su quel gruppo, in particolare se maschi (Barajas e Pierce 2001). Studi sperimentali hanno in parte confermato quelli osservativi. Una tecnica utilizzata è quella di fornire alcuni componimenti attribuiti a bambini in maniera casuale per genere, classe sociale e provenienza e, successivamente, di chiedere a degli insegnanti di valutarli. I risultati hanno mostrato che le caratteristiche dei bambini potevano condizionare la valutazione dei componimenti, per quanto con risultati che non sempre hanno confermato una discriminazione diretta (Gilgen e Stocker 2022) e con una forte dipendenza dal contesto (es. Geven *et al.* 2021). In Italia, alcuni studi basati su dati Invalsi hanno messo in luce la relazione che vi è tra la valutazione degli insegnanti e il background migratorio degli studenti in termini di voti meno generosi per quest'ultimi rispetto ai nativi (Bonizzoni *et al.* 2014; Triventi 2020). Si tratta di meccanismi che possono rilevarsi come potenziali marcatori di disuguaglianze, soprattutto nella scuola superiore, dove una votazione più alta può essere utilizzata per selezionare i candidati migliori sia nel mercato del lavoro che in quello accademico (Argentin e Triventi 2015).

Le aspettative degli insegnanti diventano cruciali in fase di orientamento verso il percorso scolastico successivo e nella biografia formativa nel suo complesso; infatti, ogni volta che l'orientamento rafforza l'effetto del background familiare contribuisce a ridurre la mobilità intergenerazionale nel livello di istruzione e a promuovere la disuguaglianza, condizionando l'accesso a professioni socialmente meno qualificate e meno retribuite (Brunello e Checchi 2007). Di nuovo, la letteratura mostra che le aspettative dei docenti (e di conseguenza i loro suggerimenti) in fase di orientamento sono condizionate da variabili ascritte, a parità di altre condizioni. Per esempio, a parità di rendimento scolastico gli studenti provenienti dalle famiglie più istruite vengono indirizzati più frequentemente verso il canale liceale (Argentin *et al*. 2017). Nel caso degli studenti con un background migratorio è meno probabile che gli insegnanti suggeriscano un percorso più prestigioso rispetto a quello suggerito ai nativi (Glock e Krolak-Schwerdt 2012), come accade nel contesto italiano, dove agli studenti figli di immigrati vengono più frequentemente indirizzati, anche a parità di rendimento scolastico, verso l'istruzione tecnica e professionale (Bonizzoni *et al.* 2014; 2016; Ress e Azzolini 2014). Alla base di questa dinamica possono darsi due possibili meccanismi: da una parte, gli insegnanti prevedono l'insuccesso scolastico futuro di chi ha una situazione di partenza svantaggiosa indirizzando, ad esempio, gli studenti stranieri, mediamente meno privilegiati, verso percorsi che ritengono potranno essere efficacemente conclusi per proteggerli dal fallimento considerando la mancanza di risorse culturali o linguistiche essenziale per avere successo nei percorsi «accademici» – ma mostrando al contempo un atteggiamento paternalistico (Checchi 2010; Bonizzoni *et al.* 2014; 2016); oppure suggerendo percorsi tecnico-professionali al fine di arginare il fenomeno del *drop-out* nella scuola superiore, o per fornire opportunità più «concrete» di inclusione lavorativa (Romito 2014b; 2016b).

Dall'altra, questo può essere dovuto a veri e propri stereotipi e pregiudizi in relazione a genere, classe sociale e provenienza. I primi sono rappresentazioni cognitive o insiemi strutturati di credenze

riguardo ad attributi condivisi di gruppi di persone, mentre i secondi sono atteggiamenti che hanno una componente cognitiva (basata perlopiù su stereotipi), comportamentale e affettiva e hanno una funzione anche orientativa (Allport 1979). In base a questa prospettiva, i gruppi socialmente svantaggiati per genere, provenienza o classe sociale sarebbero oggetto di pregiudizio negativo per quanto riguarda le performance scolastiche (Triventi 2020; Gilgen e Stocker 2022). Contrariamente all'idea che il solo merito e performance scolastica contino nel formare le aspettative degli insegnanti, infatti, una consistente letteratura sulla formazione delle aspettative dei docenti sottolinea il ruolo dei processi culturali e istituzionali che sovrintendono alla categorizzazione di uno studente come membro di un gruppo più ampio, il riconoscimento del valore di questo studente o gruppo, e talvolta anche altri processi culturali come la stigmatizzazione e la razzializzazione (Lamont *et al*. 2014; Geven *et al.* 2021). Secondo questa prospettiva, le aspettative dell'insegnante non sono sempre basate esclusivamente sul «merito» ma sono anche influenzate da caratteristiche attribuite allo studente che richiamano preconcetti e categorie culturalmente e/o istituzionalmente legati (Wang *et al.* 2018). Alcune ricerche mostrano, ad esempio, che i maschi delle minoranze etniche sono più probabilmente oggetto di stereotipi negativi sia per quanto riguarda le capacità accademiche (Åhslund e Boström 2018; Pendergast *et al.* 2018, ved. anche Gilgen e Stocker 2022) sia per quanto riguarda la condotta in classe (Gilgen e Stocker 2022).

Oltre a questi due fondamentali meccanismi, altri fattori possono entrare in gioco. Ad esempio, il rapporto con i genitori. Diversi studi hanno mostrato che le famiglie hanno aspirazioni formative differenziate per i loro figli in relazione a classe sociale e provenienza (Checchi e Flabbi 2007; Checchi 2010; Azzolini e Barone 2012; Romito 2014b; Lievore e Triventi 2022) ai fini del mantenimento di status. Gli insegnanti possono sentire queste pressioni e rispondere a queste aspettative indirizzando, a parità di condizioni, con più probabilità gli studenti a percorsi che confermano le attese (Gilgen e Stocker 2022).

Le situazioni sperimentali permettono di stimare l'effetto di questi fattori. Facciamo alcuni esempi. In uno studio basato su vignette, Batruch *et al.* (2019) hanno mostrato che la considerazione da parte di insegnanti e studenti del percorso scolastico di un ipotetico alunno la cui situazione socioeconomica veniva artificialmente manipolata portava a ritenere più adatto, a parità di rendimento scolastico, un percorso meno prestigioso per alunni con status inferiore e viceversa più adatto il percorso più prestigioso per gli studenti più avvantaggiati. La medesima ricerca ha anche rivelato che il divario a vantaggio delle classi sociali più alte tende ad essere più ampio quando la funzione di selezione della scuola risulta più importante di quella educativa. Questo ha portato gli autori a concludere che la dinamica descritta potrebbe essere più il sottoprodotto della logica istituzionale alla base delle pratiche selettive operate dalla scuola che semplici *bias* individuali. Un'altra ricerca (Gilgen e Stocker 2022), basata su vignette somministrate online a cinquanta insegnanti di quinto e sesto grado del Cantone di Berna, dove la scelta per la scuola secondaria inferiore viene fatta a metà del sesto grado e le raccomandazioni degli insegnanti sono vincolanti, ha mostrato che la probabilità di indirizzare verso un percorso formativo più alto è condizionata positivamente dal potenziale formativo percepito, dalle aspirazioni dei genitori, dalla motivazione allo studio, ma anche dal comportamento in classe (particolarmente penalizzante per le femmine se considerato problematico, laddove per i maschi è considerato più «normale» e dunque meno penalizzante).

4. Strategia di ricerca

Al fine di indagare se e in che misura le visioni che gli e le insegnanti hanno degli studenti possano inconsapevolmente veicolare stereotipi di genere e provenienza nella delicata fase dell'orientamento

scolastico, abbiamo creato una situazione sperimentale attraverso l'uso di un questionario da distribuirsi a docenti di scuola secondaria di primo grado. Lo strumento, dopo aver raccolto le informazioni socioanagrafiche fondamentali e sulla carriera pregressa dell'intervistato, proponeva una domanda filtro[9] che permetteva di incanalare automaticamente l'intervistato verso uno di quattro profili fittizi di studenti.

A ciascun docente è stato proposto uno dei seguenti profili: Anna S., Marco S., Ahmed B. e Nur K. Ogni profilo era corredato dall'immagine dello studente in questione: Anna e Marco, bambini dai tratti tipicamente caucasici (pelle bianca, capelli chiari); Ahmed e Nur (pelle olivastra, capelli neri. Nur porta l'hijab). Questo aspetto è particolarmente importante, dal momento che la possibilità di visualizzare mentalmente il bambino (o la bambina) può facilitare la sollecitazione dello stereotipo (secondo anche la letteratura sul *priming effect* e sullo stimolo visivo nell'associazione implicita, cfr. Hundhammer e Mussweiler 2012; Meissner e Rothermund 2015)[10]. La descrizione del profilo era la seguente:

Tab.1 Esempio di vignetta (Anna)

Nome: Anna Nazionalità: Italiana Età: 13 anni Sesso: Femminile Classe: 3A Istituto: Secondaria I grado Lingue parlate: Italiano; inglese (scolastico); francese (scolastico) Paese d'origine dei genitori: Italia Titolo di studio dei genitori: Laurea in medicina (madre); Laurea in giurisprudenza (padre)	Rendimento scolastico Media Materie umanistiche: 7.90 Media materie scientifiche: 7.70 Abilità e competenze scolastiche – Ha una buona padronanza della lingua italiana e sa esprimere le proprie idee. – Ha un pensiero razionale che le consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi, ha consapevolezza dei limiti che riguardano questioni complesse. – Ha buone competenze digitali. – Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stessa e gli altri. – Dimostra originalità e spirito di iniziativa. – Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà, sa fornire aiuto a chi lo chiede.	Passioni e tempo libero – La sua principale passione nel tempo libero è giocare ai videogiochi. – Ama molto lo sport, infatti, pratica judo da 4 anni e le piace andare in bicicletta. – Ama la musica i suoi generi musicali preferiti sono: il rap, la trap e il rock. – Ama molto stare in compagnia dei suoi amici con i quali condivide le sue passioni principali. – Ha due fratelli più piccoli (7;9 anni) con cui ama molto passare il tempo.

Dopo aver letto la descrizione dello studente, l'intervistato era invitato a rispondere al quesito: «Ora che ne conosci le attitudini e interessi, se dovessi dare una mano nell'orientamento alla scuola secondaria di secondo grado, quanto giudicheresti appropriato per questo profilo ciascuno dei seguenti istituti superiori?» e ad attribuire un punteggio da 1 (Per niente adatto) a 5 (molto adatto) al profilo per ciascuno dei seguenti percorsi scolastici: liceo classico; liceo scientifico; liceo linguistico; liceo delle scienze umane; istituto tecnico; istituto professionale servizi socio-sanitari; istituto professionale alberghiero e formazione professionale.

Le descrizioni dei quattro profili erano esattamente le stesse tranne il genere, la provenienza dei genitori e titolo di studio dei genitori. Nel caso di Ahmed e Nur questi venivano rispettivamente da Algeria e Bangladesh e avevano al più la licenza media, mentre per Marco e Anna erano italiani e laureati. Inoltre, nel caso di Ahmed, le lingue parlate erano italiano, arabo e francese, nel caso di Nur, le lingue parlate erano bengalese, italiano e inglese. Il rendimento, le abilità e le competenze scolastiche e le passioni nel tempo libero erano identiche per ciascuno dei quattro profili. Rispetto a un tradizionale questionario, questo strumento permette di minimizzare il *bias* della desiderabilità sociale, nella misura in cui non richiede all'intervistato di confrontare più profili tra loro.

[9] Si chiedeva, nello specifico, di «cliccare sul simbolo che appariva più in alto» tra quattro simboli in una domanda a elenco in cui ogni risposta era un semplice simbolo grafico. Le risposte venivano randomizzate nell'ordine dall'algoritmo di Google Form, sicché ad apparire in alto era un simbolo casuale tra i quattro.

[10] Si ringraziano Carlo Tomasetto e Aurelio Castro su questo aspetto.

Naturalmente, come in qualsiasi metodo sperimentale, non garantisce però di catturare quanto l'intervistato avrebbe fatto in una situazione reale.
Il campione è stato intercettato attraverso diverse tipologie di reti. Innanzitutto, si è proceduto attraverso l'applicativo WhatsApp, coinvolgendo principalmente colleghi e conoscenti che operano e lavorano negli istituti di I grado della scuola secondaria della provincia di Bologna. Al fine di coinvolgere una platea più ampia di docenti sono stati poi intercettati 31 gruppi target Facebook. Infine, è stata inviata una richiesta formale di collaborazione di dirigenti scolastici di alcuni istituti situati nelle province di Bologna e Brescia che hanno fatto circolare il questionario utilizzando *mailing list* professionali.
L'analisi si è focalizzata sulla valutazione da parte dei docenti su quanto i vari profili di studenti siano considerati come adeguati al fine di proseguire i loro studi nei seguenti corsi di livello secondario di II grado: liceo classico, liceo scientifico, liceo scienze umane, liceo linguistico, istituto tecnico, istituto professionale (alberghiero o socio-sanitario). Nel dettaglio, la variabile di interesse è il profilo degli studenti (Nur, Marco, Anna, Ahmed) mentre le variabili dipendenti sono una serie di *dummies* (una per ogni percorso di studio secondario superiore) con valore 1 per valutazioni pari almeno a 4 su una scala da 1 a 5 e zero altrimenti. Al fine di valutare i risultati ottenuti al netto di possibili effetti confondenti legati alle caratteristiche socio-demografiche degli insegnanti e della loro esperienza maturata nella scuola, è stata realizzata un'analisi multivariata attraverso lo sviluppo di modelli di regressione logistica binari[11] che include anche i seguenti fattori di controllo: genere (maschio, femmine), età all'intervista (range 25-65), area geografica del luogo di lavoro (Nord, Centro, Sud e Isole), anni di esperienza lavorativa (meno di 5 anni, 6-10 anni, 11-20 anni, 21 anni o più), dimensione urbana del luogo in cui si risiede abitualmente (meno di 5.000 abitanti, tra 5.000 e 50.000 abitanti, più di 50.000 abitanti).
L'indagine ha restituito 188 questionari utilmente compilati. Il campione è nel suo complesso prevalentemente femminile (95%), con un sovra-campionamento di donne a fronte di un corpo docente femminile nelle scuole secondarie di primo grado italiane del 77% (Oecd 2018, 405). L'età media del campione è di 44,7 anni, con un'età minima di 25 e massima di 65. Il 65,4% dei rispondenti lavora in una provincia del Nord Italia, l'12,2% del Centro e il 22,3% al Sud. Il 23% fa l'insegnante da 5 anni o meno, il 13% da 6-10 anni, il 41% da 11-20 anni e il restante 23% da più di 20 anni. Il 16% vive in un comune con un'ampiezza fino a 5.000 abitanti; il 52% tra i 5.000 e i 50.000 abitanti, mentre il restante 33% in un comune con più di 50.000 abitanti.
Le caratteristiche degli insegnanti campionati possono differire da quelle della popolazione di riferimento a causa di una potenziale autoselezione di coloro i quali sono più inclini a rispondere al questionario. Se andiamo ad osservare i dati del Portale unico della scuola a cura del Ministero dell'istruzione e del merito, osserviamo, infatti, alcune differenze relativamente alla distribuzione per età, sesso e ripartizione geografica tra la popolazione degli insegnanti delle scuole secondaria di primo grado (tab. 2).
Al fine di tener conto dell'autoselezione, abbiamo applicato alle unità statistiche dei pesi costruiti come fattore di correzione dato dal rapporto tra la frequenza osservata nella popolazione e quella registrata nel campione relativamente alle tre dimensioni: età, sesso e ripartizione geografica. Una

[11] Al fine di testare la robustezza dei risultati, sono state considerate le valutazioni per corso di studi in modalità non aggregata mantenendo la variabile risposta in valori da 1 a 5. Considerando tali variabili come dipendenti, sono stati sviluppati dei modelli di regressione logistica ordinale (*ordered logit*). Questo tipo di modello presuppone la presenza di una metrica latente continua sottostante alle risposte ordinali osservate e contempla la stima di quattro valori soglia (*threshold*) atti a suddividere i valori reali in una serie di regioni corrispondenti alle 5 categorie di partenza. L'assunzione di base di questi modelli è che l'effetto del regressore risulti costante in ognuna delle regioni identificate. Le stime ottenute dall'applicazione di questi modelli (si vedano fig. A1 e A2 in appendice) confermano ampiamente quelle ottenute nei modelli logistici binari.

volta applicato un tale peso alle unità, ne risulta uno stimatore di ponderazione vincolata a media unitaria che permette di fornire per le tre dimensioni considerate le stesse distribuzioni osservate nella popolazione di riferimento.

Tab. 2. Distribuzione percentuale di docenti in base a genere, età e area geografica nella popolazione dei docenti delle scuole secondarie di primo grado (a.s. 2020/21) e nel campione.

	Popolazione	Campione
Genere		
Uomini	22,9	5,3
Donne	77,1	94,7
Classe di età		
-34	11,8	20,2
35-44	24,8	27,1
45-54	33,1	34,0
54+	30,3	18,6
Area geografica del luogo di lavoro		
Nord-Ovest	25,1	24,5
Nord-Est	16,0	41,0
Centro	19,3	11,7
Mezzogiorno	39,6	22,9

Fonte: Portale unico dei dati della scuola https://dati.istruzione.it/espscu/index.html?area=anagScu (dati estratti il 25 marzo 2023).

5. Risultati

A ciascuno dei 188 docenti che ha compilato il questionario è stato sottoposto uno dei quattro profili fittizi[12] (Nur, Marco, Anna e Ahmed), poi è stato chiesto di dichiarare quanto fosse adatto ai percorsi scolastici superiori in una scala da 1 a 5. La quota di docenti che ha attribuito un punteggio di almeno 4 per ciascun profilo è sintetizzata nella Figura 1.

Al profilo di Nur, bambina di origini straniere e famiglia di bassa classe sociale, viene attribuito con più frequenza un alto punteggio per il liceo linguistico (42%) o per le scienze umane (31%), mentre è più difficile che venga attribuito un alto punteggio di adeguatezza per il liceo classico (15%) o l'istituto tecnico (19%) e, soprattutto, per il professionale (10%).

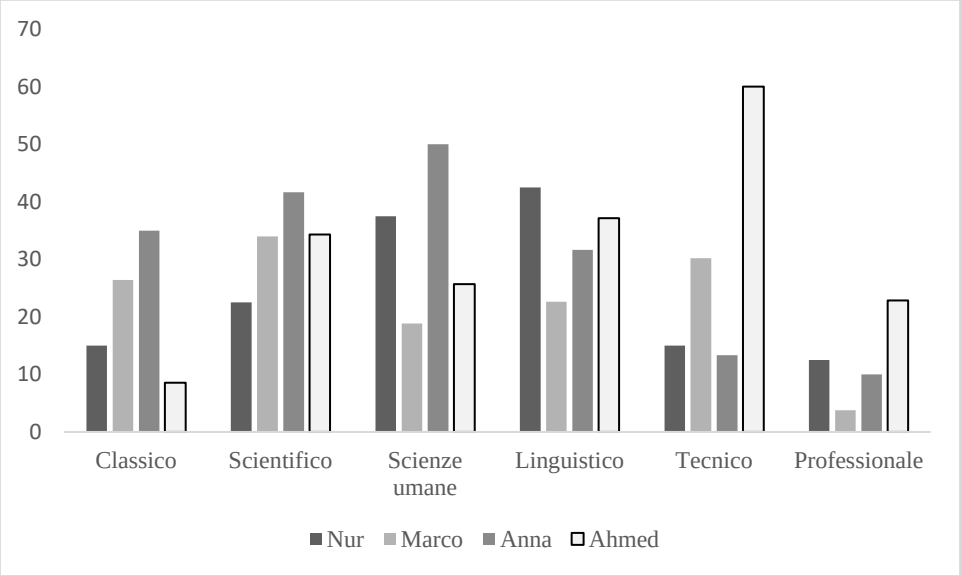
Per Marco, bambino italiano, è più alta la percentuale di coloro che gli hanno attribuito un alto punteggio per l'istituto tecnico (42%), meno per le scienze umane (15%) e il linguistico (16%).

Per Anna, bambina italiana, sono il liceo delle scienze umane (43%), il liceo scientifico (37%) e il liceo classico (35%) i percorsi che appaiono più indicati agli occhi dei rispondenti, mentre sembrano meno indicati il tecnico (11%) e il professionale (6%).

Infine, per Ahmed, bambino di origini straniere e bassa classe sociale, le percentuali di attribuzione di adeguatezza privilegiano chiaramente l'istituto tecnico (67%) e, in misura minore, il linguistico (39%) e lo scientifico (38%). Sebbene più bassa rispetto alle altre scuole, si noti tuttavia che Ahmed viene considerato il profilo più appropriato tra i quattro presentati per il curriculum professionale (23%). Al contrario, questo profilo viene valutato come il meno appropriato per il liceo classico (12%).

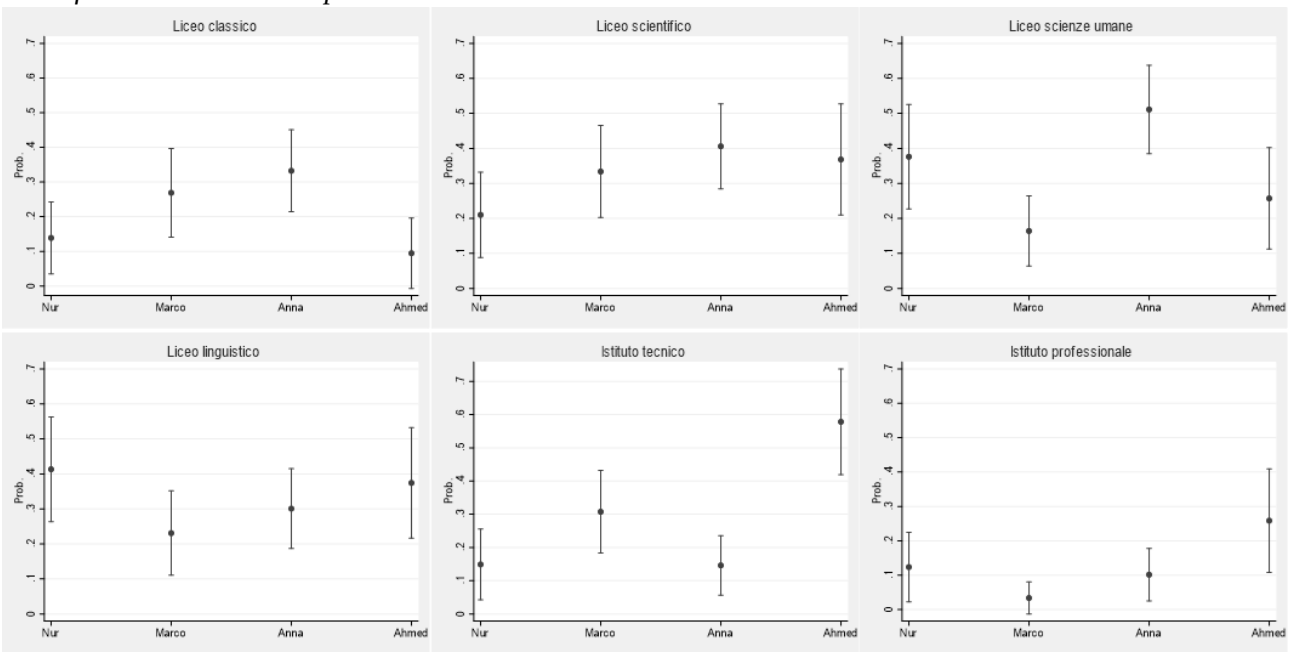
[12] Dei 188 rispondenti, a 40 è stato attribuito casualmente il profilo di Nur, a 53 quello di Marco, a 60 quello di Anna e a 35 quello di Ahmed.

Fig. 1. Percentuale di docenti che ha attribuito un punteggio di almeno 4 (su una scala da 1 a 5) nel valutare come appropriato uno specifico percorso scolastico in base al profilo dello studente. Dati pesati.



Lo sviluppo di modelli di regressione multivariata ci permette di valutare le differenze tra i quattro profili al netto di un serie di variabili confondenti, unitamente alla stima dell'incertezza legata alle stime ottenute. In Figura 2 possiamo leggere, *coeteris paribus*, le probabilità predette (ottenute dallo sviluppo di modelli logistici binari) di considerare molto adeguato (valutazione superiore a 3 in una scala da 1 a 5) uno specifico percorso scolastico per ciascun profilo. La bassa numerosità campionaria tende a far crescere la variabilità delle stime e quindi ad estendere gli intervalli di confidenza. Tuttavia, sebbene alcune differenze non risultino significative, i risultati dei modelli logistici multivariati mostrano dei risultati interessanti che in parte confermano quelli osservati in precedenza.

Fig. 2. Modelli logistici binari (binary logit model) relativi al considerare come molto adeguato uno specifico corso di studi secondario di II grado in base al profilo dello studente. Probabilità predette e relativi intervalli di confidenza al 95%. Dati pesati.



Nota: Altre variabili incluse nei modelli logistici: genere, età all'intervista, età al quadrato, area geografica del luogo di lavoro, anni di esperienza lavorativa, dimensione urbana del luogo in cui si risiede abitualmente.

Da un lato, osserviamo che relativamente al liceo classico e scientifico le differenze tra i profili tendono a ridursi. Resta una più bassa probabilità che Ahmed e Nur vengano considerati adatti al liceo classico rispetto ad Anna e Marco ma le differenze non sono supportate da una adeguata significatività statistica.
D'altro lato, si confermano le differenze per gli altri percorsi. Per il liceo delle scienze umane, Anna appare significativamente più adatta a questo percorso rispetto a Marco mentre per il liceo linguistico, Nur e Ahmed emergono come i profili più adeguati, soprattutto rispetto a Marco. Tuttavia, le differenze più interessanti emergono per il percorso tecnico-professionale dove si nota chiaramente la maggiore probabilità di Ahmed di essere considerato come il profilo più adatto rispetto a tutti gli altri. Anche per Marco appare appropriato questo percorso ma solo relativamente all'istituto tecnico e non per il professionale. Le due ragazze, Nur e soprattutto Anna, si confermano come le meno segnalate a seguire un curriculum di questo tipo.

6. Discussione

I dati di Almadiploma (2022) su un campione di oltre 37 mila diplomati italiani nell'a.s. 2020/21 hanno recentemente confermato tradizionali andamenti di genere, classe sociale e provenienza nei diplomati italiani[13]. Le ragazze sono il 52,3%, e la presenza femminile è più evidente tra i licei (61,8%) e i professionali (55,6%). Al contrario, nei percorsi tecnici si conferma la maggior presenza maschile (62,3%). In particolare, le femmine sono più del 60% fra gli studenti di alcuni percorsi: liceo delle scienze umane, liceo linguistico, liceo artistico, liceo classico e professionale per i servizi. Una situazione più equilibrata tra maschi e femmine si rileva nel liceo scientifico, mentre prevalgono i maschi, negli indirizzi professionali. Per quanto riguarda la provenienza, la stessa indagine mostra che la quota di diplomati con cittadinanza non italiana è il 6,7%, percentuale in crescita tra gli iscritti alla secondaria di secondo grado secondo i dati ministeriali (Miur 2021). La presenza di diplomati stranieri (al netto, dunque, del *drop-out* durante il percorso, rilevante in questa popolazione) è più elevata negli indirizzi professionali (15,2%), mentre raggiunge l'8,1% nei tecnici e il 4,4% nei percorsi liceali. Prendendo in considerazione il titolo di studio, la quota di diplomati con alle spalle genitori laureati va dal 41,3% dei diplomati liceali (con punte del 61,9% tra i diplomati classici) al 16,5% dei tecnici e al 9,8% dei percorsi professionali. Considerando anche la classe sociale, risulta che i diplomati delle classi più avvantaggiate raggiungono il 49,0% nei percorsi classici, il 15,4% nei tecnici e il 10,9% nei professionali.
Lo stesso rapporto segnala, anche, l'importanza del parere dei docenti della scuola secondaria di primo grado nella scelta del percorso successivo. Dai dati emerge che questo parere ha contato per il 40% degli studenti complessivamente, senza sostanziali differenze tra tipo di diploma poi conseguito. Il parere dei docenti risulta dunque rilevante, anche se meno di quello dei genitori, nell'aver orientato gli studenti nella loro scelta.
I dati raccolti sugli atteggiamenti dei docenti nella nostra ricerca mostrano alcune linee di tendenza che confermano poi i destini formativi appena tracciati, mentre la prospettiva intersezionale suggerisce che sistemi di interconnessione di razza, classe e genere possono, come si è visto, portare a situazioni in cui queste variabili si rafforzano vicendevolmente oppure si contraddicono limitando gli effetti l'una dell'altra. Il fatto poi di visualizzare ciascun profilo permette di sollecitare con più forza eventuali stereotipi, a parità di risultati scolastici e di personalità. L'indagine mostra che, in effetti, gli insegnanti hanno dato differenti attribuzioni talvolta secondo la linea del genere, talvolta

[13] Il rapporto Almadiploma *XIX Indagine. Profilo dei diplomati 2021* prende in considerazione i 213 Istituti scolastici aderenti al consorzio AlmaDiploma che hanno fornito una documentazione soddisfacente sui propri diplomati. La popolazione osservata comprende 37.051 diplomati, l'83,7% dei quali ha compilato il questionario di rilevazione.

secondo quella della provenienza etnica e della classe sociale; talvolta ancora, è la combinazione delle due a prevalere nel condizionare le risposte.
Se prendiamo il caso del liceo classico, questo percorso sembrerebbe meno adatto agli studenti di origine straniera (e con genitori meno istruiti) sebbene la numerosità campionaria non permetta di avere scarti statisticamente significativi. Al contrario, per il liceo linguistico, è l'avere genitori stranieri con basso titolo di studio e il fatto di parlare più lingue a favorire i profili di Ahmed e Nur come i più adatti. Nel caso del liceo delle scienze umane (normalmente anticipatore del percorso pedagogico che porta alla carriera di insegnante o educatore e che è fortemente femminilizzato) è il genere a contare agli occhi degli insegnanti ma solo per gli alunni di chiara origine italiana. Infatti, se Marco risulta scarsamente adatto a questo percorso rispetto ad Anna, non emergono forti differenze tra Ahmed e Nur. Per l'istituto tecnico, le cose cambiano ulteriormente: qui a essere favoriti sono i maschi, Marco e Ahmed, con quest'ultimo che si stacca in maniera significativa dagli altri, mentre Anna e Nur sono considerate meno adatte. Anche per l'istituto professionale è Ahmed a essere considerato con più probabilità adatto, in maniera significativamente diversa da tutti gli altri profili a dimostrazione di un chiaro effetto di interazione tra il genere e il background familiare, sia esso inteso come origine etnica che come classe sociale.
Sono gli insegnanti a essere *biased* e a contribuire a un differente destino formativo che di fatto discrimina per genere, classe sociale e provenienza, con una funzione di implicito *gatekeeping* verso i ruoli privilegiati? Oppure stanno svolgendo il loro lavoro in modo efficiente, poiché anticipano eventuali fallimenti formativi cercando di incanalare gli studenti verso i percorsi che più sono realistici per loro (cfr. Romito 2016b). In letteratura, il tema è dibattuto da almeno cinquant'anni (per una discussione di questi studi Jussim e Harber 2005), fin dai primi studi sull'effetto Pigmalione e le *self-fulfilling prophecies* negli atteggiamenti degli insegnanti e il rendimento degli alunni (a partire da un noto esperimento di Rosenthal e Jacobson 1968). Inoltre, è aperta la questione se e in che misura eventuali effetti di *self-fulfilling prophecies* siano benefici o meno, nella misura in cui potrebbero essere poco accurati e discriminare, ma anche alleviare o prevenire fallimenti futuri che possono sopravvenire per diverse ragioni (sia per minori risorse economiche o culturali nelle famiglie per sostenere gli studi futuri dei figli, sia per prevenire situazioni di difficoltà che gli studenti si trovano ad affrontare se inseriti in un percorso troppo al di sopra delle proprie possibilità). Come sottolineano Geven *et al.* 2021, al netto di stereotipi e pregiudizi, gli insegnanti possono nutrire aspettative più elevate per gli studenti provenienti da un contesto avvantaggiato a causa di un senso di «realismo». Sanno che il successo educativo degli studenti provenienti da contesti svantaggiati è inferiore a quello degli studenti provenienti da ambienti più vantaggiosi, anche a parità di rendimento: «Perciò, gli insegnanti possono imparare dall'esperienza che le possibilità educative di alcuni gruppi nella società sono socialmente stratificate e adattare le loro aspettative di conseguenza» (Geven *et al.*, 4, traduzione degli autori). Chiaramente, questo stesso realismo finisce per «oliare» i meccanismi di funzionamento della riproduzione sociale secondo l'approccio classico (Bourdieu e Passeron 1970).
La situazione sperimentale creata con il nostro studio permette di rispondere parzialmente a questa questione. Se è vero, infatti, che a parità di altre condizioni gli insegnanti possono essere portati a indirizzare uno studente straniero di bassa classe sociale (Ahmed) verso un istituto professionale e ad escluderlo da un liceo classico, perché appartenente a una categoria a più alto rischio di fallimento scolastico, non vi sono ragioni legate a un realismo sociale per cui Nur o Anna, in ragione del loro genere, debbano essere più portate di Marco per il liceo pedagogico o linguistico. Il genere, in tal caso, non è una variabile che in quanto tale permette di giustificare la maggior attribuzione di un percorso rispetto a un altro. Così pure per l'istituto tecnico: non vi sono ragioni «realistiche» per cui Anna e Nur non dovrebbe essere considerate adatte a farlo, se non motivazioni di *gatekeeping* basate su differenze di genere.

7. Limiti

La metodologia seguita ha, naturalmente, alcuni limiti. Il questionario è stato somministrato anche attraverso siti e social dedicati a insegnanti e di conseguenza non è stato possibile controllare la reale identità dei rispondenti, né vi sono controlli del *setting* di somministrazione, in quanto questionario online. Gli insegnanti non avvezzi alle piattaforme digitali non hanno avuto accesso al questionario, e non hanno di fatto partecipato all'indagine insegnanti di vecchia generazione diplomati all'istituto magistrale (tutti risultavano avere una laurea). Inoltre, la nostra indagine si basa su dichiarazioni e atteggiamenti, ma non indaga comportamenti né relazioni tra docenti e studenti. Infine, la (attesa) numerosità campionaria ha portato a non poter considerare separatamente classe sociale e provenienza straniera nella situazione sperimentale, dal momento che otto profili fittizi (genere*provenienza*classe sociale) anziché quattro avrebbero ulteriormente disaggregato il campione in sottogruppi molto piccoli.

8. Conclusioni

Il nostro studio, alla luce della letteratura sull'importanza del parere del ruolo dell'insegnante nel destino formativo degli studenti, della transizione scolastica e della scelta del percorso formativo e dell'approccio intersezionale, mostra che le caratteristiche ascritte di uno studente, a parità di altre condizioni, influenzano un insegnante nell'attribuzione di una maggiore o minore appropriatezza del profilo ad alcuni percorsi scolastici.

Come alcuni autori hanno osservato, una parte cruciale del lavoro dell'insegnante è quella di valutare quanto gli studenti avranno successo nel proprio percorso formativo e lavorativo sulla base delle proprie aspettative di riuscita per ciascuno studente. Questo, a sua volta, può condizionare i risultati scolastici futuri degli studenti: sia direttamente, influenzando la strada che gli studenti intraprenderanno tra i diversi programmi educativi, sia indirettamente, poiché le loro valutazioni possono produrre profezie che si autoavverano, rendendo di fatto gli insegnanti inconsapevoli *gatekeeper* rispetto all'accesso ad alcune professioni e sfere lavorative. Parimenti alla discussione sul trade-off tra efficacia ed equità rispetto ai sistemi di istruzione basati sull'*early tracking*, è aperta la questione se l'insegnante faccia o meno un buon lavoro nell'indirizzare differentemente studenti con background diverso a percorsi diversi (Geven *et al*. 2021). Di sicuro, comunque, nella misura in cui il suo atteggiamento è condizionato dalle caratteristiche ascritte dello studente, l'insegnante è portato a riprodurre lo status quo, per quante disuguaglianze e discriminazioni esso comporti.

Riferimenti bibliografici

Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.

AlmaLaurea (2022a). *Laureate e laureati: scelte, esperienze e realizzazioni professionali.* Bologna: AlmaLaurea.

— (2022b). *XXIV Indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati 2022.* Bologna: AlmaLaurea.

AlmaDiploma (2022). *XIX Indagine. Profilo dei diplomati 2021. Caratteristiche, percorsi di orientamento, valutazione dell'esperienza scolastica prospettive post-diploma*. Bologna: AlmaLaurea.

Anthias, F. e Yuval Davis, N. (1983). «Contextualizing Feminism: Ethnic, Gender and Class Divisions». In *Feminist Review*, 15, pp. 62-75.

— (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, Calif.: Aunt Lute.

— (a cura di) (1990). *Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color*. San Francisco: Aunt Lute.

Argentin, G., Barbieri G. e Barone, C. (2017). «Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: Un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti». In *Politiche Sociali*, 4 (1), pp. 53-74.
Argentin, G. e Triventi, M. (2015). «The North-South Divide in School Grading Standards: New Evidence from National Assessments of the Italian Student Population». In *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (2), pp. 157-185.Åhslund, I. e Boström, L. (2018). «Teachers' Perceptions of Gender Differences. What about Boys and Girls in the Classroom?». In International Journal of Learning, Teaching and Educational Research , 17(4), pp. 28-44.
Azzolini, D. e Barone, C. (2012). «Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia». In *Rassegna italiana di sociologia*, 53 (4), pp. 687-718.
Ballarino, G. e Bernardi, F. (2020). «Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea». In *Scuola democratica*, 11 (1), pp. 157-174.
Ballarino, G. e Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
Ballarino, G. e Panichella, N. (2014). «Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani, 1995-2007». In *Scuola democratica*, 5 (2), pp. 365-392.
— (2021). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna, Il Mulino.
Ballarino, G. e Scherer, S. (2013). «More Investment-Less Returns? Changing Returns to Education in Italy across Three Decades». In *Stato e mercato*, 33 (3), pp. 359-388.
Barajas, H.L. e Pierce, J.L. (2001). «The Significance of Race and Gender in School Success Among Latinas and Latinos in College». In *Gender & Society*, 15 (6), pp. 859-878.
Barbagli, M. e Dei, M. (1969). *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F. e Butera, F. (2019). «School Selection and the Social Class Divide: How Tracking Contributes to the Reproduction of Inequalities». In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (3), pp. 477-490.
Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E. e van de Werfhorst, H.G. (2023). «Are Tracking Recommendations Biased? A Review of Teachers' Role in the Creation of Inequalities in Tracking Decisions». In *Teaching and Teacher Education*, 123, 103985.
Becker, H.S. (1952). «Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship». In *The Journal of Educational Sociology*, 25 (8), pp. 451-465.
Bernstein, B. (1971). C*lass, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.* St Albans: Paladin.
Besozzi, E., Colombo, M. e Santagati, M. (2009). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte.* Milano: FrancoAngeli.
Bhopal, K. e Preston, J. (2012). *Intersectionality and «Race» in Education.* New York: Routledge.
Biemmi, I. (2020). «Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica». In *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (35), pp. 121-130.
Blossfeld, H.P., Triventi, M., Kulic, N. e Skopek, J. (2016). «Secondary School Systems and Inequality of Educational Opportunity in Contemporary Societies». In *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*, a cura di H.P. Blossfeld, S. Buchholz e M. Triventi, pp. 3-25. Cheltenham: Edward Elgar.
Bonizzoni, P., Romito, M. e Cavallo, C. (2014). «L'orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore?». In *Educazione Interculturale*, 12 (2), pp. 199-217.
— (2016). «Teachers' Guidance, Family Participation and Track Choice: The Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy». In *British Journal of Sociology of Education*, 37, (5) pp. 702-720.

Bourdieu, P. e Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit; trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico.* Rimini: Guaraldi, 1972.
Bowles, S. e Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books; trad. it *L'istruzione nel capitalismo maturo*. Bologna: Zanichelli, 1979.
Brunello, G. e Checchi, D. (2007). «Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence». In *Economic Policy*, 22 (52), pp. 781-861.
Caritas e Migrantes. (2021). *XXX Rapporto Immigrazione 2021. Verso un noi sempre più grande.* Roma: Fondazione Migrantes.
Checchi, D. (2010). «Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana». In *Politica economica*, 26 (3), pp. 359-388.
Checchi, D. e Flabbi, L. (2007). «Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks». In *Rivista di politica economica*, 3, pp. 7-57.
Cho, S., Crenshaw, K.W. e McCall, L. (2013). «Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis». In *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4), pp. 785-810.
Choo, H.Y. e Ferree, M.M. (2010). «Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities». In *Sociological Theory*, 28 (2), pp. 129-149.
Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic.
Colombo, M. (2012). «Giovani stranieri di fronte alle scelte formative: una cittadinanza negata?». In *«Migranti» di seconda generazione: nuovi cittadini in cerca di un'identità*, a cura di L.M. Daher, pp. 99-129. Roma: Aracne.
Combahee River Collective ([1977] 1993). «A Black Feminist Statement». In *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, but Some of Us Are Brave: Black Women's Studies*, a cura di G. Hull, P. Bell Scott e B. Smith, pp. 13-22. New York: Feminist Press.
Crenshaw, K.W. (1989). «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics». In *University of Chicago Legal Forum*, 1 (8), pp. 139-167.
Davis, A. (1981). *Women, Race, and Class*. New York: Random House; trad. it. *Donne, razza e classe*. Roma: Alegre, 2018.
Davis, D.J., Brunn-Bevel, R.J. e Olive, J.L. (a cura di) (2015). *Intersectionality in Educational Research*. London, Routledge.
Deiana, S. (2014). «Le identità di genere e l'orientamento nelle scelte formative e professionali». In *Transizioni scolastiche. Un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*, a cura di P. Calidoni e S. Cataldi, pp. 97-110. Milano: FrancoAngeli.
Dusek, J. e Joseph, G. (1983). «The Bases of Teacher Experiences: A Meta-Analysis». In *Journal of Educational Psychology*, 75 (3), pp. 327-346.
Farkas, G. (2003). «Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes». In *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 541-562.
Franken, M., Woodward, A., Bagilhole, B. e Cabo, A. (2009). *Teaching Intersectionality: Putting Gender at the Centre*. Stockholm: Central European University Press.
Gabrielli, G. e Impicciatore, R. (2022). «Breaking Down the Barriers: Educational Paths, Labour Market Outcomes and Wellbeing of Children of Immigrants». In *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48 (10), pp. 2305-2323.

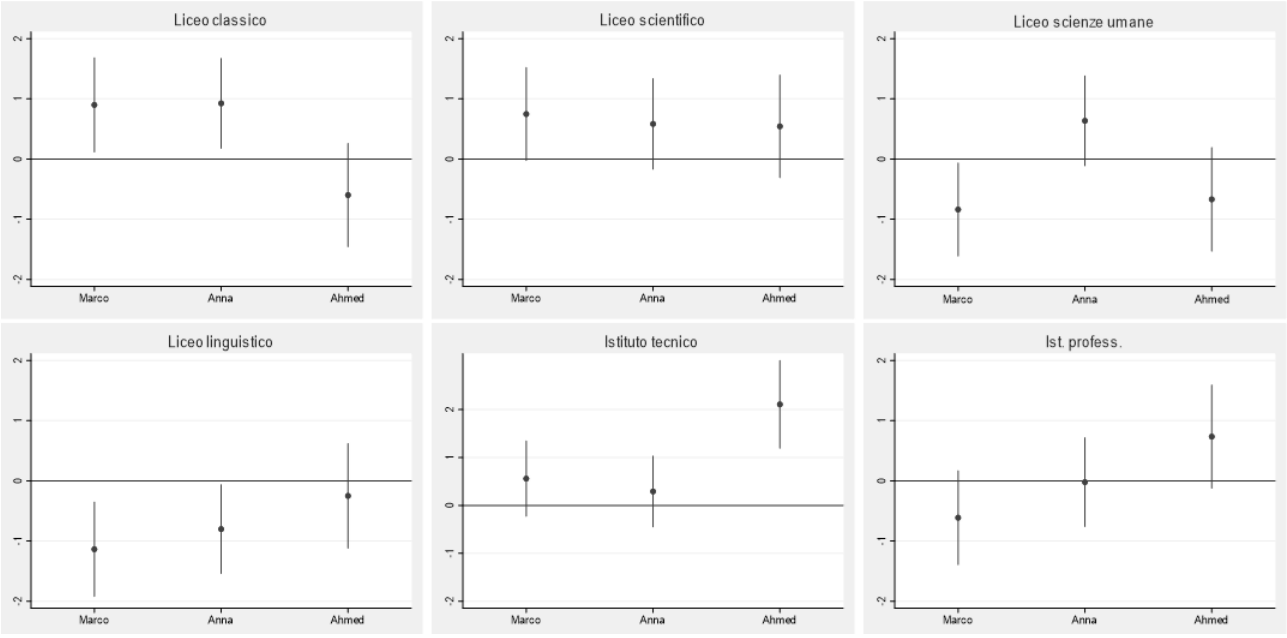
Geven, S. e Forster, A.G. (2021). «The Adaptation of Educational Expectations in Response to Ability Tracking: Variations by Migration Background». In *The British Journal of Sociology*, 72 (5), pp. 1284-1310.
Geven, S., Wiborg, Ø.N., Fish, R.E. e Van de Werfhorst, H.G. (2021). «How Teachers Form Educational Expectations for Students: A Comparative Factorial Survey Experiment in Three Institutional Contexts». In *Social Science Research*, 100, 102599.
Ghigi, R. e Piras, M. (2021). «Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo». In *il Mulino*, 70 (1), pp. 78-87.
Gilgen, S. e Stocker, M. (2022). «Discrimination at the Crossroads? Evidence from a Factorial Survey Experiment on Teacher's Tracking Decisions». In *Swiss Journal of Sociology*, 48 (1), pp. 77-105.
Glock, S. e Krolak-Schwerdt, S. (2013). «Does Nationality Matter? The Impact of Stereotypical Expectations on Student Teachers' Judgments». In *Social Psychology of Education*, 16 (1), pp. 111-127.
Hancock, A.M. (2016). *Intersectionality: An Intellectual History*. New York: Oxford University Press.
Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment.* Boston, Mass.: Unwin Hyman.
Hinnerich, B.T., Höglin, E. e Johannesson, M. (2015). «Discrimination Against Students with Foreign Backgrounds: Evidence from Grading in Swedish Public High Schools». In *Education Economics*, 23 (6), pp. 660-676.
hooks, bell (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston, Mass.: South End.
— (1992). *Black Looks: Race and Representation*. Boston, Mass.: South End.
Hundhammer, T. e Mussweiler, T. (2012). «How Sex Puts You in Gendered Shoes: Sexuality-Priming Leads to Gender-Based Self-Perception and Behavior». In *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (1), pp. 176-193.
Invalsi (2022). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2021-22. Rapporto risultati 2022.* Roma: Invalsi.
Jussim, L. e Harber, K.D. (2005). «Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies». In *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), pp. 131-155.
King, D.K. (1988). «Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness: The Context of a Black Feminist Ideology». In *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14 (1), pp.42-72.
Klapproth, F., Kärchner, H. e Glock, S. (2018). «Do Students' Religion and School Absences Moderate the Effect of Ethnic Stereotypes on School-Placement Recommendations?». In *The Journal of Experimental Education*, 86 (2), pp. 173-194.
Lamont, M., Beljean, S. e Clair, M. (2014). «What Is Missing? Cultural Processes and Causal Pathways to Inequality». In *Socio-Economic Review*, 12 (3), pp. 573-608.
Lareau, A. (1987). «Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital». In *Sociology of Education*, 60 (2), pp. 73-85.
Lareau, A. e Horvat, E.M. (1999). «Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships». In *Sociology of Education*, 72 (1), pp. 37-53.
Leonelli, S. e Biemmi, I. (2016). *Gabbie di genere, retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Lievore, I. e Triventi, M. (2022). «Social Background and School Track Choice: An Analysis Informed by the Rational Choice Framework». In *Acta Sociologica*, 65 (2), pp. 111-129.
Lorde, A. (1984). *Sister Outsider*. Trumansburg, N.Y.: The Crossing.
Mare, R.D. (1981). «Change and Stability in Educational Stratification». In *American Sociological Review*, 46 (1), pp. 72-87.

McCall, L. (2001). *Complex Inequality: Gender, Class, and Race in the New Economy*. New York: Routledge.
— (2005). «The Complexity of Intersectionality». In *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (3), 1771-1800.
Meissner, F. e Rothermund, K. (2015). «A Thousand Words are Worth More Than a Picture? The Effects of Stimulus Modality on the Implicit Association Test». In *Social Psychological and Personality Science*, 6 (7), pp. 740-748.
Miur (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019-2020*. Roma: Miur.
Oakes, J. (1985). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
Oecd (Organisation for economic co-operation and development) (2012). *Equity and Quality in Education*. Paris: Oecd.
— (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: Oecd.
— (2018). *Education at a Glance.* Paris: Oecd.
Panichella, N. e Triventi, M. (2014). «Social Inequalities in the Choice of Secondary School: Long-Term Trends During Educational Expansion and Reforms in Italy». In *European Societies*, 16 (5), pp. 666-693.
Pendergast, L., Nickens, L., Pham, S., Miliaresis, S. and Canivez, G. (2018). «Race and Gender Differences in Teacher Perceptions of Student Homework Performance: A Preliminary Examination». In *Contemporary School Psychology*, 22(3), pp.294–302.
Ress, A. e Azzolini, D. (2014). «Primary and Secondary Effects of Social Background on Educational Attainment in Italy. Evidence from an Administrative Dataset». In *Italian Journal of Sociology of Education*, 6 (1), pp. 53-80.
Riegle-Crumb, C. e Humphries, M. (2012). «Exploring Bias in Math Teachers' Perceptions of Students' Ability by Gender and Race/Ethnicity». In *Gender & Society*, 26 (2), pp. 290-322.
Riley, T. (2014). «Boys Are Like Puppies, Girls Aim to Please: How Teachers' Gender Stereotypes May Influence Student Placement Decisions and Classroom Teaching». In *Alberta Journal of Educational Research*, 60 (1), pp. 1-21.
Rist, R. (1970). «Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education». In *Harvard Educational Review*, 40 (3), pp. 411-451.
Romito, M. (2014a). «L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie». In *Scuola democratica*, 5 (2), pp. 441-460.
— (2014b). «Provenienze sociali e orientamento scolastico. L'accompagnamento alla scelta della scuola superiore. In *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 7 (3), pp. 481-504.
— (2016a). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
— (2016b). «I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di primo grado. Un caso a parte?». In *Rassegna italiana di sociologia*, 57 (1), pp. 31-54.
Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Student Intellectual Development*. New York: Holt.
Save the Childre (2021). *I giovani ai tempi del Covid. Report finale*. Roma: Save the Children.
Schizzerotto, A. e Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
Stolzenberg, R.M. (1994). «Educational Continuation by College Graduates». In *American Journal of Sociology*, 99 (4), pp. 1042-1077.
Triventi, M. (2013). «Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries». In *European Sociological Review*, 29 (3), pp. 489-502.

— (2014). «Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano». In *Scuola democratica*, 5 (2), pp. 321-342.
— (2020). «Are Children of Immigrants Graded Less Generously by Their Teachers than Natives, and Why? Evidence from Student Population Data in Italy». In *International Migration Review*, 54 (3), pp. 765-795.
Triventi, M., Panichella, N., Ballarino, G., Barone, C. e Bernardi, F. (2016). «Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy». In *Research in Social Stratification and Mobility*, 43, pp. 39-52.
Triventi, M., Vergolini, L. e Zanini, N. (2017). «Do Individuals with High Social Background Graduate from More Rewarding Fields of Study? Changing Patterns Before and After the "Bologna Process"». In *Research in Social Stratification and Mobility*, 51, pp. 28-40.
Verloo, M. (2006). «Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union». In *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), pp. 211-28.
Wang, S., Rubie-Davies, C.M. e Meissel, K. (2018). «A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature over the Past 30 Years». In *Educational Research and Evaluation*, 24 (3-5), pp. 124-179.
Weber, L. (2001). *Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality.* Boston, Mass.: McGraw-Hill.
Zanfrini, L. (2011). *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*. Bologna: Zanichelli.

APPENDICE

Fig. A1. Modelli logistici ordinali (ordered logit model) relativi alla valutazione (su scala 1-5) dell'adeguatezza dei vari percorsi scolastici in base al profilo dello studente. Stime dei coefficienti (rispetto al livello di riferimento identificato dal profilo Nura) e relativi intervalli di confidenza al 95%.



Nota. Altre variabili inserite nei modelli: genere, età all'intervista, area geografica del luogo di lavoro, anni di esperienza lavorativa, dimensione urbana del luogo in cui si risiede abitualmente.

Tab. A1. Modelli logistici binari (binary logit model) relativi al considerare come molto adeguato il liceo Classico, Scientifico e Scienze Umane in base al profilo dello studente. Stime dei coefficienti e relativi standard errors.

	Classico		Scientifico		Scienze umane	
	beta	s.e.	beta	s.e.	beta	s.e.
Profilo studente						
Nura (rif.)						
Marco	0,85	0,58	0,68	0,52	-1,15	0,51
Anna	1,17	0,54	1,01	0,49	0,57	0,43
Ahmed	-0,45	0,76	0,84	0,55	-0,57	0,52
Genere dell'intervistato						
Uomo (rif.)						
Donna	-0,44	0,79	-0,86	0,69	0,01	0,77
Età all'intervista	-0,02	0,03	0,01	0,03	-0,01	0,03
Area geografica						
Nord (rif.)						
Centro	0,30	0,57	-0,30	0,52	-0,83	0,57
Sud	0,47	0,46	-0,33	0,43	-0,51	0,43
Esperienza lavorativa						
21 anni o più (rif.)						
11-20 anni	-0,11	0,58	0,25	0,50	-0,58	0,49
6-10 anni	0,39	0,92	0,73	0,79	-0,73	0,78
5 anni o meno	0,45	0,90	1,04	0,82	-0,62	0,82
Dimensione urbana						
5000-50000 abitanti (rif.)						
Fino a 5.000 abitanti	0.24	0.53	1.00	0.48	0.24	0.50
50.000 abitanti e più	0.23	0.41	0.35	0.37	0.03	0.37
Costante	-1.09	2.01	-1.54	1.82	0.44	1.83

Tab. A2. Modelli logistici binari (binary logit model) relativi al considerare come molto adeguato il liceo Linguistico, l'istituto Tecnico e Professionale in base al profilo dello studente. Stime dei coefficienti e relativi standard errors.

	Linguistico		Tecnico		Professionale	
	beta	s.e.	beta	s.e.	beta	s.e.
Profilo studente						
Nura (rif.)						
Marco	-0,90	0,50	1,03	0,59	-1,45	0,91
Anna	-0,52	0,44	-0,02	0,61	-0,23	0,67
Ahmed	-0,17	0,49	2,32	0,61	0,96	0,68
Genere dell'intervistato						
Uomo (rif.)						
Donna	-0,77	0,71	-1,20	0,81	-0,99	0,91
Età all'intervista	0,01	0,03	0,07	0,04	-0,03	0,05
Area geografica						
Nord (rif.)						
Centro	0,02	0,52	-1,65	0,83	-0,10	0,71
Sud	-0,23	0,43	-0,21	0,48	-0,66	0,73
Esperienza lavorativa						
21 anni o più (rif.)						
11-20 anni	-0,40	0,49	-0,30	0,52	0,43	0,82
6-10 anni	0,50	0,77	0,70	0,91	-0,15	1,18
5 anni o meno	0,84	0,82	0,80	0,94	0,08	1,32
Dimensione urbana						
5000-50000 abitanti (rif.)						
Fino a 5.000 abitanti	-0,05	0,51	-0,15	0,58	1,13	0,72
50.000 abitanti e più	0,36	0,37	-0,39	0,44	0,12	0,58

Costante	-0,37	1,83	-3,93	2,06	0,15	2,89

ELEONORA BONVINI
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin»
Via Filippo Re, 6 – Bologna
eleonora.bonvini2@unibo.it
https://orcid.org/0000-0001-7144-8409

ROSSELLA GHIGI
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin»
Via Filippo Re, 6 – Bologna
rossella.ghigi@unibo.it
https://orcid.org/0000-0003-4893-7815

ROBERTO IMPICCIATORE
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna
Dipartimento di Scienze Statistiche «Paolo Fortunati»
Via Belle Arti, 41 – Bologna
roberto.impicciatore@unibo.it
https://orcid.org/0000-0003-3378-9733

Eleonora Bonvini Università di Bologna eleonora.bonvini2@unibo.it

Eleonora Bonvini è studentessa di dottorato in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna. Si è occupata di stereotipi dei docenti nelle pratiche orientative. Conduce attualmente una ricerca sulle rappresentazioni degli insegnanti in prospettiva intersezionale.

Rossella Ghigi Università di Bologna rossella.ghigi@unibo.it

Rossella Ghigi è professoressa associata di Sociologia presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Fa ricerca e didattica su *gender studies* ed educazione. I suoi temi di ricerca includono: educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta; discriminazione sul lavoro; pratiche famigliari e cambiamenti demografici. È nella direzione delle riviste *Rassegna Italiana di Sociologia* e *Il Mulino* e nell'Editorial Board di *Sociologica*.

Roberto Impicciatore Università di Bologna roberto.impicciatore@unibo.it

Roberto Impicciatore è professore associato di Demografia presso il Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente le dinamiche migratorie e i corsi di vita dei figli di immigrati. È Coordinatore del Corso di Laurea in Sviluppo e Cooperazione Internazionale, Vicepresidente della associazione *Neodemos* e membro del Consiglio scientifico dell'Istituto Cattaneo.

Rappresentazioni degli insegnanti e disuguaglianze nell'orientamento scolastico

Alla luce della letteratura sul ruolo dell'insegnante nella destinazione formativa degli alunni, l'effetto delle origini sociali e delle variabili ascritte sulle transizioni scolastiche e la prospettiva intersezionale, in questo contributo si indaga se e quanto gli insegnanti siano condizionati dalle caratteristiche ascritte degli studenti nell'attribuzione di appropriatezza di diversi percorsi scolastici. Attraverso una survey sperimentale basata sulla somministrazione random di profili fittizi di studenti, tra loro del tutto identici eccetto che per genere, provenienza e classe sociale, si sono raccolti i pareri di un campione di 188 insegnanti di scuola secondaria di primo grado su ciascun profilo. I dati sono stati sottoposti ad analisi multivariata attraverso lo sviluppo di modelli di regressione logistica e mostrano che, per alcuni percorsi scolastici come il liceo delle scienze umane, è il genere a condizionare il parere degli insegnanti; per altri, come il liceo classico, è piuttosto la classe sociale e la provenienza; per altri ancora, come il professionale, è invece l'effetto di genere, provenienza e classe sociale insieme a contare di più.

Keywords: Disuguaglianze educative, intersezionalità, orientamento scolastico, survey sperimentale, stereotipi

Teachers' perceptions and inequalities in school guidance

Drawing from existing literature on the teacher's role in shaping students' educational trajectories, the impact of social backgrounds and inherent attributes on school transitions and an intersectional approach, this paper investigates the extent to which teachers are influenced by students' ascribed characteristics when determining the appropriateness of different educational paths. Through an experimental survey involving the random distribution of fictitious student profiles, which were identical except for gender, ethnicity, and social class, we gathered input from 188 lower secondary school teachers on each profile. Subsequently, we conducted a multivariate analysis using logistic regression models. The data reveal that, for certain educational pathways like high school in the humanities, gender significantly shapes teachers' perceptions, while for others, such as the Gymnasium, social class and ethnic origin play a more substantial role. In the case of vocational high schools, a combination of gender, origin, and social class holds greater significance in teachers' decision-making processes.

Keywords: Educational inequalities, intersectionality, school tracking, survey experiment, stereotypes