

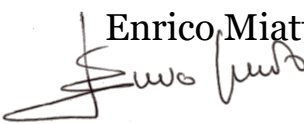
**Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo**

Cartografie del Possibile

Un'indagine nelle periferie urbane e una proposta di
e-mentoring per ridurre le disuguaglianze aspirazionali

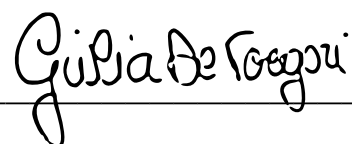
Tutor 
Simona Romani

Dottoranda
Giulia De Vergori

Co-tutor
Enrico Miatto


Anno Accademico 2024/2025

Firma Dottoranda



CARTOGRAFIE DEL POSSIBILE

Un'indagine nelle periferie urbane e una proposta di
e-mentoring per ridurre le disuguaglianze aspirazionali

Abstract

Partendo dalla normativa ministeriale italiana, che regola i percorsi di orientamento al futuro (DM 328/2022), la presente tesi di dottorato analizza i divari nelle scelte e nelle aspirazioni educative e professionali di adolescenti della scuola secondaria di primo grado, adottando una lente socio-educativa. Nello specifico, indaga in che modo il background socio-economico influenzi le traiettorie formative, con l'obiettivo di individuare strategie per interventi di orientamento efficaci. Il primo studio condotto è una revisione sistematica della letteratura, che evidenzia i principali fattori che incidono sulle scelte scolastiche. Dalla revisione emerge una forte eterogeneità nelle metriche adottate per la misurazione del costrutto di status socio-economico (SES) e una predominanza di approcci quantitativi nella letteratura. Successivamente, uno studio qualitativo esplora come studenti e studentesse provenienti da contesti svantaggiati costruiscano le proprie aspirazioni in relazione alla scelta della scuola secondaria di secondo grado, interpretando questa scelta come espressione della capacità di aspirare. La ricerca mostra come le figure di riferimento più vicine ai ragazzi e alle ragazze, assieme ai pochi interessi che coltivano, delinino e spesso restringano lo sguardo sul futuro. Infine, un ulteriore studio qualitativo approfondisce il costrutto della capacità di aspirare attraverso una comparazione tra studenti e studentesse nati e cresciuti in contesti socio-economici differenti, evidenziando la natura informativa del divario aspirazionale. Accanto agli studi empirici, la tesi integra osservazioni

derivanti da sperimentazioni sul campo dell'orientamento al futuro e i risultati delle ricerche condotte nella progettazione di un intervento quasi-sperimentale che agisce sull'*information literacy* attraverso la pratica dell'e-mentoring, per ampliare la capacità di aspirare degli studenti e delle studentesse target. Nel complesso, il lavoro intende offrire un contributo teorico ed empirico alla comprensione delle disuguaglianze educative e proporre linee di intervento educative volte a promuovere il diritto al futuro di studenti e studentesse in contesti di svantaggio.

INDICE

INTRODUZIONE	4
Bibliografia e sitografia	12
CAPITOLO 1.....	15
1. Introduction	15
2. Theoretical Framework.....	17
3. Methods	19
4. Analysis	23
5. Results.....	25
6. Discussion	41
References	46
CAPITOLO 2	55
Aspiring through School Choice: Youth Narratives from a Marginalised Roman Neighbourhood	55
1. Introduction	55
2. Theoretical framework.....	56
3. Method	59
4. Results.....	62
5. Discussion	78
References	84
CAPITOLO 3	87
Costruire il futuro in contesti diseguali: un’analisi qualitativa comparativa della capacità di aspirare	87
1. Introduzione.....	87
2. Quadro teorico di riferimento	88
3. Metodi	91
4. Analisi	97
5. Risultati.....	105
6. Discussione	125
Bibliografia	131
CAPITOLO 4	136
Una proposta di e-mentoring per l’orientamento al futuro.....	136
1. Introduzione	136
2. La capacità di aspirare e l’information gap.....	137
3. L’esperienza di orientamento al futuro sul campo: limiti ed opportunità 138	

4. L'e-mentoring come pratica educativa per il superamento dell'information gap e l'ampliamento della finestra aspirazionale	147
6. Una proposta di intervento: l'e-mentoring come pratica per ridurre il gap informativo e aumentare la capacità di aspirare.....	155
Bibliografia e sitografia	169
CONCLUSIONE	173
Bibliografia	179
APPENDICE	180
APPENDICE 1.....	181
APPENDICE 2	212
APPENDICE 3	230

INTRODUZIONE

A differenza di molti Paesi dell'Unione Europea, nel sistema scolastico italiano vige il principio di libera scelta per l'indirizzo della scuola secondaria di secondo grado: indipendentemente dagli esiti scolastici ottenuti al termine della scuola secondaria di primo grado (scuola media), gli studenti e le studentesse possono scegliere il percorso che più di altri si avvicini ai propri interessi e aspirazioni. Sul piano teorico, questa scelta dovrebbe comunque lasciare aperte diverse possibilità e permettere di poter ridefinire nel tempo i propri obiettivi formativi e professionali. Tuttavia, i dati ci descrivono una realtà ben diversa: tra gli immatricolati all'università, quasi l'80% proviene dagli indirizzi liceali, contro il 20% circa da Istituti Tecnici e il 2,5% dagli Istituti Professionali (Rapporto ANVUR, 2023). Questi numeri riflettono un problema socio-educativo molto complesso, se si considera che la maggior parte degli iscritti al *Liceo* appartiene a famiglie di status socio-economico medio-alto, mentre gli *Istituti Tecnici* e soprattutto *Professionali* vengono scelti più spesso da ragazzi e ragazze che vivono situazioni di svantaggio e che, rispetto ai primi, presentano anche rischi maggiori di abbandono scolastico (Fondazione Cariplo, 2023; Levoreto & Bersanti, 2023). Al di là delle credenze comuni più o meno sbagliate sulla diversa difficoltà e sul diverso livello impegno richiesto dai vari indirizzi, ciò che emerge è un importante fenomeno di *segregazione educativa* (Carlana et al., 2022): il contesto di origine orienta la possibilità di continuare o meno la scuola oltre l'obbligatorietà prevista per legge e, nei casi di chi prosegue, ne determina anche la qualità (AlmaLaurea Report, 2023; Carlana et al., 2022; Fondazione Cariplo, 2023; Fondazione Agnelli, 2021; Save The Children, 2018). Il sistema scolastico italiano non riesce, quindi, a fungere da *ascensore sociale*, tutt'altro: il futuro dei bambini e delle bambine sembra determinato ancor prima di poterlo iniziare ad immaginare.

Quanto descritto finora è ampiamente teorizzato da studiosi come Bourdieu (eg. 1983) e Boudon (eg. 1974), i quali per lungo tempo hanno

spiegato come famiglie in condizioni di maggiore privilegio socio-economico orientino più facilmente i propri figli e le proprie figlie verso percorsi formativi percepiti come più sicuri, con sbocchi lavorativi molto richiesti dal mercato, spesso con prospettive future ben remunerate. La differenza che intercorre tra queste famiglie ad alto capitale e quelle a basso capitale sta nell'accesso a maggiori risorse sociali, culturali ed economiche e, quindi, anche a un capitale *informativo* e relazionale che permette loro di riconoscere le opportunità realmente disponibili. Nella realtà odierna, dobbiamo inoltre considerare che, accanto alle informazioni che reperiamo dal nostro network sociale, si affiancano quelle dello spazio online: i social media, i motori di ricerca, i siti web rappresentano degli ulteriori ambienti di apprendimento, dove lo/a studente/ssa recepisce contenuti e matura narrazioni possibili del proprio futuro. Tuttavia, possedere le risorse per accedere alla rete non garantisce un ampliamento degli orizzonti aspirazionali. Tutti e tutte noi, indipendentemente dal nostro patrimonio socio-culturale, ci troviamo spesso ingabbiati da algoritmi che non fanno altro che riproporre la realtà per come la percepiamo, convincendoci delle nostre stesse credenze, anche quando non corrispondono alla realtà dei fatti. In un contesto di svantaggio informativo è facile che queste convinzioni si acuiscano, limitando l'esposizione a visioni alternative ed eventualmente "nuove" del futuro. Senza un adeguato accompagnamento educativo alla decodifica e interpretazione critica delle informazioni online e offline, si rischia di generare un cortocircuito che cristallizza la capacità di immaginare il *domani*.

Negli ultimi anni, il tema dell'equità educativa è diventato una priorità nelle politiche europee e nazionali. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, sottoscritta anche dall'Italia nel 2015, con l'Obiettivo 4 "*Istruzione di qualità*" sottolinea come l'educazione debba ampliare l'accesso alle opportunità di apprendimento e sostenere lo sviluppo integrale di ogni studente e studentessa. Nella stessa direzione, la Missione 4 del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) individua *nell'orientamento al futuro* uno strumento strategico ai fini di "facilitare e

incoraggiare il passaggio dalla secondaria di secondo grado all'Università e ridurre il numero di abbandoni, contribuendo all'aumento del numero dei laureati.” (Ministero dell'Istruzione, 2022). Il Ministero dell'Istruzione ha infatti introdotto le *Linee guida per l'orientamento* con il DM 328/2022, che intercettano non soltanto le criticità evidenziate dalla Missione 4 del PNRR, ma anche la necessità di anticipare l'implementazione di percorsi strutturati obbligatori di orientamento già a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado. Nel documento delle Linee Guida (pp. 1 e 2), l'orientamento viene definito come:

“un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”.

Tale definizione aderisce al concetto di *future literacy* elaborato dall'UNESCO (Miller, 2015), ovvero la capacità di comprendere perché e in che modo possiamo usare il futuro per progettare il nostro. Si tratta di un'abilità che ha a che fare con la capacità di *anticipare* ciò che potrà accadere. Come abbiamo visto finora, questa competenza è particolarmente rilevante nel contesto italiano, dove agli studenti e alle studentesse italiane, già all'età di quattordici anni, viene richiesto di possedere strumenti adeguati per conoscere e orientarsi tra le opportunità esistenti.

Questo progetto di tesi di dottorato nasce dalla necessità di comprendere e analizzare i meccanismi che influenzano le scelte educative e aspirazionali degli studenti e delle studentesse, che provengono da contesti di forte svantaggio socio-economico. L'intento è di riuscire ad offrire, a scuole e centri educativi, indicazioni operative basate su evidenze scientifiche per l'attivazione di percorsi di orientamento efficaci, in grado di ridurre i divari esistenti. Per affrontare il problema finora descritto, nel corso di questi tre

anni di dottorato, ho progettato il mio lavoro di ricerca seguendo due direttrici fra loro complementari, entrambe con orientamento empirico: la prima con prevalente impostazione analitica e la seconda a carattere più applicativo e esplorativo sul campo.

La direttrice analitica si è avviata con una sistematica revisione della letteratura, presentata nel Capitolo 1. Per poter approfondire le cause della segregazione educativa causata dalle scelte formative nei momenti di transizione scolastica, attraverso la lente delle disuguaglianze socio-economiche, mi sono posta la seguente domanda di ricerca: *quali fattori impattano la scelta scolastica durante i momenti di transizione educativa, dalla prospettiva del background socio-economico (SES)?* In questa fase, non ho limitato la mia analisi al solo passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, poiché le scelte educative sono strettamente interconnesse e la prima transizione scolastica incide sulle opportunità percepite nelle scelte successive. Individuando le parole chiave necessarie per la ricerca sui database selezionati, ho eseguito lo screening della letteratura esistente utilizzando il modello PRISMA (Page et al., 2020), uno strumento internazionale che garantisce trasparenza e rigore metodologico, oltre che la replicabilità dello studio, diminuendo i *bias* soggettivi. La selezione ha portato all'individuazione di 40 articoli scientifici, i cui risultati sono stati analizzati attraverso il modello di analisi tematica elaborato da Braun & Clarke (2006), giudicato come particolarmente indicato per individuare i fattori che impattano sulle scelte educative, categorizzandoli come *temi*. Per la presentazione dei risultati, i fattori emersi sono stati organizzati all'interno del modello bioecologico di Bronfenbrenner & Morris (2006), per evidenziare i vari livelli di influenza di ognuno sullo/a studente/ssa: dal livello più vicino (come le sue caratteristiche personali), passando per i microsistemi della famiglia, della scuola a dei pari, fino ai sistemi istituzionali e culturali in cui è immerso/a. Oltre a fornire una panoramica degli elementi che impattano più o meno la scelta scolastica nei momenti di transizione educativa, la revisione ha evidenziato l'assenza di studi qualitativi che, proprio per la loro natura

metodologica, potessero approfondire il problema di ricerca in questione, evidenziando l'interazione tra questi fattori. Alla luce dei risultati e di ulteriori evidenze emerse dalla letteratura, ho esplorato le scelte educative come esito visibile di processi più profondi connessi alla capacità di aspirare (Appadurai, 2004; Hart, 2013), conducendo uno studio qualitativo. Lo studio, presentato nel Capitolo 2 di questa tesi, ha cercato di rispondere alla domanda: *come gli studenti e le studentesse provenienti da contesti svantaggiati elaborano le loro aspirazioni educative e professionali in relazione alla scelta della scuola secondaria di secondo grado?* Il campione è stato costituito da un piccolo gruppo di studenti e studentesse del primo anno della scuola secondaria di grado, provenienti dalla zona di Tor Bella Monaca, una frazione del quartiere Torre Maura di Roma. La capitale, oltre ad essere il luogo in cui ho svolto questo Dottorato di Ricerca, rappresenta per la sua struttura socio-territoriale un setting di ricerca particolarmente significativo per osservare il problema di interesse. Le disuguaglianze socio-economiche e culturali dipingono, infatti, “Rome” estremamente diverse tra loro, tanto che i divari sono immediatamente percepibili varcando i confini di quartieri limitrofi. Con il campione selezionato, ho condotto delle interviste semi-strutturate, che sono state poi analizzate seguendo un approccio narrativo (Riesseman, 2008). Il metodo di analisi scelto ha portato l'attenzione sul significato delle storie narrate dai singoli studenti e studentesse, identificandone i temi comuni. I risultati hanno mostrato come le “mappe aspirazionali” dei rispondenti, per riprendere il costrutto della capacità di aspirare di Appadurai (2004), risultino ristrette e molto ancorate a ciò che percepiscono come vicino e raggiungibile. Inoltre, la scarsità di ricordi legati alle attività di orientamento svolte a scuole e la forte incidenza delle figure di riferimento a loro più care mi hanno permesso di comprendere come una pratica di orientamento costruita attorno a poche giornate l'anno, in realtà, sia poco efficace. Sarebbe necessario prediligere azioni educative strutturate in tempi più lunghi e con obiettivi di medio e lungo termine.

Infine, il terzo studio qualitativo (Capitolo 3) ha cercato di sviscerare la natura del divario esistente tra la capacità di aspirare degli studenti e delle studentesse con scarso capitale rispetto ai loro coetanei più privilegiati. Considerando alcuni limiti teorici e metodologici emersi nello studio precedente, ho cercato di ripercorrere in modo più analitico il costrutto della capacità di aspirare (*ibidem*), tenendo conto di tutte le sue componenti: le aspirazioni e le possibili strade percorribili per poterle realizzare. Da qui è stata sviluppata la domanda: *quante e quali sono le aspirazioni educative e professionali di studenti e studentesse con background svantaggiato, e quante e quali sono le azioni che pensano di dover compiere per realizzarle?* La domanda di ricerca così costruita mi ha permesso di strutturare strumenti di raccolta dati più aderenti alla letteratura di riferimento e quindi di individuare con maggiore precisione metodologica il metodo di analisi dei dati. I dati sono stati raccolti attraverso attività laboratoriali su due gruppi di studenti e studentesse, provenienti da quartieri di Roma socio-economicamente molto distanti per poter effettuare una comparazione tra la capacità di aspirare dei due contesti. I dati sono stati categorizzati e analizzati seguendo l'approccio qualitativo proposto da Miles & Huberman (1994; et al., 2014). L'analisi tematica adottata da questi autori è risultata particolarmente adeguata per la decodifica delle aspirazioni e dei percorsi possibili per raggiungerle in categorie analitiche, quindi elaborarne una rappresentazione grafica e operare una comparazione sistematica tra i due gruppi. Lo studio ha permesso di evidenziare come il divario nella capacità di aspirare tra studenti e studentesse con SES (*socio-economic status*) diverso abbia una forte componente informativa. Tale evidenza riflette la differente disponibilità di capitale sociale, culturale ed economico che priva i meno privilegiati di informazioni, modelli di riferimento a cui ispirarsi e strumenti interpretativi, utili alla lettura quanto più oggettiva e critica della realtà e quindi alla costruzione di immaginari futuri realistici, che tengano conto di tutte le opportunità possibili.

In parallelo agli studi empirici finora presentati, la ricerca si è sviluppata attorno ad una seconda direttrice di natura più esplorativa e applicativa, finalizzata ad osservare da vicino i contesti educativi per comprendere i bisogni e il punto di vista degli studenti e delle studentesse target e della loro rete sociale (famiglie, insegnanti ed educatori), testando pratiche educative innovative per l'orientamento al futuro. In collaborazione con la Prof.ssa Romani, sono state attivate diverse partnership con scuole e centri educativi situati in quartieri di Roma caratterizzati da condizioni socio-economiche molto eterogenee, attraverso le quali abbiamo realizzato numerosi interventi di orientamento. I progetti hanno incluso percorsi in presenza e online, articolati attorno a laboratori nel campo della *digital literacy* (come l'alfabetizzazione ai *social media*) e delle professioni emergenti (come il digital marketing e l'intelligenza artificiale), accanto ad attività di introspezione che hanno guidato i partecipanti alla scoperta di sé stessi. La documentazione frammentata, dovuta alle difficoltà riscontrate nella raccolta dati, non ha consentito di poter trasformare queste esperienze in evidenze empiriche strutturate. Nonostante questi limiti, il lavoro sul campo mi ha permesso di riflettere criticamente sull'efficacia di diverse pratiche di orientamento sperimentate e di individuare, anche sulla base dei risultati emersi dagli studi effettuati, quali di queste potrebbero potenzialmente avere un impatto maggiore nella riduzione dei divari informativi che caratterizzano studenti e studentesse in condizioni di svantaggio socio-economico. Tra queste, l'e-mentoring si è dimostrata la pratica più efficace. La letteratura ne evidenzia il potenziale nel sostenere lo sviluppo personale anche nel campo dell'orientamento al futuro (es. Ensher & Murphy, 2007; de Janasz & Godshalk, 2013; Guglielmi & Chiesa, 2021; Nabi et al., 2025) e, inoltre, intercetta il bisogno di progettare interventi di orientamento che ruotino attorno alla costruzione di nuove reti sociali e relazionali che diventino veicolo di nuove informazioni e modelli di riferimento, necessari all'ampliamento della capacità di aspirare.

Alla luce dell'impossibilità di poter implementare un intervento quasi-sperimentale che potesse testare l'efficacia di questa pratica, ho raccolto le evidenze empiriche degli studi di questa tesi e le osservazioni sul campo. Ho

quindi elaborato una proposta di intervento collocata nel Capitolo 4, che, nella cornice della Media Education, si propone come sviluppo successivo della ricerca finora condotta, mirando all'ampliamento di futuri possibili e percorribili per gli studenti e le studentesse target, attraverso un programma di e-mentoring continuativo per tutta la durata della scuola secondaria di primo grado, con mentori universitari. Il programma triennale di e-mentoring è stato strutturato in linea con il DM 328/2022.

Bibliografia e sitografia

AlmaLaurea. (2023). *Rapporto 2023 sul Profilo e sulla Condizione Occupazionale dei Laureati*.

[Rapporto]. https://www.alma laurea.it/sites/default/files/202306/3_Sintesi_RapportoAlmaLaurea2023_o.pdf

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.

Bourdieu, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793–828). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ecta17458>

de Janasz, S. C., & Godshalk, V. M. (2013). The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743–774. <https://doi.org/10.1177/1059601113511296>

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring: Next-generation research strategies and suggestions. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 299–322). Sage.

Fondazione Agnelli (2023). Rapporto Scuola media 2021 Fondazione Agnelli - perché è importante parlare di scuola media. Rapporto scuola media 2021 - Fondazione Agnelli. <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it/>

Fondazione Cariplo. (2023). *Rapporto Disuguaglianze, Superare gli ostacoli nell'età della formazione*.

Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.

Levorato, M. C., & Barsanti, A. (2023). *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Cleup.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Miller, R. (2015). *Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures*

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022, 22 dicembre). Decreto Ministeriale n. 328: Linee guida per l'orientamento nell'ambito della Riforma 1.4 del PNRR. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Ministero dell'Istruzione. (2022). *Investimento 1.6 – Orientamento attivo nella transizione scuola-università*. <https://www.mur.gov.it/it/pnrr/misure-e-componenti/m4c1/investimento-16-orientamento-attivo-nella-transizione>

Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M., & Osman, S. (2025). The impact of mentoring in higher education on student career development: A systematic review and research agenda. *Studies in Higher Education*, 50(4), 739–755. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Riessman, C. K. (2007). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Save The Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio Le periferie dei bambini*. Treccani.

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlane-dellinfanzia-rischio-le-periferie-dei-bambini.pdf>

Sintesi Rapporto ANVUR. (2023). Rapporto sul sistema della formazione e della ricerca. anvr.it. https://www.anvr.it/wp-content/uploads/2023/06/Sintesi-Rapporto-ANVUR_2023.pdf

CAPITOLO 1

School choice determinants at various educational levels: A systematic literature review from a socioeconomic perspective

Scientific Paper

1. Introduction

Educational transitions between various school levels are critical moments in a student's educational journey, significantly influencing their personal and professional futures. Nonetheless, the choices regarding educational pathways are frequently dictated by the social class of the individual rather than being primarily shaped by the student's interests and aspirations (e.g. Tarabini & Ingram, 2020; Perico E Santos, 2023). Consequently, despite the proliferation of higher education within more developed nations, the educational system tends to reinforce the initial social conditions of students (World Inequality Lab, 2022). This phenomenon does not promote social mobility; rather, it culminates in what is identified as educational segregation (Carlana et al., 2022).

The reasons why this phenomenon occurs can be traced within various factors that together combine to create this segregative effect. First of all, the conditions of the family environment, both from a social, cultural and economic point of view, have a great impact on the child's development from its earliest days of life. Therefore, it is clear that a child who is in a vulnerable condition, who has access to few resources, if any, to meet basic needs, will arrive at school with less knowledge than a child in a better condition, and this will also have a major impact on his or her school performance, even in the most equitable countries (OECD, 2024).

Scholastic performance, especially in a meritocratic society, can be a discriminating factor when choosing high school and/or university (Ballantine, 1983). "By age 15 [...] disadvantaged students are more likely to repeat grades and enrol in upper secondary vocational rather than general

programmes. They are also less likely to expect to complete a post-secondary degree. As students complete their compulsory education, disadvantaged students show lower rates of entry to higher education; reduced rates of study completion, and poorer labour market outcomes" (OECD 2023, p. 111).

Nonetheless, achievement is just one of the many factors influencing school choices; numerous actors and elements can interact in this decision-making process moment. For instance, examining the transition from lower secondary to upper secondary school, it is evident that early tracking in many European countries tends to worsen pre-existing socioeconomic inequalities (Brunello & Checchi, 2007). In the case of German educational system, children are sorted into different types of schools at an early age. Those who transition to the academic track immediately after elementary school are more likely to attend university than those who obtain their higher-education entry certificate through second-chance education (Blossfeld, 2018). Certainly, the school itself serves as an important social context, with teachers and classmates playing significant roles. Educators can reduce the negative effects of disadvantaged backgrounds on student aspirations by serving as essential references and supplying critical information that students may not access elsewhere (Van den Broeck et al., 2020). Furthermore, career guidance initiatives in schools and consultations with career advisors can improve the likelihood of students enrolling in university (Tomaszewski et al., 2017).

Adolescents who experienced these transitional moments are at different stages of development. This period is characterized by a high level of vulnerability to social pressures, particularly from peers. Friends and classmates can greatly influence school orientation and shape educational expectations (Kiuru et al., 2006). While family dynamics are important, their impact goes beyond just socioeconomic status.. The quality of relationships that parents or caregivers develop with their children also plays a crucial role (Li et al., 2022; Sovet & Metz, 2014), along with the structure of the family itself (Arenas, 2017).

To the author's knowledge, there isn't a comprehensive review that systematically examines the factors influencing school choice and the effects of social class on these decision-making processes. This systematic literature review aims to compile the existing research on educational choices from a socio-economic perspective, emphasizing the factors that shape students' decisions at critical junctures: transitioning from middle or primary school (depending on the educational system) to high school, and then from high school to university. Consequently, the review will provide insights for future research on less-explored influencing elements in this area while offering policy recommendations based on the well-established dimensions identified. To achieve this objective, the review adopts the PRISMA method (Page et al., 2021) for identifying and selecting relevant papers, consistently using social background as the primary lens of analysis. In the subsequent analysis, the findings from individual studies were examined and categorized using Bronfenbrenner and Morris's bio-ecological model (2007). This framework allows to classify the influencing factors according to their proximity to the student's personal sphere, ranging from micro-level influences, such as family and peers, to meso and macro level factors, like school systems and wider societal structures. Notably, dropout was excluded from the scope of this review, though future research could expand on these findings by incorporating dropout-related factors.

2. Theoretical Framework

Socio-economic status (SES) encompasses a range of factors, including income, education, occupation, and individual perceptions of social standing and class, as described by the American Psychological Association (APA) Dictionary. There is not a universally accepted method to measure SES due to its complexity and variability based on research context and objectives. Generally, SES pertains to the status of the father or, when possible, both parents concerning their education and/or income. Recent studies have primarily assessed class using related classification systems:

EGP (Erikson, Goldthorpe, Portocarrero), ESeC (European Socio-Economic Classification), and NS-SES (National Statistics Socio-Economic Classification of the United Kingdom) (Erikson & Goldthorpe, 1992; Rose & Harrison, 2010; Office for National Statistics 2010).

According to Bourdieu (1984), the distinctions that differentiate major classes are based on those who possess significant economic, cultural, and social capital. Although social class disparities exist, education should ensure social mobility and provide equal opportunities to improve an individual's initial circumstances. However, this does not seem to occur. Since World War II, many developed countries have aimed to broaden educational opportunities, yet only a few have succeeded in achieving this goal (Brooks et al., 2013). Conflict theorists Bourdieu and Passeron (1977) claim the education system is unfair. They say it supports the interests of the wealthy class, similar to how other institutions historically upheld social order and family privilege in different class structures. As a result, schools reinforce the cultural and social advantages of the ruling class.

During a student's educational journey, social inequalities are reproduced through two main mechanisms, referred to as primary effects and secondary effects by Boudon (1974). Primary effects refer to how differences in social class impact children's academic performance, which is influenced by parental education, available resources, and the learning opportunities within the family. In essence, high SES children are more likely to achieve better academic results due to the advantageous economic, social, and cultural capital their families possess. Secondary effects, on the other hand, involve the choices that students make and are closely linked to key educational transition points that can exacerbate social inequalities. In most educational systems, there are two significant transition moments: the shift from lower secondary education to upper secondary education and the transition from upper secondary education to higher education. Low backgrounds' students often opt for educational pathways that reduce their chances of achieving higher education, while their high SES peers tend to select pathways that promote further academic education. When choosing

an educational pathway, a student, often in collaboration with their family, evaluates various factors, such as his/her academic performance, motivation for studying, and the family's ability to support that choice, as well as the occupational and economic returns associated with it. This cost-benefit evaluation is explained through rational choice theory, which illustrates how the socio-economic context influences decision-making, leading families with limited resources to disregard certain options as they cannot pursue them (Erickson & Jonsson, 1996). Nonetheless, the choice of an educational pathway is also affected by other variables, including the peer group a student belongs to, role models, whether they are adults or peers, and the broader social context in which the individual operates, which may or may not endorse a particular choice (Ajzen, 1991). Considering SES's influence on educational transitions and the various factors affecting school and university selection, this review seeks to identify these elements in the existing literature while emphasising whether and how they modify their impact on educational choices according to one's social class. Thus, this systematic literature review investigates *which factors influence school/university choice during educational transitions from the perspective of socio-economic background (SES)*.

3. Methods

An extensive literature search was conducted following the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) Statement and its item checklist to guide the reporting of this systematic review (Page et al., 2021).

3.1 Search strategy and databases

The articles research was conducted across the Web of Science, Scopus, and ERIC databases. I selected these databases and information sources because they include most publications from school transition and school choice research. The last search was conducted on 12th July 2024. The

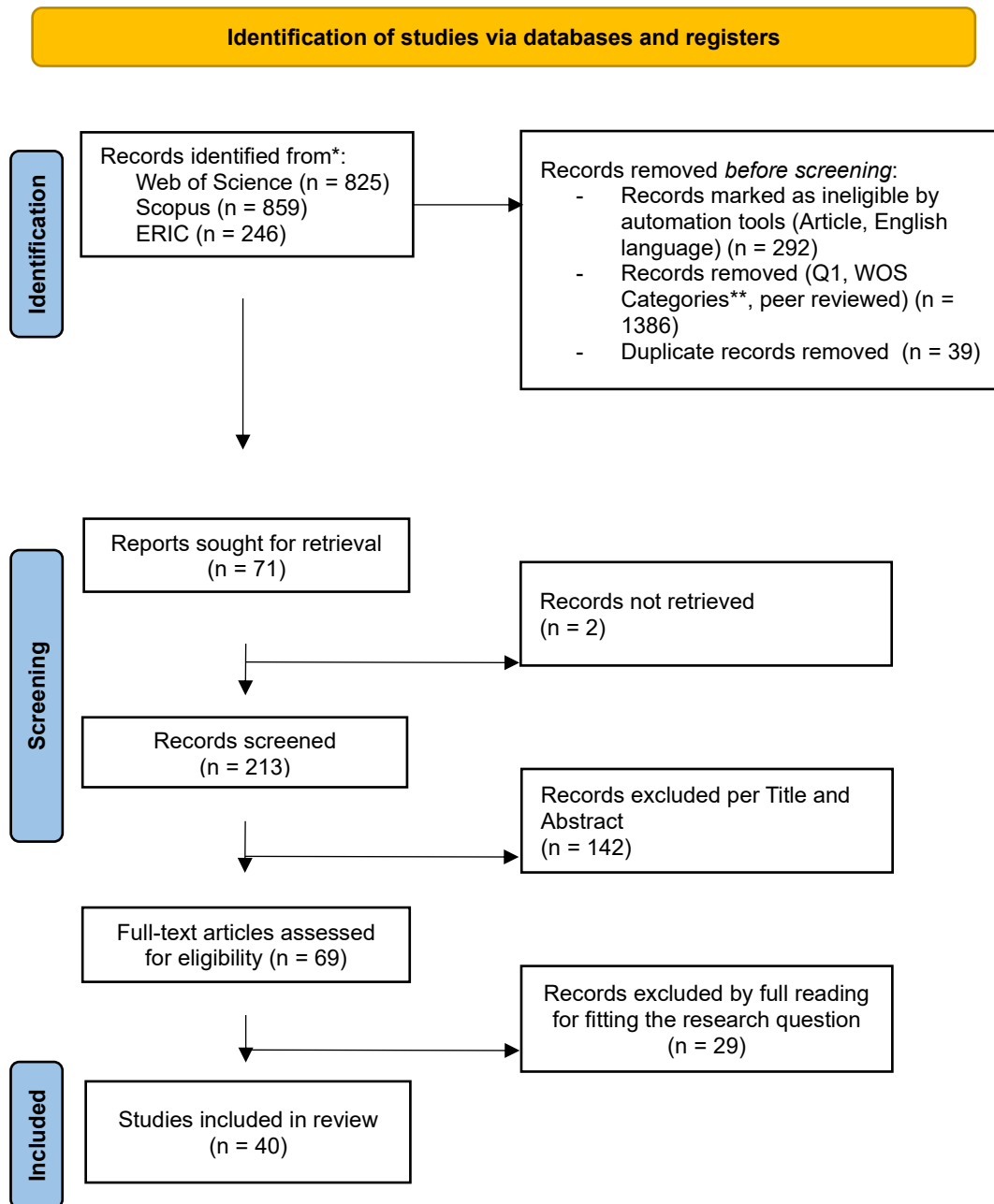
search terms included school (and university) choice, educational transitions, and socioeconomic background. The specific search terms used were: (“school*” OR “education*” OR “university*”) AND (“choice*” OR “path*” OR “aspiration*” OR “decision*” OR “field* of stud*”) AND (“transition*” OR “track*”) AND (“socioeconomic” OR “socio-economic”) AND (“background*” OR “status” OR “position” OR “class*” OR “condition*”). The initial search on Web of Science and Scopus was focused on the articles' titles, abstracts, and keywords, while ERIC did not have this type of restriction. At first, 1930 results were obtained.

3.2 Selection Criteria

The criteria for selecting articles focused on the following: alignment with the research question ("What factors influence school choice during educational transitions from the perspective of socio-economic background?"), publication quality, publication type, and language. For the publication quality, I intentionally did not set strict time constraints for including information. I aimed to ensure comprehensive coverage of significant developments within specific contexts and educational system structures.

Following the PRISMA flow (refer to Fig. 1), the search was conducted on three databases, Web of Science, Scopus and ERIC, and refined only to include articles in English, excluding book chapters, conference proceedings, editorials, and reports, published in Q1 Journals, according to Journal Citation Reports at the time of search (12th July 2024). The articles were selected within the specific WOS Categories*, and only those that were peer-reviewed. The selection of Q1 Journals was based on WOS Categories narrowed to education, psychology, sociology, economics, and social sciences. After applying these filters and removing duplicates, a total of 213 articles remained. I start by reading titles and abstracts, excluding records that do not specifically focus on the transition from lower-secondary school to upper-secondary school and/or from upper-secondary school to higher education. In addition, studies were required to analyse the role of socio-economic status (SES) during this transition, operationalised through

specific indicators such as parental education, income, occupational status exc. The screening was restricted to studies conducted within public education systems. Furthermore, studies examining school dropout as a primary outcome were excluded because the review specifically targeted transitions within formal educational pathways rather than premature educational exit. Based on these criteria, 71 articles were retained for full-text assessment. Two articles were excluded due to the unavailability of the full-text. The other 29 were retrieved through full-text reading. The final selection consisted of forty ($n = 40$) articles.



*Consider, if feasible to do so, reporting the number of records identified from each database or register searched (rather than the total number across all databases/registers).

*WOS Categories: Education Educational Research, Sociology, Psychology Developmental, Social Sciences Interdisciplinary, Economics, Psychology Educational, Multidisciplinary Sciences, Psychology Applied, Psychology Multidisciplinary, Psychology Experimental, Psychology, Social

Fig. 1. PRISMA flow diagram showing the study selection process

Work, Social Issues, Education Special, Family issues

4. Analysis

To achieve the objective of this review, the analysis of the collected articles provides an overview of the factors influencing school transitions at different levels of education. A thematic analysis approach was used to analyze the final 40 articles (Braun & Clarke, 2006), with each theme representing a key influencing factor. First, a general analysis was conducted using Excel, where key elements such as theories, methodology, contextual factors, variables, and key findings were recorded. This process facilitated the creation of summary tables highlighting the main components for further analysis. Subsequently, the articles were classified into three distinct groups based on the educational transition examined: (1) from lower to upper secondary school, (2) from upper secondary school to university, and (3) studies covering both transitions, respectively presented in the Tables 1, 2 and 3 of Appendix 1. Once grouped, a coding process was applied using NVivo 14 to identify factors impacting educational transitions. Following Braun & Clarke's (2006) thematic analysis approach, initial candidate themes were identified and refined into final themes. The themes were systematized using Bronfenbrenner and Morris' Bioecological Model (2007), which allows for an integrated analysis of proximal processes within their contextual systems while incorporating temporal influences. This model helps us map the proximity of each factor to the student, ranging from individual characteristics (e.g., motivation, cognitive abilities) to broader environmental systems (e.g., family, peers, school structures, and policy frameworks). The chronosystem is embedded within each of these systems, if possible, to account for how factors influencing school choice evolve over time, such as changes in parental involvement, shifting educational policies, or economic trends affecting accessibility to higher education.

The model classifies the student's environment into:

- **Microsystem:** Immediate settings, including family, school (teachers, classmates, and orientation programs), and extracurricular activities. These interactions change over time, for

example, as students become more independent in decision-making at later stages.

- **Mesosystem:** Connections between microsystems, such as how parental involvement in school choice interacts with teacher recommendations, and whether this influence diminishes or strengthens across educational transitions.
- **Exosystem:** Indirect influences that shape school choices without direct student involvement, such as family socioeconomic stability, peers' family backgrounds, or national education policies. These external factors often shift across time, affecting long-term educational pathways.
- **Macrosystem:** Overarching societal, cultural, and policy-level influences, such as the structure of the education system, legal frameworks, and broader economic conditions that shape accessibility and desirability of different school paths.

This latest version of the model also considers **student characteristics**—ranging from **personal attributes** (forces, resources, and demands) to **socio-demographic factors** (age, gender, ethnicity)—and how these interact with environmental systems over time. Forces (or dispositions) represent intrinsic traits that drive engagement in academic pathways; resources include cognitive and socio-economic assets that facilitate educational mobility; and demands refer to observable characteristics that influence external perceptions and opportunities.

However, only the systems and characteristics populated with relevant themes from the literature will be included in the results section. Given that socioeconomic status (SES) is a central factor, I first examined how it was measured in individual studies (as shown in the tables below). For each identified factor, I highlight, where applicable, how SES mediates the relationship between that factor and educational transitions over time. Except for macrosystem-level results, all findings will be presented separately for the two transition moments to reflect how different SES-related influences emerge across different educational stages.

5. Results

Among the 40 articles analyzed, 34 employ quantitative methods, primarily focusing on longitudinal studies based on National Panel Data. Most of the studies I examined were conducted within European educational systems (n = 34), along with one article focusing on countries participating in the Program for International Student Assessment (PISA). Across the literature, the main parameters used to measure SES include parental educational level, parental income, household composition, parental occupation, and parental wealth. Parental educational level has been the most commonly considered factor in the majority of the studies, with some exceptions that focus on parental income and/or occupation. While certain papers choose to include multiple SES factors, others concentrate on a single element. Different scales have been used to assess these parameters. The most widely adopted scale for measuring parental occupation is the International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) scale (Ganzeboom et al., 1992), although some authors have opted for alternative or custom indicators.

5.1 Educational School Systems (Macrosystem)

The table provides a comparative analysis of the educational systems of various countries included in this review. It focuses on key transition points between lower to upper secondary education, and from the latter to tertiary education. The analysis includes 16 countries and offers insights into the structure, age of transition, and requirements for advancing between educational levels. One article is not included as it pertains to PISA countries. A comprehensive review of the relevant educational systems provides essential context for understanding the systematic rules that influence school choice at all levels. It will also help in interpreting insights regarding other actors/factors affecting this choice. Special needs and private schools are not considered in the Table 4 of the Appendix 1. The information collected through the papers review were integrated with

Eurydice website (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>), and officially countries websites.

Among the 40 articles reviewed, 9 align with a high-tracking educational framework. The educational systems in the Netherlands (4 articles), England (2 articles), and Canada (1 article) lack a division between lower and upper secondary schools. In the case of Germany, a student's academic future is determined at the earliest stage (Year 4) out of the other countries. Dutch and Canadian students can select school tracks early, significantly influencing their educational trajectory. In most countries, students make track-specific choices at the upper secondary education level, and, except for Italy, England, Australia, and the USA, opting for a vocational track can restrict access to university. According to certain studies (Burger, 2023; Canaan, 2020; Dumont et al., 2019), particularly the research by Parker and colleagues (2016) examining all PISA countries, the inflexible early-tracking system makes it easier for parents from high-SES backgrounds to secure advantages for their children, thus perpetuating social inequality. For instance, Canaan's study (2020) proves that, in the long term, the French reform aimed at reducing early tracking in education led to improvements in educational outcomes and wages, particularly for individuals from low SES.

In some cases, school achievement can affect the transitions as a requirement to access specific types of schools, and according to the International PISA-based study (Parker et al., 2016), students from more privileged families (having greater cultural and material resources) generally perform better academically than those from less advantageous backgrounds, confirming Boudon's primary effects theory (1974). This phenomenon differs by country and, consequently, by the educational system in place. A more significant effect is noted in Great Britain, the Netherlands, France, and Germany, while a lesser impact is observed in Canada, Iceland, Italy, the USA, and Nordic countries. In some cases, the effect of the educational system on educational segregation is reinforced by individual beliefs regarding specific fields of study. For instance, according to Vergolini and Vlach (2017), in Italy, students from low SES view the

vocational pathway of upper secondary school as an opportunity to improve their circumstances and as a safety net that guides them to invest in a lucrative and challenging field of study at university. Consequently, they tend to focus more on "vocational" universities, such as those for teaching, healthcare professions, and social services (Hallsten & Thaning, 2018; Vergolini & Vlach, 2017). Conversely, high SES students are more likely to choose educational fields that offer higher earning potential in the future. The study by Hallsten and Thaning (2018) also distinguishes between high-education and economically influential parents among high SES students. The former may guide their children towards fields such as the arts and humanities, while the latter directs them towards business, law, and engineering disciplines. Another factor that can reinforce the effect of the educational system on educational segregation is the information and beliefs surrounding the requirements for accessing university. Crosnoe & Muller's research (2014), in the context of the transition to tertiary education, indicates that students whose parents possess higher levels of education tend to be more aware of factors that will benefit them in college admissions; in this instance, they focus more on their coursework. In contrast, students whose parents do not hold a college degree tend to emphasise their GPA more, even though GPA may not carry as much weight in college admissions. Overall the context of the educational systems described above tends to be rigid in terms of social mobility. Therefore, the factors influencing school choice in the following sections should be understood within it.

5.2 Transition from lower secondary school to upper secondary school (or primary to secondary education)

5.2.1 House/family (Microsystem)

- **Family structure:** family structure affects the track chosen for upper secondary education, either positively or negatively. Clearly, a more stable situation, such as a nuclear family, increases

the likelihood of entering an academic track (Larsen et al., 2014). However, family structure may change during a student's life, for instance, due to parental separation. Lindermann and colleagues (2024) analysed the impact of parental separation in relation to financial stability during early and middle childhood. Generally, parental separation decreases the probability of children enrolling in academic tracks, but students from low socioeconomic status (SES) backgrounds seem to be the most affected by this family circumstance. Specifically, the impact of this factor varies according to the transitions in family structure experienced by the children. For instance, if parental separation leads to a move to a stepfamily with greater educational and financial resources, it can positively influence educational choices and aspirations for university. Conversely, children from high SES families who start living with their single mother may find that parental separation adversely affects their educational choices and expectations.

- **Residential location:** Prix and colleagues' (2024) study reveals that geographical distance from home to school influences the upper secondary school choices. Generally, students show a greater sensitivity to the distance to high schools compared to the travel time required for vocational schools. This indicates a differing approach to educational distances. When applying to vocational schools, students show a commitment to a specific program, which makes the location less significant than the appeal of the specialization. On the other hand, high schools may draw applicants more for practical reasons when they are situated closer to their homes.

- **Social problems:** the literature review shows an understudied issue related to social problems that affect children (e.g., being placed in foster care, receiving in-home preventive interventions until finishing grade school, engaging in criminal offenses, or being prescribed psycholeptic or psychoanaleptic drugs for psychiatric disorders) as well as parents (e.g., parental alcohol

abuse or drug dependence, mental and behavioral disorders due to alcohol, or somatic diagnoses related to alcohol). According to Larsen and colleagues (2014), these issues are common in low SES families and help explain some of the differences in educational choices between high SES and low SES children.

5.2.2 Peers (Microsystem)

A few studies focus on peer roles during the educational track. According to these studies, low socioeconomic status (SES) students tend to perceive a greater influence from their peers when choosing an educational track (Zwier et al., 2023). This effect can be attributed to the family microsystem, which plays a more significant role in the school track choice of high SES students.

5.2.3 School (Microsystem)

- **Track recommendation:** teachers play a crucial role in the transition to high school, not only by assigning grades, but also by providing track recommendations (Dumont et al., 2019). Our review found that only a few studies focus on teacher track recommendations. According to these studies, at an individual level, teachers' track recommendations appear to be more influenced by students' academic performance, such as in reading and math, rather than their background (Leest et al., 2020). On the other hand, at a school level, it seems that schools with similar performance but different socioeconomic status (SES) give different track recommendations (Dumont et al., 2019). This finding can be explained by the "tertiary level effect" mentioned by Esser (2016), confirmed by Dumont and colleagues study (2019), which, in this case, claims that teachers and schools somehow reflect the social background effect. Although the impact of track recommendations

on students' track choice has not been considered in the studies analyzed in this review, it is plausible that there is a significant relationship between recommended tracks and attended tracks. However, this relationship seems to be mediated by school performance, which is, in turn, affected by students' background.

- **Guidance program:** the study conducted by Borgna and colleagues (2022) investigates a guidance program, analyzing both the positive and negative aspects that a guidance program should or should not have in order to effectively minimize the socioeconomic background effect on educational school choice. In general, the guidance program is useful to help students with less informed parents gain information regarding the educational system. However, it depends on how the counsellors deliver this information. A stereotypical attitude, such as presenting academic tracks as more demanding and grades as predictors of future success, reinforces the inadequacy of disadvantaged students when it comes to choosing an academic track. Furthermore, as the students' imagined future is also related to their background, Borgna and colleagues found that building a guidance program that focuses on occupational aspirations and work-related imaginaries limits the equalizing potential of school. Concerning risk-aversion theory (Breen & Goldthorpe, 1997), this study highlights how disadvantaged students might be more inclined to avoid academic tracks perceived as high-risk due to the way counselors frame them as demanding and contingent on high grades. The risk-aversion theory suggests that people tend to avoid choices that they perceive as having higher risks, especially when they feel less confident in their ability to succeed. Their focusing on the relevance of grades for their future success, combined with their tendency to perform less than their high SES peers, can increase concerns for their future failure, leading to less ambitious choices, and reinforcing educational inequality ulteriorly.

5.2.4 Student's characteristics (Person level)

- **Ethnicity:** being an immigrant in a foreign country appears to have a generally negative impact on high school track choices, independently of their SES. Indeed, immigrants tend to opt for more vocational tracks compared to their native peers, even when controlling for socioeconomic status (Azzolini & Baroni, 2013; Tolsma et al., 2007). However, as immigrant families integrate more into the host society, the gap diminishes. As a matter of fact, second-generation immigrants are generally less disadvantaged than first-generation immigrants (Azzolini & Barone, 2013; Ferrara, 2023), with some exceptions (Tolsma et al., 2007). This reduction varies across different ethnicities (Azzolini & Barone, 2013). Additionally, in some instances, immigrants are more inclined to choose an academic track over their native peers (an "ambitious choice") (Dollmann et al., 2020; Ferrara, 2023), but this decision is associated with higher dropout rates.

- **Gender:** Boys with an immigrant background appear to face greater challenges within the German educational system, as highlighted by Dollman (2017). Moreover, Hallsten & Thaning (2018) found that parental net worth has a more significant impact on boys' school choices compared to girls' in the same context. A study in Finland by Prix et al. (2024), examining how the distance to high schools and vocational schools influences school choices for both boys and girls, found that generally students from lower socioeconomic backgrounds tend to opt for schools closer to home. However, girls are more likely to choose high school over vocational schools when the distances are equal. Interestingly, the study also revealed that girls are less affected by the distance to high school compared to boys. It was observed that only boys from high socioeconomic backgrounds express a preference for high school over vocational tracks. Finally, the study indicated that socioeconomic status does not significantly influence gender-

stereotypical preferences and expectations. However, girls from low socioeconomic backgrounds are more inclined to choose alternative tracks if they have geographical accessibility.

- **Forces:** forces are categorized as either *generative* towards the academic track or as *diverting* from it. Following Bronfenbrenner & Morris's Model (2006), this distinction is made because the academic track directly leads, especially in contexts with high levels of tracking, towards university education and greater opportunities for social mobility. Additionally, I have another category for characteristics that, according to the studies analyzed, do not have a significant impact on high school choice.

- *Generative characteristics for academic track:* the following factors can predict the choice of an academic track: **study effort**, **individual agency** (Mele et al., 2023), **academic self-concept** (Becker & Tetzner, 2021; Vasalampi et al., 2023), **exhaustion** (as a symptom of burnout in school caused by schoolwork and school pressure) (Vasalampi et al., 2023), **self-esteem** (Becker & Tetzner, 2021), **high future expectations** (such as occupational and socioeconomic aspirations) (Becker & Tetzner, 2021), and **forward-looking orientation** (Mele et al., 2023). In particular, study effort helps mitigate the impact of socioeconomic status (SES) on students from low SES backgrounds (Mele et al., 2023)

- *Disruptive characteristics for academic track.* Individuals **feeling cynical**, whom Vasalampi and colleagues (2023) defined as unmotivated, or uninterested in school work, are more likely to choose vocational tracks. Furthermore, students who are **risk-averse** and so tend to minimize uncertainty or potential negative outcomes when selecting a school, as well as those who place less importance on future returns compared to immediate benefits when making educational decisions, are inclined to avoid academic

tracks. However, risk-aversion effect doesn't apply on high SES students' educational choices (Breen et al., 2014).

- Forces with no significant impact on academic track choice. **literacy motivation** is not related to educational choices (Vasalampi et al., 2023).

Overall, the findings indicate that specific socio-cognitive traits and future beliefs significantly affect students' educational trajectories, especially for those from low socioeconomic backgrounds. Conversely, it seems that a high socioeconomic status acts as a protective factor, despite any potentially disruptive personal characteristics in students (Becker & Tetzner 2021).

- **Resources**

- **School achievement** (generally measured at reading and maths level): Generally, PISA reading scores are a unique predictor of educational choice after comprehensive school (Vasalampi et al., 2023). However, students' score highly depend on their family SES (Dumont et al., 2019). Draeger & Muller (2020) specifically focused on wealthy households' SES component, showing that children in wealthy households have higher competencies already in the first grade. This advantage remains stable throughout primary school and translates into a higher probability to attend the highest secondary school track. The impact of academic achievement on the selection of school tracks in upper secondary education varies between disadvantaged and non-disadvantaged students. Moreover, children in these wealthy households are more likely to attend the highest secondary school track, net of differences in competences and performance. Other studies confirm that students from higher SES backgrounds are not as influenced by their GPA as much as those from lower SES

backgrounds (Bernardi & Boado, 2014; Dollmann, 2017; Holm et al., 2019), or with an immigrant background (Ferrara, 2023). In some instances, disadvantaged students still perceive the vocational track as a means to overcome their circumstances (Vergolini & Vlatch, 2017). Therefore, "social classes seemingly differ in their interpretation of academic performance" (Bernardi & Boado, 2014, p. 214).

- **Being held back in final grade of primary school:** the case of Hungary (Drecker et al., 2024) illustrates that students who are held back in the final grade of primary school face challenges entering secondary school tracks that lead to tertiary education, ultimately impacting their aspirations. However, students from more educated families often have parents who work to prevent downward mobility and address this issue.

5.3 Transition from upper secondary education to tertiary education level

5.3.1 House/family (Microsystem)

- **Parental educational expectations:** in their 2012 study, Gutman & Schoon highlighted the co-regulation and reciprocal interaction between parents and students when making the decision to enrol in the university. At this transition moment, the role of the students may be more relevant compared to high school choice due to their age, but parents still play a significant role. Research indicates that higher parental educational expectations have a positive impact on students' higher education enrolment across different socioeconomic backgrounds (Gutman & Schoon, 2012; Lee et al., 2012; Schoon et al., 2021). This makes parents' educational

expectations a relevant mediator between socioeconomic status (SES) and university enrolment (Gutman & Schoon, 2012).

- **Parents' interest in children's academics and warm relationship:** the interest parents show in their children's academics, and a warm relationship with them, seems to interact with the belief that success is due to merit, which has been identified as a factor impacting school transition (Kay, 2016).

- **Residential location:** the proximity of a house to the university is a crucial factor in a student's decision to attend. Living in a small village far from a metropolitan area with access to various universities decreases the likelihood of enrolment. Additionally, being close to universities during high school makes it easier for students to consider enrolment as a viable option, even though it doesn't have a significant impact on their opportunity to attend university outreach sessions (Liu, 2019; Parker et al., 2015). Furthermore, a study conducted by Hango and colleagues in 2019 emphasizes the influence of geographical location on individuals' choice of academic field, particularly in relation to their decision to pursue science, technology, engineering, and mathematics (STEM) programs at the university level. The study suggests that students from more affluent backgrounds residing in the southern regions of Canada show a preference for these programs. The research underscores the significant correlation between socioeconomic status and geographical location, posing a challenge in disentangling the impact of these interconnected factors.

5.3.2 School (Microsystem)

- **Career advice:** the role of career advice in university enrollment is ambiguous. It appears to be helpful for students with uncertain aspirations and is perceived as beneficial regardless of socioeconomic status and prior achievement. However, research suggests that career advice may not be as effective in influencing higher education enrolment (Gutman & Schoon, 2012).

- **Type of school:** considering the rules of the educational system, it is clear that the choice of high school can impact a student's future university enrollment. Some exceptions may allow or prevent someone from enrolling in university (Burger, 2023; Reisel, 2011). Despite the differences in educational systems, certain academic tracks may be more beneficial than others for this transition. For example, according to Becker and colleagues (2021), the academic track positively influences socio-cognitive characteristics and their effect on higher education enrollment. Additionally, in the Italian case studied by Priulla and colleagues (2023), students in the academic applied sciences track are less likely to enrol in university compared to their peers in the traditional academic track. However, when they do enrol, studying more mathematics in school seems to push them towards STEM fields of study.

- **High SES school mates:** exposure to peers with college-educated parents increases the existing gap regarding college enrolment between students who do and do not have such parents from the beginning of high school over time. However, low socioeconomic status (SES) students tend to gain more from interactions with peers whose parents have a college education compared to their high SES counterparts. This suggests that these college-educated peers can help compensate for the absence of parental resources that low SES students may experience. The positive impact is highest when the information shared among peers aligns with the guidance provided by their parents (Crosnoe & Muller, 2014).

5.3.3 *Extra activities*

- **Working during high school:** according to Lee and colleagues study (2012), low SES students who also have worked

during high school, tend to find employment more attractive than university.

5.3.4 Student's Characteristics (Person level)

- **Ethnicity:** in the transition to upper secondary school, research indicates a gap in university enrolment between immigrants, ethnic minorities, and native students (Lagana et al., 2014; Tolsma et al., 2007). While second-generation immigrants have reduced this gap in some cases, disparities persist (Ferrara, 2023; Lagana et al., 2014; Tolsma et al., 2007). Additionally, differences exist between countries with low-skilled and high-skilled immigration (Lagana et al., 2014; Lee et al., 2012). Being an immigrant or belonging to an ethnic minority appears to impact tertiary-level enrolment, even when socioeconomic status is considered, partially explaining the gap with native students (Carvalhaes et al., 2022; Shoon et al., 2021; Tolsma et al., 2007).

- **Gender:** in many studies analyzed in this review, gender has often been used as a control variable to determine the relationship between independent and dependent variables. However, there is a lack of research explicitly showing gender disparities in higher education attainment. In these cases, the studies highlight that being male can negatively impact certain relevant factors that can affect university enrolment. For example, according to Gutman & Schoon (2012), males tend to be less engaged in school, have greater uncertainty about career aspirations, lower school performance, and depend strongly on positive feedback and encouragement from parents. Perhaps for these reasons, females appear to have higher educational attainment, as also noted by Reisel (2011), even though males have higher perceptions of their own abilities.

- **Forces:**
 - Generative Characteristics positively impact university enrolment
 - **Anticipating university enrolment:** anticipating enrolment in university significantly influences enrolment for both low and high SES (socioeconomic status) students (Kay, 2016; Schoon et al., 2021). Additionally, high future expectations regarding socio-economic status positively impact university enrolment (Burger, 2023; Schoon et al., 2021);
 - **Educational, career and professional aspirations:** career aspirations are influential factors that affect university enrolment (Becker et al., 2021). Moreover uncertain aspirations, when students had high parental expectations, strong school motivation, self-confidence, and access to useful career advice, led them to keep their options open rather than prematurely committing to a career path. As a result, these students experienced higher educational achievement and continued enrolment in school (Gutman & Schoon, 2012). Finally, Kay (2016) reported that educational aspirations at 17 years old predict actual university achievement up to eight years later.
 - **School motivation and academic ability self-concepts:** school motivation and academic ability self concepts are critical elements that positively influence university enrolment (Becker et al., 2021; Schoon et al., 2021). They can also help mitigate the negative effects of uncertainty in career aspirations or mediate other factors like prior achievement (Gutman & Schoon, 2012). Importantly, family SES is not directly linked to school motivation or academic self-

concepts, indicating that students remain motivated in school regardless of their socio-economic background.

- **Self-esteem:** self-esteem is another factor influencing university enrolment (Becker et al., 2021). Like school motivation and academic ability self-concepts, self-esteem can help reduce the impact of uncertainty in career aspirations (Gutman & Schoon, 2012). However, low SES students' self-esteem can be negatively affected by their academic context, particularly if they have lower academic achievement (Becker et al., 2021).

- Generative Characteristics indirectly impact university enrolment:

- **meritocratic beliefs:** believing in meritocracy positively affects educational aspirations at the age of 17, with low SES students benefiting more from these beliefs. However, in general, the correlation between meritocratic beliefs and educational aspirations are stronger for high SES students.

- Disruptive Characteristics indirectly impact university enrolment:

- **Dominance beliefs:** these beliefs are not associated with educational aspirations at the age of 17 but do negatively affect academic achievement. However, they may serve as a useful tool in competitive contexts (Kay, 2016).

- **Resources:**

- **School achievement:** It is typically measured through reading and math levels and plays a significant role in a student's transition from lower secondary to upper secondary education, as well as their likelihood of enrolling in university. This relationship has been extensively researched (Lee et al., 2012; Parker et al., 2016; Schoon et al., 2021). The

impact of prior academic achievement on university enrolment varies notably by social class. Research shows that students from disadvantaged backgrounds tend to rely more on their academic performance compared to their high socioeconomic status (SES) peers, who are less dependent on grades (Carvalhaes et al., 2022; Gutman & Schoon, 2012; Schoon et al., 2021; Vergolini & Vlach, 2017). For example, in the United States (Crosnoe & Muller, 2014), high SES students focus more on extracurricular credits and activities for college admission, while low SES students place greater emphasis on their GPA. Additionally, low SES and low prior achievement are linked to increased uncertainty regarding career aspirations. The analysis presented in the research provides valuable insights into how high prior achievement affects other factors influencing university enrolment, such as perceptions of academic ability, motivation in school, and parents' educational expectations (Gutman & Schoon, 2012).

6. Discussion

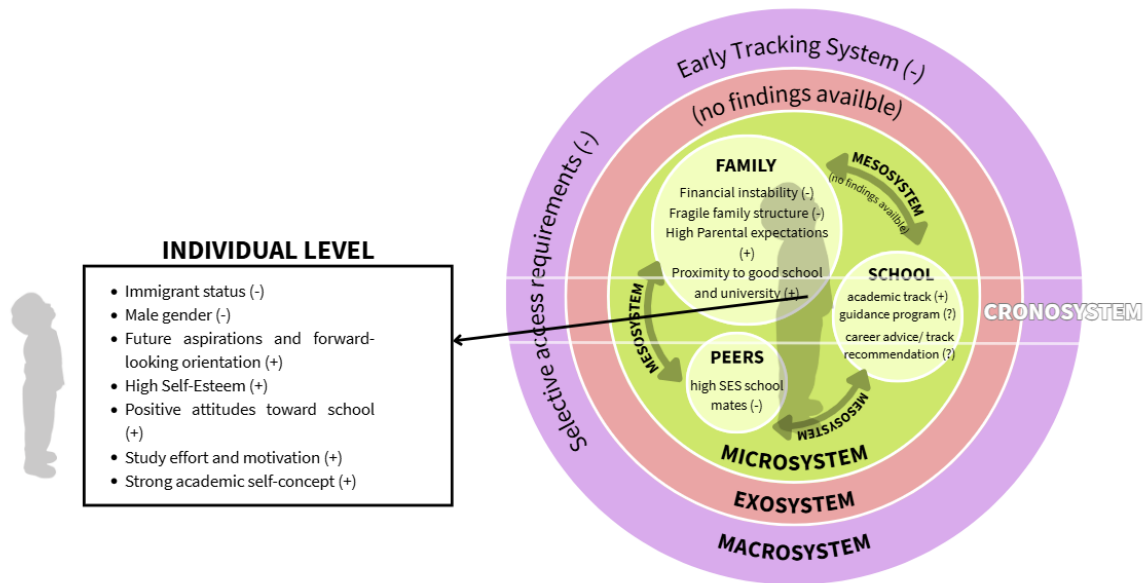


Fig. 2. Main findings

The findings of the study are summarize and represented using the Bronfenbrenner and Morris's Bioecological Model (2007). The factors which positively impact educational choices are followed by (+), the ones with a negative impact with the sign (-), the ones with uncertain impact with (?).

6.1 Main findings and future research implications

This review aims to provide a comprehensive overview of the factors affecting school choice from the perspective of socioeconomic background, focusing on two key educational transitions: from lower secondary school to upper secondary school (or from primary to secondary school, depending on the educational system) and from upper secondary school to tertiary education. It utilises the PRISMA model (Page et al., 2021), and the findings were examined through the framework of Bronfenbrenner and Morris's Bioecological Developmental Model (2007) to identify the various levels of influence on individuals' choices. The results validate established sociological theories suggesting that socioeconomic status impacts school choices across educational tiers. Due to our findings, I was unable to address the exosystem, mesosystem, and certain aspects of personal characteristics (such as *demands* and *age*), within the Bioecological Model. The time-

related elements associated with the chronosystem were incorporated into the factors analysed over time in a longitudinal study timeframe.

At the macro level, particularly early and rigid tracking school systems reduce social mobility, channelling students into differentiated pathways at an early stage, often reinforcing existing socioeconomic disparities. Therefore, initiating a phase to explore new methods of organising the various school levels is essential. This should begin by removing access requirements for specific tracks and, ideally, preventing children from making school choices too early. Moreover, more flexible systems should be required, allowing children to make selections based on their interests and subjects, rather than predefined tracks. However, the studies examined were mainly conducted within European educational systems ($n = 34$). Future research would benefit from systematic cross-national comparisons analysing how different types of tracking systems impact long-term mobility beyond a predominantly European perspective.

On the microsystem level, proximity to school plays a key role, particularly for disadvantaged students with limited resources (Hango et al., 2019; Liu, 2019; Parker et al., 2015; Prix et al., 2024). Academic tracks offer distinct advantages, shaping socio-cognitive factors and future aspirations (Becker et al., 2021; Burger, 2023; Priulla et al., 2023). Within schools, track recommendations largely depend on academic performance, though SES may indirectly influence outcomes (Dumont et al., 2019; Lee et al., 2020). However, the long-term impact of track recommendations on students' choices remains understudied, as well as guidance programs effectiveness. Additionally, relevant factors include family dynamics, albeit less well-documented, such as family structure and financial stability, parental expectations, and peer relationships (Linderman et al., 2024; Larsen et al., 2014; Gutman & Schoon, 2012; Schoon et al., 2021; Kay, 2016; Crosnoe & Muller, 2014; Zwier et al., 2023). Both low-SES and high-SES families and students appear to feel the weight of their social class: the former due to a lack of economic, social, and cultural resources, and the latter because of the academic habitus described by Bourdieu (1974), which seems to direct students towards a specific educational path irrespective of other potentially

influential factors. It is crucial to explore whether these students genuinely wish to pursue these trajectories. Implementing educational initiatives that broaden the horizons of these students and their families could assist in alleviating the disadvantages associated with their future expectations. Such efforts may contribute to narrowing the gap between "tier A" and "tier B" schools and career opportunities, ultimately creating more space for students' authentic aspirations. For both family and school contexts, the findings suggest the need for research designs that capture interactions between family and school contexts, particularly through mixed-method or qualitative approaches.

At the individual level, ethnicity and gender play significant roles. Immigrant students often pursue ambitious academic paths but face higher dropout risks, with educational gaps narrowing over generations (Azzolini & Barone, 2013; Ferrara, 2023; Lagana et al., 2014), and boys generally encounter greater educational challenges than girls (Dollman, 2017; Hallsten & Thaning, 2018; Reisel, 2011). Moreover, some personal characteristics can positively affect academic track selection and university enrolment as: future aspirations, a forward-looking orientation (Becker & Tetzner, 2021; Burger, 2023; Gutman & Schoon, 2012; Kay, 2016; Schoon et al., 2021), self-esteem (Becker & Tetzner, 2021), exhaustion symptoms (Vasalampi et al., 2023), student attitudes toward school, study effort, motivation, and academic self-concept (Becker & Tetzner, 2021; Mele et al., 2023; Schoon et al., 2021). Overall, these personal traits and resources seem to shape the educational transition of low SES students more than their high SES peers. In contrast, high socioeconomic status may work as a protective buffer from any adverse factor that may negatively affect educational choice. For future research, these insights highlight the necessity to qualitatively explore the effectiveness of teaching interventions on educational transitions, particularly designed for disadvantaged students with limited parental support, that boost student motivation and concentrate on developing socio-cognitive traits such as motivation, academic engagement, and self-esteem, alongside initiatives aimed at enhancing academic skills.

This holds especially significance for male low SES students and ethnic minorities, including both immigrant and non-immigrant groups.

Across levels, two main limitations emerge from the examined literature. First, most articles examined SES via parental education, job roles, and income. However, the lack of uniformity in how SES is measured across studies diminishes the credibility of comparisons and generalisations of data. At times, discussing SES can focus solely on its economic aspect, while overlooking the educational component of parents, and vice versa. This approach risks underestimating essential elements necessary for a comprehensive understanding of SES. Therefore, it would be beneficial to identify universally applicable measurement scales. Secondly, among the 40 articles analysed, 34 employ quantitative methods, primarily focusing on longitudinal studies based on National Panel Data. These types of studies fail to capture the complexity of how these factors and their interactions influence school choices, beyond merely establishing correlations between independent and dependent variables. For instance, qualitative studies might address the mesosystem, which concerns the interactions of different microsystems, such as family, school, and peers. This insight could also inform effective actions that educational stakeholders—ranging from policymakers to teachers—should take at different levels.

6.2 Theoretical Contributions

Two are the main theoretical contributions to the debate on educational inequalities of this review. First, the theoretical framework integrates different theoretical traditions (Ajzen, 1991; Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1984) that are usually treated separately in the literature. While structural reproduction theories emphasise the role of institutional stratification, rational choice approaches focus on cost–benefit calculations, and psychological models highlight individual attitudes and intentions. The findings of this review, analysed through a bioecological lens emphasise the complexity of the interaction between different factors that have an impact on educational choices, underscoring the necessity of a multilayered explanatory theoretical model.

Moreover, the review exposes the inconsistency in the operationalisation of SES, which was measured with a lack of uniformity within the studies. This insight calls for a greater theoretical clarity and standardisation for more coherent future research.

6.3 Limitations of the review

Several limitations occurred in this review. First of all, this study restricted the analysis only to peer-reviewed articles published in English and indexed in Web of Science within Q1 journals. While this criterion ensured methodological rigour and high publication standards, it may have excluded relevant studies published in other languages or in journals outside these databases and rankings. Consequently, some evidence from non-Anglophone or underrepresented educational contexts may not have been captured, narrowing the geographical distribution of the included studies in European educational systems.

Finally, studies addressing school dropout as a primary outcome were excluded in order to maintain analytical focus on transitions within formal educational pathways. However, dropout may represent a critical dimension considering educational inequality, especially among low-SES students. Future reviews could integrate dropout processes into the analysis of transition dynamics to provide a more comprehensive understanding of educational trajectories.

References

- Ajzen, I. (1991), "The Theory of Planned Behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Arenas, E. (2017). *Abuelos at home: Differential impact on children's education by family structure*. Research in Social Stratification and Mobility, 52, 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.09.001>
- Azzolini, D., & Barone, C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. Research in Social Stratification and Mobility, 31, 82–96. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.11.002>
- Ballantine, J. H. (1983). *The sociology of education: A systematic analysis*. Prentice Hall.
- Becker, M., & Tetzner, J. (2021). On the relations of sociocognitive childhood characteristics, education, and socioeconomic success in adulthood. Contemporary Educational Psychology, 67, 102024. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102024>
- Bernardi, F., & Boado, H.-C. (2013). Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions. European Sociological Review, 30(2), 207–217. <https://doi.org/10.1093/esr/jct029>
- Blossfeld, P.N. (2018), *Changes in Inequality of Educational Opportunity: The Long-Term Development in Germany*, Wiesbaden: Springer Publishing.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It is like making them do a play without a script." *Critical Studies in Education*, 51(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/17508481003731042>
- Borgna, C., Contini, D., Pintor, S. P., Ricucci, R., & Vigna, N. (2022). Old habits die hard? School guidance interventions and the persistence of

inequalities. *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100728.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100728>

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture* (2nd ed.). Sage.

Bowden, M. P., & Doughney, J. (2009). Socio-economic status, cultural diversity and the aspirations of secondary students in the Western Suburbs of Melbourne, Australia. *Higher Education*, 59(1), 115–129.
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9238-5>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
<https://doi.org/10.1177/104346397009003002>

Breen, R., van de Werfhorst, H. G., & Jaeger, M. M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258–270. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu039>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793–828). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Brooks, R., McCormack, M., & K. Bhopal. (2013). *Contemporary Debates in the Sociology of Education*. Springer.

Brunello, G., & Checchi, D. (2006). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.937924>

Burger, K. (2023). Revisiting the power of future expectations and educational path dependencies. *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, 58, 100581–100581. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2023.100581>

Canaan, S. (2020). The long-run effects of reducing early school tracking. *Journal of Public Economics*, 187, 104206. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104206>

Carvalhoes, F., Senkevics, A. S., & Antonio, C. (2022). The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00916-7>

Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ecta17458>

Crosnoe, R., & Muller, C. (2014). Family Socioeconomic Status, Peers, and the Path to College. *Social Problems*, 61(4), 602–624. <https://doi.org/10.1525/sp.2014.12255>

Dollmann, J. (2017). Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 49, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2017.03.001>

Dollmann, J., & Weißmann, M. (2019). The Story after Immigrants' Ambitious Educational Choices: Real Improvement or Back to Square One? *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz042>

Dräger, J., & Müller, N. (2020). Wealth stratification in the early school career in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 100483. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100483>

Drucker, L. F. (2024). Compensatory advantage and inequality in educational aspirations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 90, 100918. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100918>

Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The many (subtle) ways parents game the system: Mixed-method evidence on the transition into secondary-school tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/0038040719838223>

Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). The constant flux: A study of class mobility in industrial societies. Clarendon Press.

Ferrara, A. (2022). Aiming too high or scoring too low? Heterogeneous immigrant–native gaps in upper secondary enrollment and outcomes beyond the transition in France. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcac050>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E., & Albright, J. (2017). *Socioeconomic status and the career aspirations of Australian school students: Testing enduring assumptions*. *The Australian Educational Researcher*, 44(2), 155–177

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 608–618. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.02.002>

Hällsten, M., & Thaning, M. (2018). Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden. *Research in Social Stratification and Mobility*, 56, 40–52. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.06.005>

Hango, D., Zarifa, D., Pizarro Milian, R., & Seward, B. (2019). Roots and STEMS? Examining field of study choices among northern and rural youth in Canada. *Studies in Higher Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1643308>

Holm, A., Hjorth-Trolle, A., & Jæger, M. M. (2019). Signals, Educational Decision-Making, and Inequality. *European Sociological Review*, 35(4), 447–460. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz010>

Kay, J. S., Shane, J., & Heckhausen, J. (2016). High-school predictors of university achievement: Youths' self-reported relationships with parents, beliefs about success, and university aspirations. *Journal of Adolescence*, 53, 95–106. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.014>

Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., & Nurmi, J.-E. (2006). The Role of Peer Groups in Adolescents' Educational Expectations and Adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9118-6>

Järvinen, T. (2022). Thinking about social inequalities and marginalization in education under shifting global conditions, in F. Rizvi, B. Lingard & R. Rinne (Eds.), *Reimagining Globalization and Education*. New York & London: Routledge, 92–104.

Lagana, F., Chevillard, J., & Gauthier, J.-A. . (2013). Socio-economic Background and Early Post-compulsory Education Pathways: A Comparison between Natives and Second-generation Immigrants in Switzerland. *European Sociological Review*, 30(1), 18–34. <https://doi.org/10.1093/esr/jct019>

Larsen, B. Ø., Jensen, L., & Jensen, T. P. (2014). Transitions in secondary education: Exploring effects of social problems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 38, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.05.001>

Lee, K. A., Leon Jara Almonte, J., & Youn, M.-J. (2012). What to do next: an exploratory study of the post-secondary decisions of American students. *Higher Education*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9576-6>

Leest, A., Hornstra, L., Tartwijk, J., & Pol, J. (2020). Test- or judgement-based school track recommendations: Equal opportunities for students with different socio-economic backgrounds? *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12356>

Li, S., Pan, Q., & Nie, Y. (2022). The impact of career-related parental behaviours on career decision-making self-efficacy and ambivalence—A latent growth model. *Journal of Adolescence*, 94(7), 981–995. <https://doi.org/10.1002/jad.12079>

Lindemann, K. (2024). Family structure transitions and educational outcomes: Explaining heterogeneity by parental education in Germany. *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, 60, 100610–100610. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2024.100610>

Liu, Y. (2018). Choices, risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in contemporary China. *Higher Education*, 77(3), 525–540. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0285-7>

Maaz, K., Trautwein, U., Ldtke, O., & Baumert, J. (2008). Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, 2(2), 99–106. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>

Mele, F., Buchmann, M., & Burger, K. (2023). Making it to the Academic Path in a Tracked Education System: The Interplay of Individual Agency and Social Origin in Early Educational Transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(12), 2620–2635. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01846-y>

Milesi, C. (2010). Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(1), 23–44. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.002>

OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD. (2024). *Equity in Education and on the Labour Market: Main Findings from Education at a Glance 2024*. https://www.oecd.org/en/publications/2024/09/equity-in-education-and-on-the-labour-market_03d571d2.html

Office for National Statistics. (2010). *The National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC) rebased on the SOC2010*.

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Parker, P. D., Jerrim, J., Anders, J., & Astell-Burt, T. (2015). Does Living Closer to a University Increase Educational Attainment? A Longitudinal Study of Aspirations, University Entry, and Elite University Enrolment of

Australian Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1156–1175.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0386-x>

Parker, P. D., Jerrim, J., Schoon, I., & Marsh, H. W. (2016). A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education. *American Educational Research Journal*, 53(1), 6–32.
<https://doi.org/10.3102/0002831215621786>

Parker, P. D., Marsh, H. W., Jerrim, J., Guo, J., & Dicke, T. (2021). *Boys get smart, girls get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic social comparison and achievement*. *Learning and Instruction*, 73, 101–123

Perico E Santos, A. V. (2023). *Managing student transitions into upper secondary pathways* (OECD Education Working Papers No. 289). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/boa507ce-en>

Priulla, A., Vittorietti, M., & Attanasio, M. (2023). Does taking additional Maths classes in high school affect academic outcomes? *Socio-Economic Planning Sciences*, 89, 101674–101674.
<https://doi.org/10.1016/j.seps.2023.101674>

Prix, I., Outi Sirniö, & Saari, J. (2024). Better close to home? Geographical and socioeconomic constraints on gendered educational transitions at the upper secondary level. *Research in Social Stratification and Mobility*, 89, 100879–100879.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100879>

Reisel, L. (2011). Two Paths to Inequality in Educational Outcomes. *Sociology of Education: Family Background and Educational Selection in the United States and Norway*, 84(4), 261–280.
<https://doi.org/10.1177/0038040711417012>

Rose, D., & Harrison, E. (2010). *The European socio-economic classification: A new social class schema for comparative European research*. Routledge.

Schoon, I., Burger, K., & Cook, R. (2021). Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility. *Journal of Adolescence*, 89, 74–83.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.04.004>

Schulz, W., Schunck, R., Dieward, M., & Johnson, W. (2017). Pathways of Intergenerational Transmission of Advantages during Adolescence: Social Background, Cognitive Ability, and Educational Attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2194–2214. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0718-0>

Smith, L. (2011). Experiential “hot” knowledge and its influence on low-SES students’ capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572829>

Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345–355. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.002>

Tarabini, A., & Ingram, N. (Eds.). (2020). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315102368>

Tieben, N., & Wolbers, M. H. J. (2009). Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects. *Higher Education*, 60(1), 85–100. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9289-7>

Tolsma, J., Coenders, M., & Lubbers, M. (2007). Trends in Ethnic Educational Inequalities in the Netherlands: A Cohort Design. *European Sociological Review*, 23(3), 325–339. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm007>

Tomaszewski, W., Perales, F., & Xiang, N. (2017). Career guidance, school experiences and the university participation of young people from low socio-economic backgrounds. *International Journal of Educational Research*, 85, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.06.003>

Van den Broeck, L., Demanet, J., & Van Houtte, M. (2020). The forgotten role of teachers in students’ educational aspirations: School composition effects and the buffering capacity of teachers’ expectations culture. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103015>

Vasalampi, K., Tolvanen, A., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Hankimaa, H., & Aunola, K. (2023). PISA reading achievement, literacy motivation, and

school burnout predicting Adolescents' educational track and educational attainment. *Learning and Individual Differences*, 108, 102377.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102377>

Vergolini, L., & Vlach, E. (2016). Family background and educational path of Italian graduates. *Higher Education*, 73(2), 245–259.

<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0011-2>

Zwier, D., Geven, S., Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2022). Let's Stick Together: Peer Effects in Secondary School Choice and Variations by Student Socio-Economic Background. *European Sociological Review*.

<https://doi.org/10.1093/esr/jcac033>

CAPITOLO 2

Aspiring through School Choice: Youth Narratives from a Marginalised Roman Neighbourhood

Scientific Paper

1. Introduction

Like many European counterparts, the Italian educational system requires lower secondary school students to choose their following educational path at approximately 14 years old. This decision regarding high school enrolment should be a pragmatic selection of curricula aligning with students' academic interests, since, in Italy, there are no specific requirements for transitioning from one school level to another, apart from passing the final exam. Nonetheless, high school choice is influenced by numerous factors related to students' socioeconomic status. Students from higher socio-economic backgrounds tend to enrol in programs perceived as superior in quality, specifically, *Licei* within the Italian system, thus facilitating their access to university education. In contrast, individuals from lower socio-economic backgrounds are more likely to choose vocational institutions, such as *Istituti Tecnici* and *Istituti Professionali*, which they may leave upon turning sixteen, coinciding with the end of compulsory education in Italy (AlmaLaurea Report, 2023; Carlana et al., 2022; Fondazione Cariplo, 2023; Fondazione Agnelli, 2021; Save The Children, 2018). As reported by the 2023 ANVUR Report, among those continuing to university, 77.8% come from *Licei*, 19.6% from *Istituti Tecnici*, and only 2.6% from *Istituti Professionali*. This highlights the phenomenon of educational segregation (Carlana et al., 2022), suggesting that the Italian education system functions less as a driver of social mobility and more as a determinant of students' futures based on their socio-economic status (Levoreto & Bersanti, 2023; Fondazione Cariplo, 2023). Given the lack of qualitative studies that can deeply analyse the subjective and socio-cultural dynamics behind this choice, and considering school choice as part of the

aspirational set (Appadurai, 2004; Hart, 2013), this study focuses on how marginalised youth shape their educational and professional aspirations linked to the high school choice, aiming to identify strategies to enhance their capacity to aspire and broaden educational and career opportunities process. This study arises from the necessity for schools to comply with the new *Linee Guida dell'Orientamento* released by the Italian Ministry of Education with the DM 328/2022. For the first time, this mandates that lower secondary schools conduct 30 hours of guidance programme activities each year. Consequently, our research aims to offer schools policy guidance to facilitate implementation within this regulatory framework. For this purpose, six semi-structured interviews were conducted with students from Tor Bella Monaca, a suburban district of Rome, in their first year of upper secondary school, retracing with them the school choice they previously made and understanding their expectations and aspirations related to their future.

2. Theoretical framework

During transitional moments between different school levels, students must make the initial choices that shape their educational pathways. Socioeconomic status (SES) significantly influences these decisions, leading students from low SES backgrounds to choose lower-quality educational paths compared to their peers with high SES (Boudon, 1974). However, as highlighted by this author in the literature review, this phenomenon is not solely dictated by SES; various factors also influence it, operating on multiple levels and dimensions that alter their impact on school transitions.

Among these factors, some are intrinsic to the individual, such as personal and socio-demographic characteristics, while others are more immediate, including the roles of family, peers, and the school context. Finally, broader influences pertain to the education system of the country. In particular, barriers to accessing academic pathways appear to affect low SES students more significantly. In contrast, high SES students are less vulnerable, suggesting that high SES serves as a protective factor.

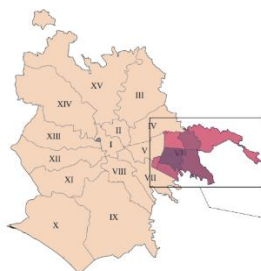
Unfortunately, given the vast majority of longitudinal and quantitative studies that have shown which factors impact this type of choice, considering SES as a possible mediator, it is necessary to understand how these factors operate to activate effective educational policy strategies. This study aims to achieve that goal. However, to take decisive action regarding this transition, it is essential to recognise that the high school choice exists within a broader framework of the student's aspirations. As Hart (2016) argues, there is no specific notion of aspirations; in general, aspirations are future-oriented, “driven by conscious and unconscious motivations and they are indicative of an individual or group’s commitments towards a particular trajectory or end point” (p. 326). In relation to school choice, aspiration is a capability of navigating the educational systems, while the specific school choice is a 'functioning of aspiring', which signifies an aspiration that is translated into a tangible act (Gale & Parker, 2018; Hart, 2013). By adopting a perspective that sees aspirations as precursors of educational choices, the crucial role of the socio-economic context once again emerges. An individual can only aspire to what he or she has come to know and experience in his or her own experience. The SES shapes the habitus, thus the system of dispositions through which the individual perceives, thinks and acts in the world (Bourdieu, 1984). Those with high economic, social, cultural and symbolic capital have a greater understanding of society's norms and rules and can move more confidently between opportunities and risks. This enables them to visualise a broader range of aspirations, with a heightened awareness of the path required to achieve them. This ability to navigate aspirations consistently in accordance with social norms is known as the *capacity to aspire*. It is constantly reinforced in privileged contexts through sharing and transmitting knowledge between individuals of the same social class. In contrast, those from disadvantaged backgrounds have a more limited ‘aspirational map’, with fewer nodes and pathways, and often less realistic, as it is less aligned with dominant social norms, of which they have a more fragmented knowledge (Appadurai, 2004). This phenomenon may be even more pronounced in geographically segregated contexts, where contact with

higher social contexts is minimised. In Italy, a survey conducted by Save the Children (*Le periferie dei bambini*, 2018) revealed that child inequalities are especially pronounced in urban peripheries. In these areas, the child's neighbourhood serves as a significant factor in their life chances, influencing access to education, cultural services, health, sports, and safe public spaces. As a result, a child's residence becomes the primary distinguishing factor, highlighting early disparities in personal and social development opportunities. Structural inequalities significantly impact the aspirations of children and young people, which are limited by the material and symbolic resources of their environment. Both the community and schools can act as segregating forces, worsening inequalities rather than alleviating them. Research by the Politecnico di Milano in the study *White Flight in Milan* (Pacchi & Ranci, 2017) reveals that in suburban regions, middle and upper-class families often steer clear of local public schools with many foreign students or those from disadvantaged socioeconomic backgrounds. This educational segregation manifests not just geographically, but socially and culturally as well. It leads to schools with a uniform demographic, where the aspiration for educational and social achievement is either strengthened or diminished based on the resources available in the context. Understanding the mechanisms behind its development is essential to reducing the aspiration gap between disadvantaged and privileged individuals. This understanding will help identify 'out of environment' experiences (Burke, 2016) that can mitigate the effects of habitus and expand the aspirations of students from low socioeconomic backgrounds. Consequently, this study focuses on *how students from disadvantaged backgrounds formulate their educational and professional aspirations in relation to their upper secondary school choices*. Previous research on educational aspirations within the same theoretical framework has primarily concentrated on transitioning from high school to university (e.g. Bok, 2010; Gore et al., 2019; Mazenod et al., 2019; Smith, 2011). The research is based in the suburban district of Tor Bella Monaca in Rome, employing a qualitative approach that highlights

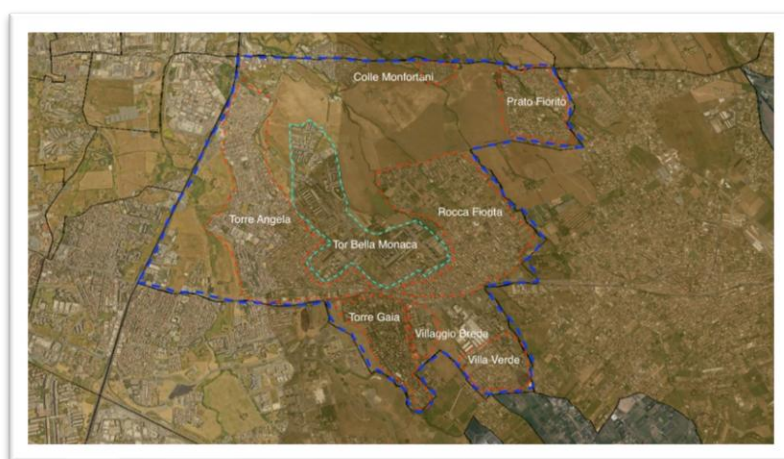
students' perspectives to explore how their aspirations are formed and developed.

3. Method

To gain insights into students' perspectives on their capacity to aspire, in collaboration with the local middle school, Melissa Bassi, I sampled a group of 6 students (2 females and 4 males – age 14-15), attending the first upper secondary school year, from the neighbourhood Tor Bella Monaca. Tor Bella Monaca is a district located on the eastern periphery of Rome (Municipio VI, part of Torre Angela neighbourhood), approximately 15 kilometres from the city centre, beyond the Grande Raccordo Anulare (GRA), the tangential motorway surrounding the capital. As some of the school's teachers recount, public transport connections make it very complex to reach the most central parts of the city, which can require up to two hours. It is the district with the highest incidence of public property: 5,567 flats out of 6,753, 82 per cent of the total, are public housing: four thousand belonging to the municipality, 1,500 to the Ater, the territorial agency for public residential housing, i.e. the Lazio region. The author could say that Tor Bella Monaca is the most popular neighbourhood in Italy. It is undoubtedly a poor neighbourhood: 41 per cent of families live in absolute poverty (the national average is around 7 per cent), 22 per cent have zero income (Raimo, 2021; Redazione Fondazione Bulgari, 2020). The area has faced significant challenges over the years, including social marginalisation, economic hardship, and a reputation for crime, particularly related to drug trafficking. Media portrayals have often highlighted these issues, leading to a stigmatised image of the neighbourhood.



Urban Areas
1 Torre Maura
2 Giardinetti – Tor Vergata
3 Torre Angela
4 Borghesiana
5 Acqua Vergine
6 Lunghezza
7 San Vittorino



An aerial picture of the Municipio VI, where Tor Bella Monaca's area is visible inside the neighbourhood of Torre Angela.

The selected students were in their first year of upper secondary school, allowing them to effectively share their experience of transitioning between school levels. Their choice was recent enough to reflect their aspirations accurately. In Italy, students typically make decisions about upper secondary school by the end of January during the last (third) year of their lower secondary school, at about 13 or 14 years old. They also have additional opportunities to change their minds during the same year, although this is only possible if spots are still available in the desired school. The system offers three main pathways: *Licei*, which provide a more academic and theoretical education; *Istituti Tecnici*, which combine general

education with technical training; and *Istituti Professionali*, which focus on practical skills for direct entry into the workforce. The middle school, Melissa Bassi, had the role of reaching its past students who attended their last middle school grade the year before the implementation of this study. Parental permission was required for students to participate in the study, obtained through the signing of a consent form. Unfortunately, sampling students was challenging due to the complexity of the area. Among the families reached by the school, the majority did not respond to the call, and consequently, most of the students could not be selected for this study. The sample comprises only six participants (two girls and four boys) whose parents were interested in contributing to the purpose of this research. I conducted semi-structured interviews whose questions covered the participants' past experiences regarding their school, their present perceptions of these choices, and their future aspirations in personal, educational, and professional contexts. All interviews were audio-recorded. The recordings were then transcribed using Microsoft Word. I analysed the transcriptions following a narrative thematic analysis using NVivo 14 (Riessman, 2007). The findings were presented as follows: a first idiographic part, in which the interviews are re-told through the process of school choice that characterised the individual student, about his or her aspirations, to allow the reader to have a particular view of the cases analysed and thus also to understand the process of constructing their capacity to aspire; a second part dedicated to the common themes found in the sample, providing a more general analysis of what emerged from the interviews. Students' names have been modified to protect their privacy.

4. Results

4.1. Students stories from their point of view: school choice and aspirations

4.1.1 Marco

Marco is a boy who is passionate about football. He often trains during the week, together with many of his friends. His middle school teachers had recommended the local high school to him, and his parents shared the same opinion. He visited the school with his family, but none of them had a good impression. They also visited an *Istituto Tecnico* specialising in Finance and Marketing, with a specific focus on sport, a school Marco's football mates also chose. While trying to determine which school to choose, he admits that he was also thinking about dropping out of school to start a job. However, in the end, he chose the *Istituto Tecnico*.

Interviewer: "And who was it that helped you to choose this school?"

Marco: "Well, my friends, they say we should stay all together in the same school. They told me 'Come here? Come on, we'll have fun, it's nice". They convinced me to go there with them."

Although friends seem to have played an important role in this choice, Marco says that friendship does not have a particularly significant value. Family, on the other hand, does.

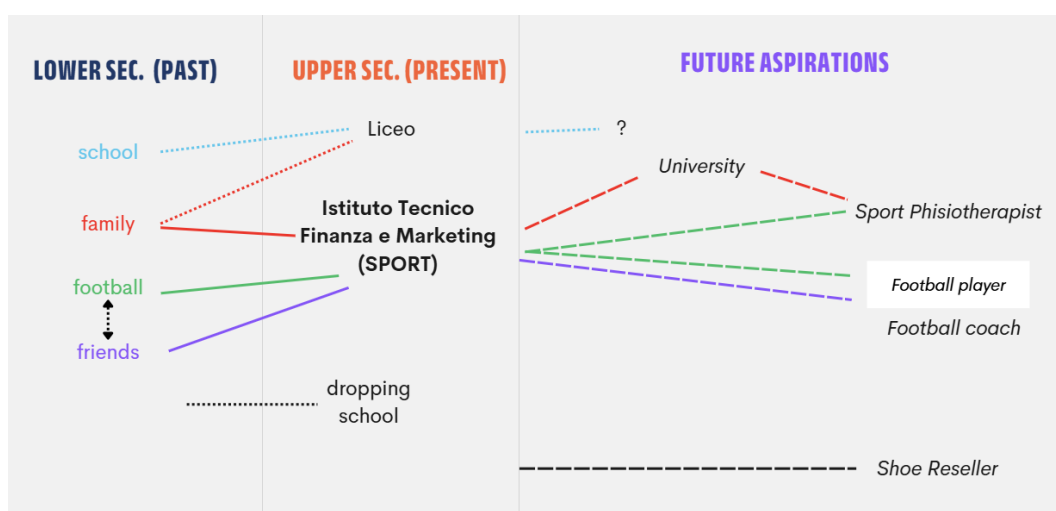
Interviewer: They believe in you a lot, your parents, eh?

Marco: "Yes yes."

Interviewer: And do you believe in yourself, Mattia?

Marco: "I believe in me".

In the academic environment, the student perceives his overall performance positively, despite facing challenges in physics. Currently, he is uncertain about the necessity of retaking the physics examination in September. Although he does not find mathematics enjoyable, he is enthusiastic about the sports classes in his curriculum. He aspires to pursue a career as a professional football player or a coach. Nonetheless, discussions at home frequently focus on the importance of attending university, they reassured him that he had ample time to seize every opportunity. As a matter of fact, he believes that acquiring a degree may enhance his future prospects and is particularly interested in studying physiotherapy, with the intention of becoming a physiotherapist specialised in the care of football players. Additionally, he is exploring the option of a career in shoe reselling.



4.1.2 Sara

Sara gives a very negative description of herself: she thinks she is a complicated person, often nervous, easily angered. She would like the people around her to follow her wishes. She really liked middle school because she had *a lot of fun*. She often left the classroom to chat with school staff who were like *friends*. When she started to think about choosing a high school by attending orientation meetings organised by the school, she admits that they had given her advice on what to choose, but she had not

taken it into account. At that time she had said that she wanted to be a hairdresser and recounts it as if it were just such an option, given without much thought to which she no longer gives any weight or meaning. In thinking about her future, she considered dropping out of school.

Sara: "In the end, I didn't want to go anymore, but Mum told me to go on because of my future. And then she says she sees me doing this type of school..."

Interviewer: "Did you trust what mum said?"

Sara: "It's not that I trusted her... I had to go there for sure! (laughing)"

Sara was eventually convinced by her mother to continue her education, even though she had considered leaving school. Her mother helped her enrol in a school just before the registration period closed. Sara attended the same school as one of her close friends, Istituto Professionale Socio Sanitario. However, shortly after making this decision, Sara had an argument with her friend, and she expressed the desire to switch to another Istituto, where her sister and some friends were enrolled. Unfortunately, there was no longer any available spot there, so she will inevitably have to attend the Istituto Professionale Socio Sanitario in September, a school that is around 40 minutes by car from where she lives.

Sara: "Yes, and in the end I stayed there, I said, maybe if I don't like it afterwards I'll change next year, but..."

Interviewer: "You had a good time in the new school."

Sara: "Yes!"

Sara explicitly said she has had the opportunity to create new friendships since she began attending school without prior acquaintances. Nevertheless, she remains reluctant to participate actively in school life. She often struggles to rise in the mornings due to her preference for sleeping in, and when the weekend comes, she experiences a sense of relief. As a result of her frequent absences, she has reached the school's maximum allowable limit,

which her parents have supported. Her relationship with her teachers is less than satisfactory; they characterise her as *whiny* and assert that she seeks to fulfil her demands. Sara feels that the situation has improved compared to the beginning of the academic year, as they have established a more effective balance. She describes the class atmosphere as tense, with frequent student arguments. However, she does not find this unusual, believing that conflict in the classroom is normal. Her favourite subjects are geography, a class she calls "methodologies," and physical education. Outside of school, Sara enjoys spending time with her friends. She sometimes organizes sleepovers on weekends and likes to go shopping. Her parents readily give her money whenever she asks, granting her freedom. For her, her family serves as her primary reference point.

Interviewer: "So friendships are important to you, what do you think?"

Sara: "Well, I guess friends are nice and all, but honestly, I don't see them as super important. I mean, they're around sometimes, but in the end, I think family is what really matters and who will always be there for you."

In her future vision, Sara sees her family playing a significant role in her life. In ten years, she hopes to achieve economic independence and to have her own place to live. Sara expresses the desire to remain single during this time, as she wants to enjoy her freedom and have fun while she can. She aims to be happy and improve her character, which she currently views in a less-than-positive light. This is the first time Sara has taken a moment to think about her life a decade from now. When discussing school and her future, she mentions that the high school choice she made at fourteen should not be viewed as a decisive factor for her future. She believes that "you are too young to make such a choice."

Sara's mother has also shared her thoughts on the future, envisioning herself working in the social and health sector. Sara agrees and believes she has the patience and calm demeanour needed to help others. She feels confident that she has chosen a path leading to stable employment.

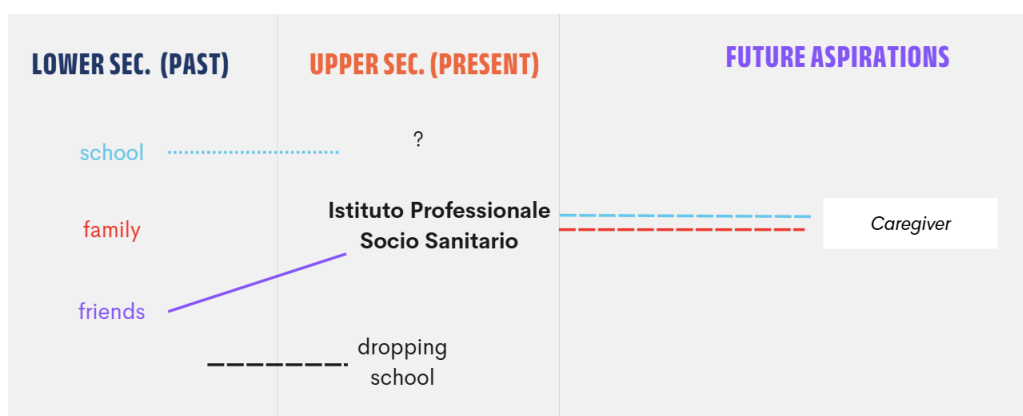
Interviewer: "So, thinking about the future and this image you have of yourself, what emotions come to mind?"

Sara: "Hmm... well, definitely anxiety. Growing up brings so many more problems, you know?"

Interviewer: "So, it's like that anxiety about the unknown?"

Sara: "Exactly! But there's also joy because I really put everything into it, maybe to reach my goals."

At the end of our conversation, Sara expressed her happiness to share that much about herself and invited me to call her again if needed.



4.1.3. Antony

Interviewer: "Are you happy playing football?"

Antony: "Absolutely! It's just in me, you know? When I'm out there playing, I feel so free. I don't think about anything else."

Interviewer: "What is your first memory playing football?"

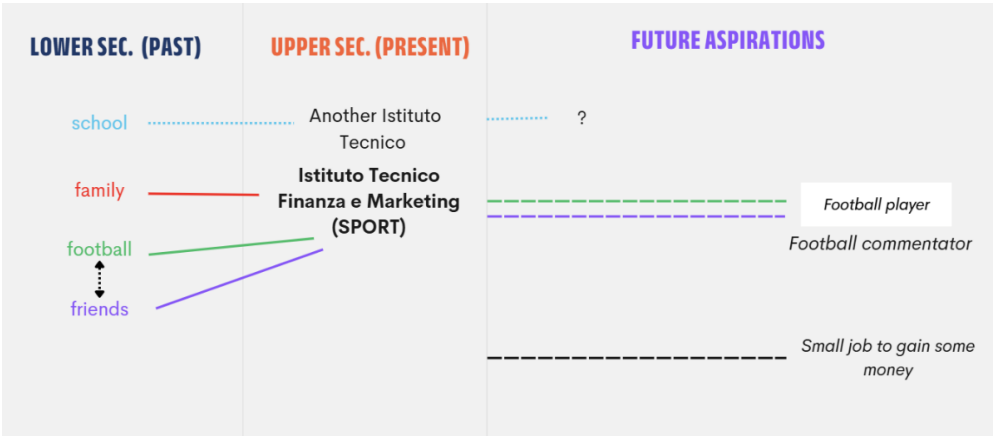
Antony: "The first kick at a ball with my dad".

Antony selected Istituto Tecnico Finanza e Marketing, with a focus on sport, primarily due to his friends, with whom he engages in football training during the week, and particularly because of his passion for football, which provides him with a sense of freedom. He visited the school

with his family prior to making his decision. During the career guidance program in middle school, a similar Istituto was suggested; however, its location was inconvenient to reach. Antony's family strongly supports his academic pursuits. Currently, he does not have an extensive amount of homework, yet he continues to organize his study schedule to accommodate his attendance at football practice. He finds mathematics challenging and believes that his teacher moves through topics too swiftly, often transitioning from one concept to another without dedicating enough time to each one. Antony views himself as a cheerful and agreeable individual who seldom experiences anger, and he takes accountability for his choices. When he reflects on his future, he envisions a career as a footballer or, alternatively, as a sports commentator. If he does not achieve these goals, he would be content with a modest job that provides financial independence. Additionally, he aspires to have his own family and seeks happiness in his life.

Interviewer: “So, do you think you're already starting to build that future a bit? Or do you not really think about it like that?”

Antony: “Honestly, I don’t think about it much. I just try to live in the moment.”



4.1.4. Giorgia

One of the first thing Giorgia tell us about herself is that she wants to become a Game Designer. While playing The Legend of Zelda at Nintendo, Giorgia had what she describes as an epiphany.

Giorgia: “At a certain point then I had the flash. [...] I said, 'I want to create video games.’”

Playing Nintendo is part of her free time, even if she admitted she rarely plays. Usually she draw and play on her mobile phone. Before choosing secondary school, supporting her aspiration, her parents took her to visit the Fiera di Roma, where she attended a computer science and robotics event. During this event, she met a game designer who informed her that while the Academy offers a good path, "you get slaughtered." Additionally, she participated in the school's orientation activities; however, they suggested another school that was *too far away*, located in the center of Rome. Despite her aspirations, Giorgia mentioned that she was uncertain about continuing her schooling. Although she had a good experience in middle school, she finds school to be somewhat burdensome. She looks forward to a future where she feels relieved because she can pursue a job she enjoys without the constraints of studying. However she kept studying and, in line with her interests, with the support of her family, she chose to attend the Istituto Professionale Produzioni Audiovisive. Her current experience at the new school has not been positive. She is unhappy with her studies, as they do not align with her expectations or aspirations. Therefore, generally focuses on subjects that interest her, concentrating only on those she believes will be important for her future. Mathematics is the only subject she truly enjoys, although she has mentioned that, at times, it can be too challenging for her level. Also, her mum warns her that maths might be very difficult in this path she wants to take, as it is a crucial skill in game design. Another challenge of staying in school is the class atmosphere and her relationship with her classmates, with whom she struggles to get along. In fact, Giorgia has considered changing schools.

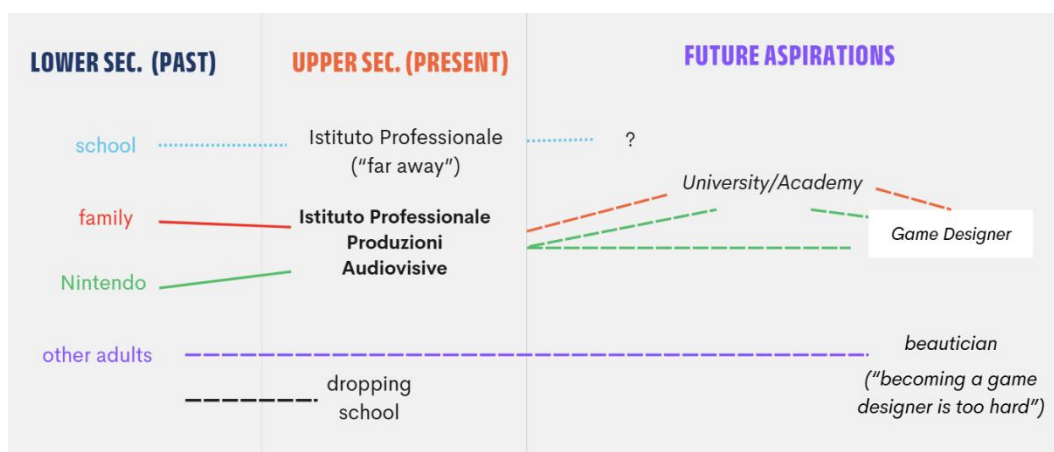
During the interview, Giorgia expressed that she has received negative comments about her dream of becoming a Game Designer. In fact, she identifies the judgments of others as the biggest obstacle to realizing her goal.

Giorgia: *'There was a person who told me to go and do another job than this one, because then you end up under a room and you don't even want to, and like, I was hurt, yes. [...] She was a kind of a doctor. She basically said that in her opinion because she "already knew me", but we spoke little. [...] She said, 'Eh, but this school doesn't suit him because it's too difficult'. [...] He said he was going to be a beautician, but, like, 'I'm not a beautician". I was devastated, as soon as I left I was crying.*

She also feels judged a lot at school.

Giorgia: *'Certainly people who say I can't do it because I have problems with understanding things and because I can't speak to express myself with so many people.'*

Despite the judgment from others, her parents and a friend she met online encourage her not to pay attention to the criticism. Her mother wants to take her on a trip to Japan with a particular organisation, believing it will provide a dream-like experience reminiscent of something from a video game. Her parents also think she should attend university, having learned from her older sister's experience, who struggled to return to her studies long after completing her diploma. However, Giorgia remains uncertain about attending university.



4.1.5. Jacopo

Jacopo discovered that he truly enjoyed cooking. Sometimes, he bakes cakes with his aunt, but the dish he loves to prepare the most is pasta, and he takes great pleasure in making it for his family. Speaking of his family,

he mentions that his older sister graduated from middle school with the same grade as him, an eight out of ten. The school recommended her to the nearby Liceo because she was performing well. Unfortunately, her experience there was not positive. She was deferred more than once and eventually changed schools, where she was finally able to graduate happily. Despite having the same grades as his sister, Jacopo did not plan to follow in her footsteps. In keeping with his passion for cooking, his family advised him to consider attending at the Istituto Professionale Alberghiero (“Hotel School”). He felt that cooking could be his future career. When professors from this Istituto visited his class while he was still in middle school, Jacopo appreciated the opportunity to talk with them and learn more about the program. As a result, he decided to enrol. However, during the first semester, Jacopo found that he did not enjoy cooking as much as he had before.

Jacopo: "Because I used to think so (I like cooking). Even now I like to cook. But I used to have more passion for cooking, I don't know why it's gone now."

In the meantime, Jacopo began practising boxing. It's a sport that has also been played by different members of his family, including his father and cousin. He trained about five days a week. He mentioned that it is like a challenge for him.

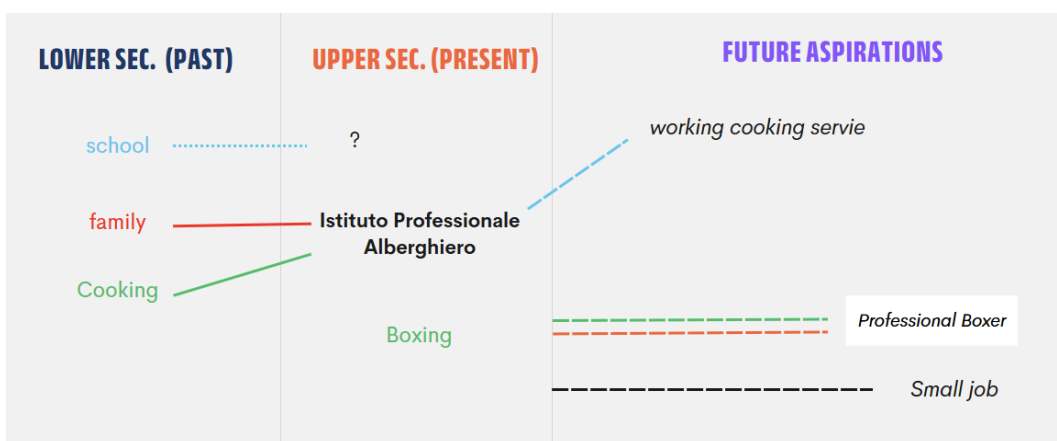
Jacopo: "Honestly, it's the highlight of my day, waiting for that moment at the end. It just makes me feel important, you know? There are so many young people today who feel like they don't matter because they're not really into anything. But sports, in general, can really turn that around."

Interviewer: "How has it helped you? What do you feel it brings to your boxing?"

Jacopo: "Well, it boosts my self-esteem for sure! I mean, I don't know everything yet, but it's helped me a ton, especially when it comes to socializing with others."

Jacopo mentioned that he struggles to make friends. Sometimes, when he plans activities with others, some people make excuses to avoid joining. Additionally, there is a tense atmosphere at school; his middle school class was closer than his current one. He is afraid of what others think of him.

He does not mention any university education; instead, he considers school to be useless. Among the subjects he studies, he believes that only English is truly necessary. His dream is to move to America to pursue a career in boxing, as he knows that sports are more highly valued there. If he does not succeed in this endeavour, he hopes to find a small job that won't take up too much of his free time.



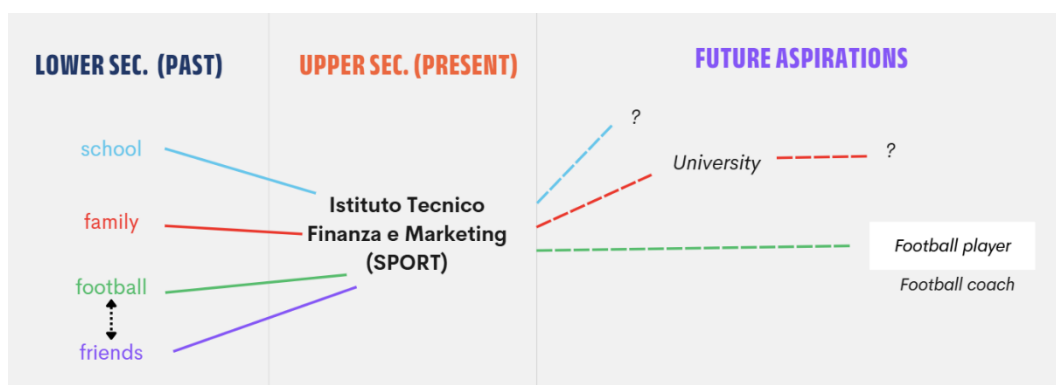
4.1.6. Yuri

Yuri is another football fan. He is very good friends with Antony; they attend the same school, and he claims Antony is his best friend. Yuri mentions that he chose the school through friends, and one of his teachers also recommended it to him, so he (and probably his family as well) followed this advice.

Interviewer: "Did you choose this school Yuri?"

*Yuri: "Through friends. Also, the teachers from middle school recommended it to me, like Professor *****. So I said "Okay, I'll go there"".*

He maintains a positive relationship with both his teachers and classmates at school, and he enjoys participating in various sports, such as swimming, in addition to football. His afternoons involve alternating between training sessions and completing homework with the help of a tutor. On weekends, he dedicates his time to football, in matches and visiting the stadium with his dad and friends. Yuri's family is very close and supportive in all aspects of his life, from school to personal matters. They have encouraged him to pursue a university education, and he is determined to follow this path after high school. However, his dream is to become a footballer or a coach.



4.2. Common Findings

4.2.1 Disentangling various influences: students ' agency and the central family role

All the students found it easy to discuss and share their aspirations, each articulating his/her future visions in ways that reflected his/her maturity level. These aspirations were closely linked to their school choices, as most students, except for Sara, chose educational paths that matched their career goals. However, statistical data confirms that none of them chose a *Liceo*, even in Marco's case, where this type of high school was suggested. Three of the four boys chose schools connected to their passion for football, driven by dreams of becoming professional footballers and the additional motivation of attending the same school as their teammates. Similarly, Giorgia, following her interests, opted for an Istituto Professionale di

Produzione Audiovisiva (an audiovisual production institute) with the goal of becoming a game designer. Sara and Jacopo's experiences diverge slightly from those of their peers, yet they still demonstrate the strong connection between educational choices and personal aspirations. For example, Jacopo initially chose an Istituto Professionale Alberghiero due to his passion for cooking and the belief that it represented his future. However, over time, his interests shifted toward boxing, possibly influenced by his experience in the program, which eventually took precedence over school, leading him to question its relevance. In contrast, Sara enrolled in her school primarily because of a friend's influence. After a quarrel with her friend, she considered changing directions but realised she had to remain at the same school. Gradually, she began to appreciate the unexpected path she found herself on. During the interview, she envisioned a future in caregiving, a direction that resonated more with her interests and abilities, suggested by her mother.

Peer influence emerged as a significant factor in school decision-making. Many students mentioned choosing schools alongside friends or based on shared hobbies, raising questions about how social dynamics shape educational choices, and, therefore, professional aspirations. Nevertheless, families play a foundational role in these decisions. When asked, "Who supports you most in your journey?", all students named their parents. While students typically remember their middle school years with nostalgia, they did not find the orientation activities proposed by their schools to be especially significant in this transition moment. The interviews suggest these activities were considered supplementary rather than central to decision-making.

Despite the various external influences shaping their choices, which in three cases out of six also prevent the risk of dropping out of school, students displayed a clear sense of agency appropriate for their developmental stage. Drawing on Coffey and Farrugia's (2013) theoretical framework, agency is best understood not as a fixed trait or a simple reaction to external conditions, but as a process, a dynamic negotiation between the individual and their environment. It is not determined solely by context, nor entirely

independent of it; rather, agency is an embodied potential that emerges through ongoing interactions with relationships, material conditions, and identity formations. This perspective highlights the importance of examining how aspirations and school choices develop in relation to students' broader life contexts. The students interviewed are not passively shaped by external forces but actively engage with the people and structures around them. They are crafting future possibilities in an intentional and reflective way, expressing agentic behaviour across different areas of their lives. This ongoing process of imagining and shaping their futures becomes especially evident in their low consideration of institutional guidance (as noted by Aaltonen, 2013) in favour of support from family, friends, and even sports coaches. Through these everyday choices and relationships, they are actively constructing what they envision as their ideal future. However, this understanding of agency should also consider the specific characteristics of the sample. Since the study could only include students whose families were both reachable and willing to participate, the perspectives gathered reflect contexts in which family involvement is particularly strong. Given the strong influence families have in the decision-making process, especially at this stage of life, it is worth considering how agency operates in relation to, rather than in spite of, these familial dynamics. Rather than diminishing students' agency, this emphasises how their capacity to act is often exercised within a network of close relationships, where support, advice, and even constraints are negotiated. In this sense, the students exhibit a relational form of agency: one that involves navigating, interpreting, and sometimes reshaping the expectations of those around them. While shaped by familial input, their choices still reflect personal interests, aspirations, and a developing sense of self, underscoring that agency, particularly in youth, is not about total independence but about meaningful engagement with the contexts they inhabit.

4.2.2. *Linear, positive and consistent connection between present and future*

For many students, aspirations are rooted in emotionally meaningful experiences and relationships. Anthony, for instance, describes football as a source of freedom, a space where he can momentarily "not think about anything". His first memories of football are tied to moments shared with his father. Like many of his teammates, Anthony dreams of becoming a footballer or, alternatively, a football commentator. Jacopo, whose father and grandfather were both boxers, finds that boxing significantly boosts his self-esteem, which is especially important given his difficulties connecting with other peers. Inspiration came to Giorgia while playing Nintendo. Although she is a casual gamer, she experienced a moment of creativity that made her envision herself as a future video game designer. Yuri frequently attends football matches with his dad and plays with Anthony. He also dreams of becoming either a footballer or a coach. Marco shares this ambition, yet his parents encourage him to keep his options open; as a result, he is also considering attending university to become a sports physiotherapist. Sara, in contrast, frames her aspirations through relationships and care. She values her family's emotional support and the freedom they give her. While she struggles to see many strengths in herself, she identifies caregiving as her only positive trait, something both she and her mother recognise. This fuels her desire to achieve both personal independence and economic self-sufficiency, possibly through a career as a caregiver. These aspirations reflect adolescence's emotional and developmental realities, a stage characterised by heightened emotional responsiveness relative to rational analysis (Damour, 2023). In this context, choices are often guided not by detailed plans, but by what feels good, meaningful, or affirming in the moment. Students tend to pursue futures that continue the positive emotions sparked by everyday passions, whether playing football, boxing, drawing, gaming, caring for others, or feeling independent and free. By fostering this developing ability to aspire, young individuals become sensitive to the beauty and positivity present in their

environment. For some, like Giorgia, it only takes a brief moment, a joyful connection with a game, to ignite a whole vision for the future. Similarly, although Sara expresses uncertainty about her path, her mother's affirmation of her caring nature allows her to see new possibilities, helping her believe she can make a positive impact despite her struggles. This illustrates what it means to "join the future": aspirations arise from present joys and emotional affirmations, making future goals feel both personal and attainable. Even when the path is unclear, these students begin their journeys with a sense of motivation grounded in their perceived strengths and moments of competence.

The support of family, friends, and mentors plays a crucial role in solidifying these dreams. However, the limited impact of formal guidance programs, specifically those organized by middle schools, suggests that occasional institutional interventions are insufficient to shape young people's aspirations meaningfully. The most influential factors tend to be activities and environments to which students are consistently and positively exposed, contexts that offer emotionally resonant experiences and are reinforced by relationships of trust. As reported by students, the guidance activities in middle school were fragmented and sporadic. They often consisted of isolated events, lacked a unified approach, and were not well-integrated into the broader school curriculum. Rather than offering a continuous and structured framework, orientation was delivered through scattered initiatives, which students found largely unmemorable and disconnected from their real concerns and interests. Without these conditions, it is unsurprising that students' aspirations remain more strongly influenced by consistent, emotionally engaging relationships, especially within families and peer groups, than by underdeveloped school-based programs.

The interviews provide a glimpse into each student's aspirations as they exist in a specific moment, deeply rooted in the present and closely linked to their lived experiences. What clearly emerges is that, in exercising their agency, the students draw directly from their current passions, relationships, and perceived strengths to envision their futures. This

visioning process often unfolds as a linear projection: the future is not seen as an open field of multiple possibilities but rather as a direct extension of what they already do and enjoy. Most of the boys, for instance, express a singular career ambition, typically connected to football or sports, and when alternatives are offered, they tend to be closely related (e.g., from player to coach, or to physiotherapist). Only one student, Marco, mentioned more diverse options. Despite the agency these students demonstrate and their clear desire to build a future aligned with what makes them feel good in the present, their aspirations often seem compressed, as if there were only one horizontal line connecting present and future. Apart from Marco, the others don't appear to envision many alternatives for their future, as shown by the maps linked to each personal narrative. These seemingly firm and confident aspirations risk leading to overly narrow educational choices. Jacopo's case illustrates this risk well: he chose a "hotel school" motivated by his passion for cooking, yet over time that interest faded, replaced by a growing commitment to boxing. As a result, he now finds himself disengaged from a school path that no longer reflects his goals or identity. This shows how aspirational certainty, while emotionally powerful, might not always be the best compass when making early educational choices, especially considering that it is both natural and developmentally appropriate for adolescents to change their minds as they grow. What remains largely absent in their narratives is an awareness of how their socio-spatial context may limit or shape these possibilities. Living in a structurally segregated or under-resourced area such as Tor Bella Monaca often leads, over time, to a narrowing of aspirations and available trajectories. However, this reduction of perspective is not yet consciously perceived at the moment of the interview. While agentic and emotionally meaningful, their imagined futures appear to unfold within invisible boundaries, which are social and material but not yet recognised as such by the young people themselves. Moreover, this linear connection also presents a possible path that can lead to the realisation of their dreams and goals. Only a few students identified potential intermediary steps to achieve their objectives during the interviews. Giorgia, for instance, was encouraged by her mother to view

university as a crucial step toward fulfilling her desires. In Marco and Yuri's cases, university was mentioned mainly by their parents and was not strongly linked to personal ambitions. Additionally, university did not necessarily align with their primary dreams; for Marco, that dream was to become a professional footballer, and he perceived university more as a fallback option in sports. For example, Sara expressed doubts about the impact of selecting a secondary school at age 14 on one's future. Meanwhile, Anthony did not mention any intermediate steps to reach his aspiration of becoming a footballer. This indicates a potential disconnect for many students between articulating their aspirations and the ability to form a pathway toward them, a gap possibly influenced by the previously discussed socio-cultural segregation or merely their age.

5. Discussion

5.1 Main Findings

This study stems from the need to understand how pre-adolescents from disadvantaged socio-cultural and economic backgrounds aspire towards the future. Specifically, focusing above all on educational and professional aspirations, I started from an important moment of school transition: the passage from middle school to high school, which in Italy, as in many other Western countries, marks the first major division between students who find themselves choosing a course of study often about their SES rather than based on what they wish to do. As a 'functioning aspiration' (Hart, 2013), school choice is part of the student's aspirational set; therefore, analysing it can help answer our question. By identifying students in a peripheral and economically impoverished and difficult neighbourhood, such as Tor Bella Monaca in Rome, I brought to light several aspirations.

Undoubtedly, also due to the students' age, the role of the family is very prominent: the family reveals paths that the boy or girl does not know, attempts to stimulate talents, cultivates them, and can also serve as a source of inspiration and information for the paths to be taken. In this study, the family appears to have significantly influenced the sample selection, with

only those families who responded to the request and participated in the study allowing their children to participate. In contrast, the school is largely absent from its guiding program's activities, which tend to be sporadic events that leave little impact on the children's minds. A hypothesis to explain the absence of schooling within the aspirational horizons of the young people interviewed can be traced not only to age-related factors, such as adolescent opposition to institutions perceived as sources of obligations and restrictions, but also to deeper sociological dynamics.

Despite the strong family impact, coming from a disadvantaged background certainly does not mean not having aspirations, as already discussed by Appadurai (2004). All the young people interviewed had clearer aspirations, demonstrating a sense of agency in shaping their aspirations and navigating the various spheres of their lives. During the interview, they talked about their school choice process, highlighting the different elements and factors that pushed them towards that specific choice. For all of them, aspirations arise from positive everyday experiences: what makes them feel good transforms into a possible future, especially activities and/or skills which were reinforced and supported by peers and family. Generally, leisure passions build their possible future roads: those who play football want to be footballers; those who design and play video games aspire to become game designers; those who box aim to be boxers. Furthermore, these are typically experiences that are not sporadic but to which they are continually exposed. Some gender-stereotypical preferences seem evident, particularly with males favouring sports. A study involving a larger and more gender-balanced sample is necessary to explore this aspect further. However, limited and highly circumscribed experiences tend to constrain the creation of alternative aspirations, drawing a straight line between their present and future, and often leaving students with difficulty in discerning a concrete path leading to the main aspired goal. As Save The Children recounts in its report "Domani (Im)possibili" (2024), the ability to aspire is not equally distributed, being linked to the resources available and the socio-economic and cultural starting conditions. When the context restricts the possibility of expressing and cultivating aspirations and taking

action to realise them, it translates into the inability to imagine a future other than the one linked to their initial conditions. Nevertheless, there appears to be a lack of awareness regarding their initial condition, potentially due to their age and/or limited experiences that have not exposed them to anything beyond what they already know. Large cities like Rome complicate the mixing of contexts, as neighbourhoods can turn into true ghettos. For instance, in places like Tor Bella Monaca, the concentration of people with similar socio-economic backgrounds and the lack of easy access to areas with different conditions exacerbate this situation.

5.2 Theoretical Contributions

These findings align with the theoretical understanding of the capacity to aspire. As Appadurai (2004) suggests, disadvantaged individuals possess their own aspirations, but the capacity to navigate their future is constrained to a specific and narrow scope. In their aspirational map, there are limited nodes or docking points and they are frequently struggling to identify intermediate steps or alternative trajectories, likely due to the students' restricted experiences and the small world they have encountered, given their segregated environment, also supporting Ray's (2003) notion of "aspirational window", which well explains how aspirations emerge from one's surroundings, underscoring aspirations' social and contextual aspects. To the existing theories around the capacity to aspire construct, this study evidences that students tend to articulate not only singular, but also *emotionally* grounded goals.

The relative absence of school as a central reference point in students' aspirational narratives can be explained through Bourdieu and Passeron's theory of social reproduction (1970). The school is not a neutral institution but rather a powerful transmission mechanism of the dominant culture, that of the higher social classes. The educational system tends to legitimise as "natural" and "deserving" the knowledge, languages, habits, and dispositions of students from high socio-economic status while devaluing, often implicitly, those from working-class backgrounds. Consequently,

school can appear as a foreign or inaccessible space for children of low socio-economic status, more a bearer of exclusion than opportunity. The difficulty in recognising school as an instrument of social mobility thus reflects a profound cultural discontinuity between family cultural capital and that required by the educational institution (Bourdieu, 1979). In this framework, the absence of school in the aspirational imagination is not just an individual issue, but the result of a social disposition structured in the relationship between class position, cultural capital, and the functioning of the school institution. However, no explicit dissonance emerges from the interviews regarding the school as a specific environment or with respect to individual educational figures. Rather, the detachment might concern the school as a social institution, a bearer of values, cultural codes, and expectations that are distant from pupils' daily horizon and identity. This insight highlights the relational dimension of aspirational capacity: aspirations are shaped not only by available resources, but also by the degree of perceived alignment between institutional structures and lived experiences. Therefore, the findings support the “capacity to aspire” theories, suggesting that this capacity is not merely an individual competence unevenly distributed across SES groups, but a socially mediated capability embedded in institutional recognition and exposure to diverse opportunities.

5.3 Policy and Educational Implications

This study revealed the central role of families not only in supporting students' choice, but also in the impossibility of involving students in the study whose families were not reachable. As a matter of fact, the sampling process showed that only families already engaged with the school participated, while those more distant or unstable remained excluded. This suggests the risks for students to heavily relying on family mediation, risking reinforcing existing inequalities. Therefore, in socio-economically fragile contexts, schools may need to assume a stronger role as primary educational and orienting institutions, compensating for the absence or

discontinuity of family guidance. However, the marginal presence of school in students' aspirational narratives evidences, firstly, a structural weakness in current orientation and guidance practices. Recent Italian regulations (DM. 328/2022) formally demand schools to provide 30 hours per year, starting from the first lower secondary school year, of orientation modules. This study suggests that this policy often translates into sporadic activities with limited impact on students' aspirational imaginaries. As narrated by the participants, orientation activities seemed disconnected from their everyday experiences. If guidance programs are to influence their capacity to aspire, they should be conceived as a longitudinal and integrated process. It may be necessary to rethink the ministerial policy with more detailed educational indications, methodological approaches and content, helping schools plan effective cross-curricular activities, especially in fragile school contexts. It may be necessary for schools to test the effectiveness of well-structured, timely, and interdisciplinary orientation paths that can engage students not only with new content, necessary for broadening possible visions of the future, but also with emotional involvement, which appears to be a central element in the stories of these youngsters in driving their aspirations.

Moreover, geographical and social segregation further constrain students' aspirational horizons, as they are exposed to the same type of role models. Consequently, in-person guiding programmes could be complemented by structured opportunities to digitally connect with actors beyond the local context, including professionals, university students, and mentors. Digital tools and online mentoring initiatives may represent useful pragmatic strategies to expand students' networks, diversifying reference points.

5.4 Limitations and Directions for Future Research

However, this study shows limitations regarding the sampling method and, consequently, the sample itself. Firstly, the sample is restricted to a small number of students, excluding the possibility of giving greater validity to the results obtained and to the theoretical contribution of the study.

Furthermore, the students selected were part of families that demonstrated an explicit interest in the study's cause, and, as the school's professors reported, they were all actively supporting their children's educational path. Therefore, those who could not be reached were individuals whose families either did not respond or could not be contacted. As I mentioned above, this pattern reflects the central influence of family involvement in shaping students' educational choices and aspirations, but also highlights the instability of the area. In addition to a general lack of trust in institutions, as confirmed by the teachers, some families could not be located due to frequent changes in contact information, likely related to the high crime rates in the area. This limitation restricted the study only to the students whose families have a close relationship with the school, excluding those at the margins, who should have been the primary focus of the research.

For future research, the analysis with a comparison group from another socio-economic background would be useful in order to assess differences not only in the content of aspirations, but also in the perceived pathways, resources, and navigational strategies available to achieve them. Such comparative designs would allow for a more robust evaluation of whether, and to what extent, socio-economic positions shape the capacity to aspire. Expanding the sample size and diversifying contexts would also enhance the robustness and transferability of the findings.

References

- AlmaLaurea. (2023). *Rapporto 2023 sul Profilo e sulla Condizione Occupazionale dei Laureati*. [Rapporto]. https://www.almalaurea.it/sites/default/files/202306/3_Sintesi_RapportoAlmaLaurea2023_o.pdf
- Aaltonen, S. (2013). "Trying to push things through": forms and bounds of agency in transitions of school-age young people. *Journal of Youth Studies*, 16(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.733807>
- Appadurai, A. (2004). *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema di insegnamento*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script." *Critical Studies in Education*, 51(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/17508481003731042>
- Burke, C. (2016). *Culture, capitals and graduate futures: Degrees of class*. Routledge.
- Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and gaps: Educational careers of immigrant children. *Econometrica*, 90(6), 2453–2489. <https://doi.org/10.3982/ECTA17458>
- Coffey, J., & Farrugia, D. (2013). Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 461–474. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.830707>
- Damour, L. (2023). *The emotional lives of teenagers: Raising connected, capable, and compassionate adolescents*. Ballantine Books.

Fondazione Cariplo. (2023). *Rapporto Disuguaglianze, Superare gli ostacoli nell'età della formazione*.

Gale, T., & Parker, S. (2018). *Student aspiration and transition as capabilities for navigating education systems*. In A. Tarabini & N. Ingram (Eds.), *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 32–49). Routledge. SAGE Journals

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., Southgate, E., & Albright, J. (2019). Fostering diversity in the creative arts by addressing students' capacity to aspire. *Journal of Creative Behavior*, 53(4), 578–591. <https://doi.org/10.1002/jocb.219>

Hart, C. S. (2013). Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu. *Bloomsbury Academic*.

Hart, C. S. (2016). How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>

Levorato, M. C., & Barsanti, A. (2023). *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Cleup.

Mazenod, A., Janmaat, J. G., Han, C., Hoskins, B., & Green, A. (2019). Students' university aspirations and attainment grouping in secondary schools. *Higher Education*, 78(3), 501–517. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0357-5>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022, 22 dicembre). Decreto Ministeriale n. 328: Linee guida per l'orientamento nell'ambito della Riforma 1.4 del PNRR. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Pacchi, C., & Ranci, C. (Eds.). (2017). *White flight a Milano: La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. FrancoAngeli.

Raimo, C. (2021, 9 agosto). *Capire Tor Bella Monaca per capire tutta Roma*. Internazionale. <https://www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2021/08/09/tor-bella-monaca-roma>

Redazione. (2020, 15 dicembre). *Ripartire da Tor Bella Monaca (e dai dati mancanti)*. Fondazione Paolo Bulgari.

<https://fondazionepaolobulgari.org/2020/12/15/ripartire-da-tor-bella-monaca-e-dai-dati-mancanti/>

Riessman, C. K. (2007). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Save The Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio Le periferie dei bambini*. Treccani.

<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlane-dellinfanzia-rischio-le-periferie-dei-bambini.pdf>

Save the Children Italia. (2024). *Domani (Im)possibili: Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/domani-impossibili>

Sintesi Rapporto ANVUR. (2023). Rapporto sul Sistema della formazione e della ricerca. Anvur.it <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/06/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf>

Smith, L. (2011). Experiential 'hot' knowledge and its influence on low-SES students' capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572828>

CAPITOLO 3

Costruire il futuro in contesti diseguali: un'analisi qualitativa comparativa della capacità di aspirare

Articolo Scientifico

1. Introduzione

In Italia le disuguaglianze socio-economiche continuano ad essere elemento di segregazione sia educativa che occupazionale. Osservando il sistema scolastico italiano, gli studenti e le studentesse socio-economicamente più svantaggiate tendono a prediligere gli Istituti Tecnici e Professionali nella scelta della scuola superiore, che, secondo le statistiche, più difficilmente li spingono a proseguire gli studi verso percorsi universitari rispetto alla scelta del Liceo (e.g. Rapporto Alma Laurea, 2023; Fondazione Cariplo, 2023, ANVUR, 2023). Queste scelte educative non possono essere interpretate soltanto come il frutto di preferenze individuali, ma come il risultato di un processo di selezione che riflette le risorse materiali, simboliche e informative del contesto da cui provengono gli studenti e le studentesse. Non si tratta di dare un giudizio di valore sulle scelte educative e occupazionali, ma di osservare come, purtroppo, il sistema scolastico contribuisca enormemente a preservare le disuguaglianze di partenza. Come discusso nei capitoli precedenti, queste scelte devono essere intese nell'insieme più ampio del set di aspirazioni del singolo individuo (Hart, 2016), quindi nella capacità di immaginare e desiderare futuri alternativi possibili (capacità di aspirare) (Appadurai, 2004). Le aspirazioni, così come le singole scelte, non sono soltanto frutto delle preferenze individuali, ma prendono forma e si legittimano nei contesti di appartenenza dei singoli (Appadurai, 2004; Ray, 2006). I contesti sociali e culturali forniscono risorse materiali e simboliche e plasmano anche l'orizzonte di ciò che è possibile. Come abbiamo visto anche nello studio precedente, gli studenti e le studentesse tendevano a desiderare delle

occupazioni professionali che erano strettamente legate a ciò con cui entravano positivamente in contatto nella loro quotidianità. Più la realtà quotidiana è ristretta e limitata, come nelle periferie delle grandi città raccontate da Save the Children (2018) con poche opportunità scolastiche ed extrascolastiche, minore sarà la capacità di visualizzare alternative realistiche e perseguibili (Save the Children, 2004). La letteratura ha ormai consolidato questa evidenza (e.g. Bok, 2010; Smith, 2011; Hart, 2016; Muller et al., 2024), tuttavia gli studi che analizzano in profondità il divario aspirazionale tra studenti e studentesse *low* e *high SES* (basso e alto status socioeconomico) restano ancora limitati. Anche alla luce dei limiti dell'articolo presentato nel secondo capitolo, che aveva coinvolto un campione molto ristretto e analizzava le aspirazioni legandole esclusivamente alle scelte scolastiche nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado, l'obiettivo del presente studio è di osservare il divario della capacità di aspirare degli studenti e delle studentesse provenienti da contesti di svantaggio, operando un confronto con pari nati e cresciuti in contesti privilegiati. I risultati di questa ricerca vogliono costituire base empirica per la proposta di un intervento educativo di orientamento al futuro che possa tentare di ridurre il divario aspirazionale.

2. Quadro teorico di riferimento

Il dizionario Treccani associa alla parola *aspirare* il verbo *desiderare*: “desiderare di raggiungere, cercare di conseguire qualcosa”. Generalmente, chi aspira desidera raggiungere una situazione migliore rispetto a quella di partenza (Ray, 2006).

Come argomentato da La Ferrara (2019), per comprendere a fondo il significato di *aspirazione* occorre operare una distinzione tra quest'ultima e altri concetti ad essa spesso associati. Innanzitutto *aspirare* non ha lo stesso significato di *sperare*, in quanto la speranza non include il senso di movimento e di *agency* dell'individuo verso la meta desiderata, che invece è parte dell'aspirazione. Le aspirazioni non coincidono, inoltre, con le

aspettative, nonostante esista una correlazione tra questi due concetti (Carlana, La Ferrara & Pinotti 2022): potremmo desiderare di raggiungere qualcosa, ma non necessariamente pensare di poterci riuscire. Infine, l'aspirazione si distingue anche dall'*obiettivo*, in quanto la prima, generalmente, si colloca ad un livello superiore rispetto al secondo. Tuttavia, l'*aspirazione* come l'*obiettivo* è orientata verso il futuro (Hart, 2016) e può riferirsi a un qualsiasi risultato di lungo termine, educativo e/o lavorativo, relativo alla propria salute, al proprio status sociale e/o all'insieme di tutti questi ambiti (Ray, 2006).

Questo concetto è, per sua natura, multidimensionale e dinamico e in letteratura si parla di due componenti essenziali che interagiscono nella costruzione delle aspirazioni di un individuo (Hart, 2016; St. Claire & Benjamin, 2011; Ray, 2006). Innanzitutto, la componente definita *psicosociale*, quindi quella più strettamente connessa al soggetto stesso, che comprende elementi come: le credenze legate al proprio senso di efficacia (*self-efficacy beliefs*), il proprio benessere (*well-being*), le relazioni sociali e la vicinanza emotiva con persone significative (Hartas, 2016), la capacità di agire (Hart, 2016), le proprie abilità scolastiche, la capacità di attribuire i propri successi e fallimenti a cause interne e/o esterne (Gutman & Akerman, 2008) ecc.. La seconda componente è quella *contestuale*, cioè quella data dal capitale sociale, culturale ed economico dell'individuo, che riguarda la famiglia, il luogo in cui si nasce e cresce, il contesto scuola, il gruppo dei pari ecc.. (Appadurai, 2004). Chi cresce in contesti deprivati tende ad avere uno sguardo più ristretto verso le aspirazioni, *aspiration window*, per usare le parole di Ray (2006), limitandole a ciò che è già visibile e accessibile nel proprio orizzonte quotidiano (*ibidem*). Nello studio qualitativo precedente, effettuato nel quartiere di Tor Bella Monaca di Roma, abbiamo osservato come gli studenti e le studentesse intervistate avessero aspirazioni strettamente legate a quel poco con cui entravano in contatto e che suscitava loro emozioni positive (come le attività del tempo libero). Al contrario, come afferma Appadurai (2004), i più privilegiati, avendo maggiore capitale (sociale, culturale, economico e simbolico) (Bourdieu, 1984), hanno più occasioni per esplorare il loro futuro, testando anche la realistica di quegli

immaginari desiderati. Le informazioni ricavate da queste esperienze vengono poi condivise nella propria rete sociale e questo non fa altro che aumentarle di numero e qualità. Sviluppano, così, una *capacità di aspirare* migliore rispetto ai più svantaggiati che, dal canto loro, mancando di risorse materiali e simboliche e poiché meno esposti a contesti ed esperienze che rendono credibili e accessibili certe mete, articolano percorsi di lungo termine con difficoltà (Appadurai, 2004). Di conseguenza, non si tratta soltanto di una differenza rispetto ai contenuti e alla numerosità delle aspirazioni visibili, ma anche rispetto al saper visualizzare e ipotizzare strade realistiche che rendano concretamente raggiungibili le aspirazioni desiderate e al saperle navigare.

Nel percorso educativo e professionale di un individuo, esercitare questa capacità, che può essere intesa in termini più contemporanei anche come *future literacy* (Miller, 2015), può diventare essenziale anche in un'età in cui lo studente/la studentessa non è ancora chiamato/a a scegliere la propria occupazione. Secondo alcuni studi, la selezione degli orizzonti occupazionali possibili avviene lungo tutto il corso dell'infanzia e della preadolescenza, perfezionandosi in adolescenza (Gottfredson, 2002). Croll (2008) ha evidenziato come le aspirazioni espresse a 15 anni possono predire il tipo di occupazione ricoperta dopo 10-15 anni, che infatti, assieme ai livelli educativi raggiunti, sembrano mediare l'effetto del background socioeconomico sul livello occupazionale raggiunto da adulti (Schoon & Parsons 2002). Certamente, in un sistema educativo come quello italiano in cui lo studente, all'età di 13/14 anni, è chiamato a compiere la scelta della scuola secondaria di secondo grado, generalmente molto predittiva del proprio futuro educativo e professionale (Levoreto & Bersanti, 2023; Fondazione Cariplo, 2023), diventa fondamentale intervenire presto sull'ampliamento della *finestra* delle aspirazioni, specialmente nei contesti privati di risorse ed opportunità. Nello studio precedente, nonostante il campione ristretto, ho verificato che ci fosse una continuità tra il presente e l'immaginario futuro di questi studenti e studentesse e che ci fosse la necessità di esplorare non soltanto le aspirazioni di questi studenti e studentesse, ma anche il loro immaginario rispetto ai percorsi da compiere

nel raggiungimento di quelle aspirazioni. Con questo studio, voglio quindi analizzare la capacità di aspirare di giovani svantaggiati/e di Roma collocati in quartieri periferici, frequentanti la scuola secondaria di primo grado e secondo grado, per verificare se i risultati dello studio precedente possano essere confermati rispetto alla *linearità riscontrata tra interessi del presente e aspirazioni occupazionali*, ma soprattutto approfondire *quanti e quali sono le aspirazioni professionali di questi studenti e studentesse e indagare quanti e quali azioni si immaginano di dover intraprendere per poterle raggiungere*.

Tuttavia, per comprendere l'entità dello svantaggio aspirazionale di questi ragazzi e ragazze, è necessario contestualizzarlo rispetto al periodo storico in cui viviamo. In uno spazio fortemente digitalizzato e globalizzato, in cui le informazioni a cui i bambini e gli adolescenti sono esposti aumentano sempre più di numero (Welsh & Wright, 2010), quella *finestra aspirazionale* potrebbe affacciarsi su vedute molto diverse rispetto a quelle descritte nei numerosi studi longitudinali presenti sull'argomento, che sono stati implementati su campioni adolescenti di qualche decennio fa (e.g. Croll & Atwood, 2013; Baker et al., 2014). Il divario tra chi proviene da un contesto privilegiato e chi invece da uno molto svantaggiato potrebbe essersi ulteriormente ampliato, o semplicemente aver assunto forme diverse. Anche per tale ragione, questo studio vuole analizzare la capacità di aspirare anche di giovani di zone della città di Roma ad alto capitale socioeconomico, così da operare un confronto con i gruppi delle periferie, necessario secondo gli autori per, come affermano Archer e colleghi (2014), iniziare ad ideare strumenti educativi di intervento da poter implementare in realtà giovanili deprivate, ai fini di "livellare il campo di gioco" di partenza.

3. Metodi

Per rispondere alle domande di ricerca interesse di questo studio, è stato adottato un approccio qualitativo, analizzando in profondità il punto di vista degli adolescenti provenienti da contesti svantaggiati della città di Roma, in una prospettiva di confronto con altri/e adolescenti residenti in zone

privilegiate. Per semplificazione, gli adolescenti con basso status socio-economico saranno indicati con la dicitura *LS (low socioeconomic status)*, mentre quelli con alto status con la dicitura *HS (high socio-economic status)*. In alcun modo la semplificazione linguistica utilizzata per descrivere i due gruppi vuole ridurre l'identità degli/le individui coinvolti/e in questo studio alla mera condizione socioeconomica. La semplificazione viene applicata con il solo scopo di facilitare la lettura di questo articolo.

3.1 Campione

La selezione del campione è stata di tipo *non probabilistico* e ha coinvolto centri educativi con cui gli autori avevano attive collaborazioni. È stato scelto di implementare la raccolta dati presso i centri educativi piuttosto che nelle scuole, come avvenuto nello studio precedente, parte di questa tesi, poiché è stata rilevata una maggiore apertura al confronto e al dialogo da parte dei ragazzi e delle ragazze in questo tipo di spazi. Questa scelta ha permesso di ridurre possibili barriere istituzionali che spesso si manifestano negli ambienti scolastici. Lo svolgimento delle attività in uno spazio percepito come più informale e accogliente può favorire un clima di fiducia e autenticità, distante dalle pressioni valutative che generalmente caratterizzano la scuola. Inoltre, in quanto istituzione, come affermano Bourdieu e Passeron (1972), la scuola riproduce, anche senza intenzionalità, le disuguaglianze socioeconomiche esistenti, in quanto portatrice di un *habitus* più alto rispetto a quello di appartenenza degli studenti e delle studentesse LS.

Per il gruppo LS, i dati sono stati raccolti presso due centri educativi gestiti dalla Cooperativa Sociale Onlus ANTROPOS di Roma, collocati all'interno del circondario popolare di Tor Sapienza (Municipio V), il secondo presso Torre Maura (si tratta del Punto Luce di Save The Children) (Municipio VI). Per operare la comparazione, per il gruppo HS sono stati raccolti presso centri educativi collocati nel quartiere Parioli di Roma (Municipio II). Secondo i dati di Roma Capitale, il Municipio V e VI sono quelli con il maggior numero di famiglie residenti con minori con reddito inferiore ai 25.000€ (oltre 10.000), mentre il Municipio II è tra quelli con il

numero più basso (fino a 5.000). Guardando invece ai dati Inps analizzati nel testo *Le sette Rome* (Lelo et al., 2021) è possibile osservare più da vicino le discrepanze economiche che esistono nei territori selezionati per questo studio. Considerando il reddito medio italiano che è di circa 21.800 € e quello della Capitale di 28.000€, il quartiere Parioli presenta un reddito medio di 68.000€ contro redditi sotto i 20.000€ per i quartieri di Tor Sapienza e Torre Maura. La discrepanza non si riscontra soltanto da un punto di vista reddituale, ma anche di offerta culturale presente nei territori in questione (*ibidem*).

Non potendo raccogliere dati relativi al reddito socioeconomico dei/lle singoli/e studenti e studentesse coinvolte nello studio, è stata chiesta un'informazione più generica ai centri educativi rispetto all'occupazione dei genitori e al loro livello di scolarizzazione per verificare la rappresentatività del campione rispetto al quartiere selezionato: nel caso dei LS, i genitori hanno esclusivamente il diploma della secondaria di primo grado e nel 90% dei casi soltanto uno dei due genitori è occupato regolarmente e nel settore dei servizi, l'altro genitore tende a fare lavori saltuari; per quanto riguarda gli HS, al contrario, nel 90% dei casi entrambi i genitori sono laureati e nel 100% dei casi entrambi lavorano.

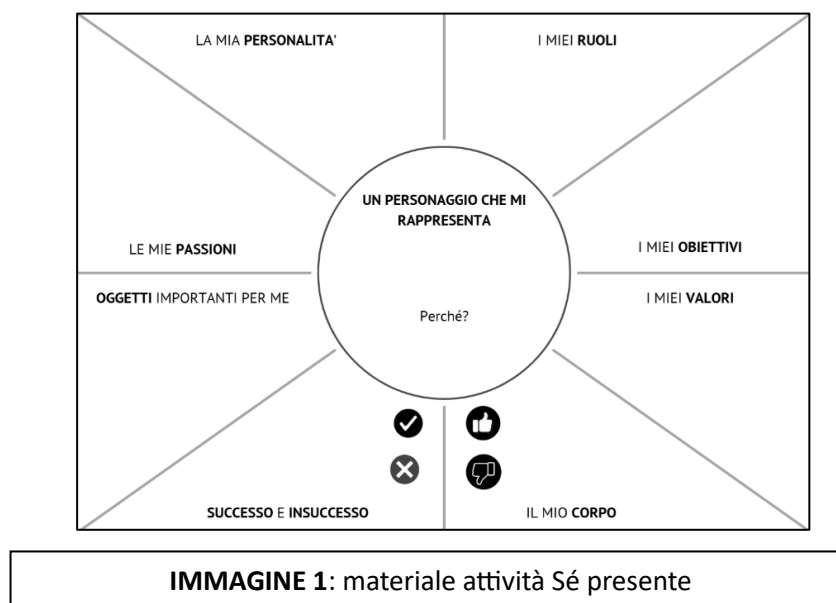
I centri educativi individuati raccolgono un'utenza ampia. I gruppi di lavoro coinvolgono di solito studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado (per brevità: *medie*) e della secondaria di secondo grado (per brevità: *superiori*). I dati sono stati raccolti indistintamente su tutti i ragazzi e le ragazze presenti.

3.2 Raccolta dati

La raccolta dei dati è stata inserita nell'ambito di un piccolo progetto creato dal team di ricerca in collaborazione con le sedi educative partner, intitolato *Io, oggi e domani*, articolato in due giornate per entrambi i gruppi. La tutela della privacy degli studenti e delle studentesse è stata garantita inserendo il progetto di ricerca all'interno della programmazione ordinaria dei centri coinvolti e, per tale ragione, lo studio ha seguito le linee guida del

trattamento dei dati personali già concordate con le famiglie attraverso il patto educativo dei centri stessi. Ai ragazzi e alle ragazze sono stati richiesti soltanto l'età e il proprio nome, successivamente sostituiti con un codice alfanumerico, garantendo così l'anonimato durante l'analisi dei dati. Non sono state raccolte informazioni relative al genere o alla nazionalità dei rispondenti, poiché l'indagine si è focalizzata esclusivamente sugli aspetti socio-economici e formativi dei partecipanti. Con i centri educativi, nel progetto *Io, oggi e domani*, sono stati concordati due obiettivi educativi principali: esercitare l'introspezione e la consapevolezza di sé, esercitare l'immaginazione verso il sé futuro. Il raggiungimento di questi due obiettivi educativi è avvenuto attraverso l'implementazione di attività laboratoriali in due giornate distinte: la prima dedicata all'Io di oggi, il *Sé Presente*, la seconda all'Io di domani, il *Sé futuro*, e alle azioni che potrebbero permettere il passaggio tra i due Sé. Ogni gruppo, LS e HS, ha svolto le attività nella propria sede nei periodi prossimi alla conclusione dell'anno scolastico. Prima dell'avvio delle attività, ai rispondenti sono stati forniti alcuni chiarimenti sull'obiettivo di quelle attività: le loro risposte sarebbero state utilizzate all'interno di un progetto finalizzato allo sviluppo di interventi e di un percorso di supporto per studenti e studentesse della loro età verso la costruzione del loro futuro. Per ridurre l'effetto "compito scolastico" e favorire un clima di fiducia, è stato spiegato che non era prevista alcuna forma di valutazione delle risposte da loro fornite: l'unico scopo era cogliere l'essenza di ciascun partecipante, valorizzandone l'unicità. Infine, è stato esplicitato che ogni contributo era volontario e che potevano scegliere liberamente se e quali sezioni delle attività completare, limitandosi a quelle in cui si sentivano a proprio agio.

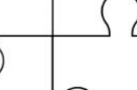
La prima giornata laboratoriale attorno al *Sé Presente* è stata creata sulla base dello studio di Mittal (2006), che permette di cogliere un quadro complessivo del singolo individuo, all'interno del suo contesto culturale (vedi *Immagine 1*).



Durante la seconda giornata, invece, è stato prima fornito il materiale per lo svolgimento dell'attività sul *Sé Futuro* e successivamente quello della pianificazione delle azioni intermedie tra due Sé. Rispetto alla proiezione verso il *Sé Futuro*, questa attività è stata intitolata “*Come vorresti essere tra 15 anni?*” per ricalcare la dimensione del *desiderio*, centrale nel concetto di *aspirazione* come spiegato precedentemente. Questo esercizio di connessione verso il futuro sé è strettamente connesso alla capacità di aspirare, oggetto di questo studio. Infatti, la *future self-continuity*, quindi il grado di connessione tra il proprio sé presente e quello futuro, come studiato da Hershfield e colleghi (2011; 2019; 2022), gioca un ruolo determinante nei processi decisionali, motivazionali e di orientamento. Se il legame tra i due sé è debole, prevalgono le gratificazioni immediate; al contrario, riuscire ad immaginare in modo vivido e concreto il proprio Io di domani può aumentare la responsabilità verso sé stessi nel tempo e quindi comportamenti orientati alla costruzione di obiettivi di medio-lungo termine. È stato scelto un orizzonte temporale di 15 anni poiché non troppo lontano dalla realtà immaginativa dei ragazzi e delle ragazze e poiché si colloca a cavallo tra un possibile percorso universitario e l'inizio del percorso professionale, interesse di questo studio. Anche per questa attività,

si è lasciata ai rispondenti la possibilità di dipingere un quadro a trecentosessanta gradi del proprio Sé futuro, senza limitare eccessivamente la riflessione al solo ambito scolastico e professionale (vedi *Immagine 2*). Tale scelta è stata effettuata, come per l'esercizio del Sé presente, per evitare che i partecipanti si concentrassero esclusivamente sulle proprie aspirazioni professionali, che sapevano essere un tema centrale della ricerca in cui sono stati coinvolti, rischiando di assumere un atteggiamento performativo o, comunque, orientato alla “risposta giusta”. Il mio intento è stato, invece, comprendere come le dimensioni oggetto delle nostre domande di ricerca si collocassero all'interno di un quadro più ampio della loro persona. Allo stesso tempo, in questo modo, si è tentato di preservare la funzione educativa delle attività proposte, in coerenza con gli obiettivi condivisi con i centri educativi coinvolti.

Come vorresti essere tra 15 anni?

FAMIGLIA	LAVORO	CASA
		
		
TEMPO LIBERO	AMICI	_____





Età:

IMMAGINE 2 - Materiale attività *Sé futuro*

Le sezioni del Sé futuro riguardano la famiglia, il lavoro, la casa, il tempo libero, gli amici e una sezione a libera scelta del rispondente. I riquadri a destra rappresentano tre possibili obiettivi che pensano di aver raggiunto. Inoltre, per facilitare l'esercizio, è stato chiesto di riportare l'età che avrebbero avuto tra 15 anni.

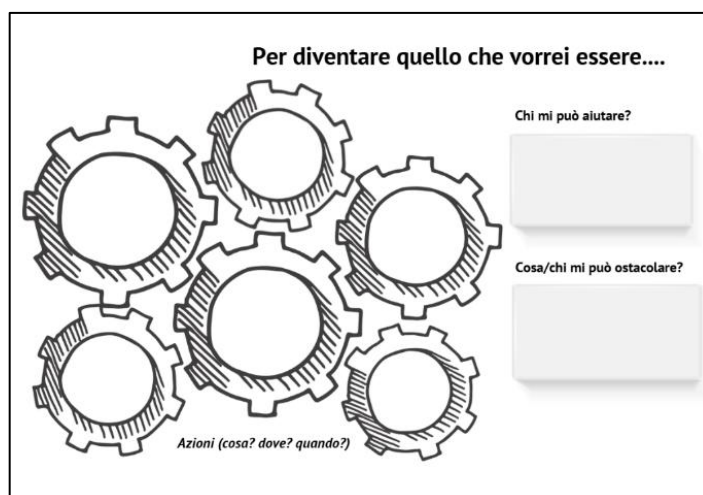


IMMAGINE 3 - Materiale attività Azioni verso il Sé futuro

Per ogni azione, ove possibile, è stato chiesto di specificare quale azione fosse, dove venisse implementata e quando. Accanto si trovano le sezioni relative a possibili facilitazioni e barriere che potrebbero incontrare durante il percorso.

Infine, con l'idea di visualizzare il percorso che si immaginano possa intercorrere tra il Sé di oggi e quello di domani, è stato chiesto loro di specificare quali sono le possibili azioni che dovrebbero svolgere per arrivare ad essere chi desiderano essere e di indicare possibili ostacoli e aiuti che potrebbero trovare lungo questo percorso di realizzazione personale (vedi *Immagine 3*). Quest'ultimo punto è centrale per poter comprendere la percezione del proprio contesto circostante, essendo la capacità di aspirare radicata nel contesto di appartenenza.

4. Analisi

Il campione considerato in fase di analisi è stato ridotto rispetto a quello iniziale. Questo perché, per rispondere alle domande oggetto dello studio, non è stato possibile considerare i profili degli studenti e delle studentesse che erano presenti soltanto al primo incontro, quello relativo al *Sé presente*. Il campione finale è costituito soltanto da coloro che erano presenti ad entrambe le giornate di raccolta dati o soltanto alla seconda giornata, quindi che hanno completato almeno l'attività su *Sé futuro* e *Azioni*. Dato che l'interesse principale della ricerca è rivolto all'esplorazione delle differenze

tra studenti HS e studenti LS rispetto alle aspirazioni e alle possibili azioni da compiere per rendere realtà il proprio futuro, le analisi sono state condotte separatamente per i due gruppi, utilizzando il primo come termine di confronto. Inoltre, le analisi sono state svolte separando il gruppo delle medie (secondaria di primo grado) da quello delle superiori (secondaria di secondo grado), poiché il livello di consapevolezza del sé e del mondo differisce a seconda dell'età dei ragazzi e delle ragazze.

Il campione delle medie raccoglie studenti e studentesse tra gli 11 e i 13 anni (età media 12,5 per entrambi i gruppi), nello specifico:

- 17 studenti e studentesse LS di cui un solo profilo parzialmente completo (assente durante l'attività del Sé Presente, riportato di colore *grigio* nella tabella sottostante);
- 14 studenti e studentesse HS di cui 3 con profili parzialmente completi (riportati di colore *grigio* nella tabella sottostante).

GRUPPO MEDIE LS		
ID	Età	Classe
1L	12	1
8L	12	1
7L	12	1
9L	13	2
10L	12	2
11L	13	2
12L	12	2
16L	13	2
17L	12	2
18L	13	2
19L	13	3
20L	12	3
22L	14	3
23L	14	3
24L	14	3
25L	14	3
26L	14	3

GRUPPO MEDIE HS		
ID	Età	Classe
4H	12	1
5H	11	1
6H	12	1
7H	13	2
9H	/	2
10H	12	2
12H	12	2
13H	13	2
14H	12	2
15H	13	2
16H	13	2
17H	13	2
18H	13	3
19H	13	3

Per quanto riguarda gli studenti e le studentesse delle superiori, il campione finale (età compresa tra i 14 e i 18, con età media 15) si compone di:

- 11 studenti LS di cui 3 profili parzialmente completi (riportati di colore *grigio* nella tabella sottostante);
- 20 HF di cui 2 profili parzialmente completi (riportati di colore *grigio* nella tabella sottostante).

GRUPPO SUPERIORI LS		
ID	Età	Classe
27L	14	1°
28L	14	1°
29L	14	1°
30L	15	1°
31L	14	1°
33L	16	2°
34L	15	2°
35L	15	2°
36L	16	3°
37L	17	3°
40L	18	NEET

GRUPPO SUPERIORI HS		
ID	Età	Classe
20H	/	1°
21H	14	1°
22H	14	1°
23H	14	1°
24H	16	2°
25H	15	2°
26H	15	2°
27H	15	2°
28H	16	2°
29H	15	2°
30H	15	2°
32H	16	3°
34H	17	3°
36H	/	3°
38H	16	3°
39H	16	3°
40H	17	3°
41H	16	4°
42H	17	4°
43H	18	4°

Per rispondere alle due principali domande di ricerca (*quanti e quali aspirazioni lavorative/quante e quali azioni implementare per raggiungerle*), l'analisi è stata effettuata soltanto sulle risposte dei partecipanti ritenuti rilevanti rispetto alle domande scelte. I dati sono stati analizzati osservando il modello di Miles & Huberman (1994; et al., 2014), che si articola in tre fasi principali: sintesi dei dati, presentazione dei dati e elaborazione e verifica delle conclusioni. L'analisi, quindi, ha previsto una codifica articolata su più livelli (codifica descrittiva e *pattern codes*), che permettesse di codificare sia le singole risposte degli studenti e delle studentesse più oggettiva, una successiva rappresentazione grafica per tabelle e grafici dei dati ed infine un'interpretazione e quindi comparazione tra i due gruppi (low SES e high SES), che potesse far emergere le differenze in termini di orizzonte aspirativo e azioni pianificate per raggiungerlo. Tutti i dati, in una fase iniziale, sono stati trascritti e organizzati in un foglio di calcolo Excel.

4.1 Sintesi dei dati delle aspirazioni lavorative

Inizialmente, i dati relativi alle aspirazioni lavorative riportate nell'attività "*Come vorrei essere tra 15 anni?*" (Sé futuro) sono stati codificati utilizzando due sistemi di classificazione standardizzati: la Classificazione delle Professioni – CP 2021 elaborata dall'ISTAT, che le classifica per livelli di competenza richiesti, e la Classificazione Internazionale dei Campi di Formazione – ISCED-F 2013, che ha permesso di associare ad ogni aspirazione il rispettivo campo disciplinare. In questo modo è stato possibile attribuire a ogni risposta una categoria oggettiva, così da ottenere una mappa complessiva delle aspirazioni e valutarne la distribuzione, per poi confrontare i due gruppi.

4.1.1 Classificazione delle Professioni – CP 2021

La Classificazione delle Professioni – CP 2021 elaborata dall'ISTAT suddivide le professioni in

9 grandi gruppi, che ordinano le professioni dal livello di competenza più elevato a quello più elementare (dal gruppo 1 all'8), mentre il gruppo 9 è riservato alle Forze Armate:

1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza (es. dirigenti pubblici, imprenditori, alti funzionari dello Stato);
2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (es. medici, avvocati, ingegneri, docenti universitari, specialisti ICT);
3. Professioni tecniche (es. tecnici informatici, infermieri, geometri, periti agrari)
4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio (es. segretari, addetti amministrativi, impiegati contabili);
5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi (es. commessi, parrucchieri, camerieri, OSS, estetisti)
6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori (es. falegnami, elettricisti, meccanici, agricoltori);
7. Conduttori di impianti, macchinari fissi e mobili, conducenti di veicoli (es. autisti, gruisti, operai di linea);
8. Professioni non qualificate (es. addetti alle pulizie, braccianti, facchini, rider);
9. Forze armate (es. ufficiali, sergenti, truppa).

Ogni grande gruppo è articolato gerarchicamente in gruppi, classi e categorie, fino ad arrivare alle unità professionali, che rappresentano il livello di maggiore dettaglio. I codici associati alle professioni seguono una struttura numerica a cifre progressive:

- 1 cifra identifica il grande gruppo (es. 5 = professioni qualificate nei servizi e nel commercio),
- 2 cifre il gruppo (es. 53 = servizi sanitari e sociali),
- 3 cifre la classe (es. 531 = professioni qualificate nei servizi socio-sanitari),
- 4 cifre la categoria (es. 5311 = operatori socio-sanitari),

- 5 cifre l'unità professionale (es. 53111 = operatore socio-sanitario OSS).

Questo sistema consente di mappare in modo preciso e standardizzato anche le aspirazioni espresse in modo generico o diversificato, facilitando il raggruppamento e l'analisi quantitativa. Per interpretare correttamente ciascun codice e individuare la professione corrispondente, è necessario fare riferimento al documento ufficiale della Classificazione delle Professioni ISTAT CP 2021.

4.1.2 Classificazione ISCED-F 2013

Data l'età degli studenti e l'incertezza o difficoltà rispetto all'identificazione esatta di uno o più mestieri a cui aspirano, ad ogni preferenza espressa, dove possibile, è stata associata anche l'area disciplinare di riferimento. In questo caso è stato utilizzato un sistema internazionale elaborato dall'UNESCO Institute for Statistics (utilizzato anche da altre istituzioni internazionali come OCSE ed Eurostat), l'International Standard Classification of Education – Fields of Education and Training (ISCED-F 2013), per la classificazione standardizzata dei campi di studio e delle discipline formative. La classificazione ISCED-F 2013 suddivide i campi disciplinari, detti campi ampi (*broad fields*) associando ad ognuno un codice a due cifre:

- 00 Programmi e qualifiche generici (*generic programmes and qualifications*);
- 01 Formazione (*education*);
- 02 Arti e discipline umanistiche (*arts and humanities*);
- 03 Scienze sociali, giornalismo e informazione (*social sciences, journalism and information*);
- 04 Economia, amministrazione e diritto (*business, administration and law*);
- 05 Scienze naturali, matematica e statistica (*natural sciences, mathematics and statistics*).

- 06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT) (*information and communication technologies (ICTs)*);
- 07 Ingegneria, manifattura e costruzioni (*engineering, manufacturing and construction*);
- 08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria (*agriculture, forestry, fisheries and veterinary*);
- 09 Salute e benessere (*health and welfare*);
- 10 Servizi (*services*);
- 99 Campo disciplinare sconosciuto (*field unknown*).

Come per la classificazione CP 2021, anche in questo caso ogni campo ampio viene suddiviso in ulteriori sottogruppi: campi ristretti (*narrow field*), a cui sono associate 3 cifre (due del campo ampio di appartenenza), e i campi dettagliati (*detailed field*) a cui sono associate le 3 cifre del campo ristretto di appartenenza più un'ulteriore cifra.

Si specifica che per poter rispondere alla domanda di ricerca rispetto alla connessione tra il presente degli studenti e le loro aspirazioni lavorative future, è stata utilizzata quest'ultima classificazione anche per la sezione “*passioni*” riportata nel profilo del “Sé presente”, per identificare se ci fosse una corrispondenza tra il campo disciplinare delle passioni dei ragazzi e delle ragazze e le professioni ambite.

4.2 Sintesi dei dati delle azioni pianificate

In questa prima fase, ogni azione è stata considerata come unità di analisi e successivamente classificata secondo l'ambito a cui si riferiva (famiglia, lavoro, scuola, amici, tempo libero o *diversi ambiti* – nel caso in cui le azioni sembrassero connesse a più aspetti della vita), per poter comprendere l'orientamento delle azioni rispetto alla panoramica generale del Sé futuro e quindi identificare quante azioni fossero potenzialmente orientate al lavoro. È stata poi operata una seconda codifica per le azioni potenzialmente legate all'aspirazione professionale di interesse, che si è stabilizzata in quattro categorie:

1. Formativa: azione legata allo studio, all'istruzione, corsi di formazione ecc. Es. "Iscrivermi al corso di informatica";
2. Lavorativa: azione che implica la menzione del lavoro più o meno specifica. Esempio: "Iniziare a lavorare in un'officina".
3. Finanziaria: azione che implica la menzione del denaro, come guadagno, risparmio, o qualsiasi tipo di gestione finanziaria.
4. Personale: azione rivolta allo sviluppo personale/caratteriale o abilità trasversali (come *soft skills*).

In un secondo momento, sono state incluse nell'analisi anche le azioni classificate con la dicitura "diversi ambiti", in quanto azioni che possono essere utili *anche* al raggiungimento della propria aspirazione lavorativa.

Infine, dato l'interesse educativo di questa tesi, è stato dato spazio ad un'osservazione più dettagliata delle azioni identificate come *formative*.

La classificazione operata sulle aspirazioni secondo questi due criteri di codifica è presente nelle tabelle allegate nell'Appendice 2.

4.3 Sintesi dei dati rispetto ad "aiuti e ostacoli"

Nella scheda compilativa rispetto alle azioni, è stato chiesto alle/gli adolescenti di specificare chi/che cosa potrebbe essere di aiuto e/o un ostacolo nell'implementazione di queste azioni e, quindi, nel raggiungimento del proprio sé futuro che aspirano a diventare. Anche in questo caso, è stata eseguita un'analisi che evidenzia quanti aiuti/ostacoli e che tipo di aiuti/ostacoli vengono riportati dai e dalle rispondenti. Le tipologie con cui sono state categorizzate le risposte sono di due tipi: aiuti/ostacoli *contestuali*, cioè quelli che fanno riferimento a tutto ciò che è esterno all'individuo, anche se comunque interconnesso (famiglia, amici, scuola ecc.), e aiuti/ostacoli *personali*, quindi quelli che si riferiscono all'individuo in senso stretto (cognitivi, emotivi, motivazionali, di credenza ecc.). Successivamente è stata operata una seconda categorizzazione per gli aiuti e ostacoli contestuali secondo l'attore che fornisce aiuto o ostacola secondo la percezione dei soggetti del campione, per poter comprendere l'impatto di alcuni attori centrali quali la scuola, la famiglia, gli amici ecc..

5. Risultati

Come anticipato, per ogni domanda di ricerca, i risultati verranno presentati operando una distinzione tra gli studenti e le studentesse frequentanti la scuola secondaria di primo grado (scuola media) e di secondo grado (scuola superiore). In un secondo momento, è stato svolto un confronto anche tra questi due gruppi.

Si specifica che in fase di raccolta dati, i rispondenti della scuola media HS hanno mostrato una maggiore aderenza alla consegna dell'esercizio presentato rispetto al gruppo LS. Durante l'esecuzione dell'esercizio per i rispondenti della scuola media, è stata evidenziata una maggiore aderenza alla consegna da parte del gruppo HS rispetto a quello LS. Sembrerebbe legato ad una scarsa comprensione delle parole utilizzate, nonostante la spiegazione sia stata data allo stesso modo per entrambi i gruppi e siano stati fatti ulteriori chiarimenti, quando richiesti. Infine, si evidenzia una differenza molto importante in termini di correttezza grammaticale nella scrittura delle risposte dei LS, sia superiori che medie.

5.1 Le aspirazioni professionali

5.1.1 Secondaria di primo grado (medie)

Da parte del gruppo LS, sono state identificate 26 aspirazioni lavorative su un totale di 17 studenti e studentesse. Solo uno di loro non ha saputo individuarle. Di queste 26 aspirazioni è stato possibile classificarne 22 secondo la tassonomia ISTAT CP 2021, in quanto le restanti sono risultate troppo generiche per essere associate ad una categoria di questa classificazione. Il gruppo di HS (14 studenti) ha invece identificato 21 aspirazioni professionali, tutte quante classificabili secondo la tassonomia ISTAT. Soltanto uno studente non ha saputo identificarla.

In termini numerici, è evidente una differenza: il gruppo HS è riuscito ad identificare un maggior numero di aspirazioni rispetto alla numerosità dei ragazzi e delle ragazze. Questo potrebbe indicare il possesso di più informazioni che permetterebbero loro, fin da piccoli, di costruire un immaginario aspirativo più ampio. Questa analisi sembra essere confermata

dal fatto che il 40% di studenti HS contro il 25% di LS ha identificato più di un'alternativa in termini di aspirazione lavorativa.

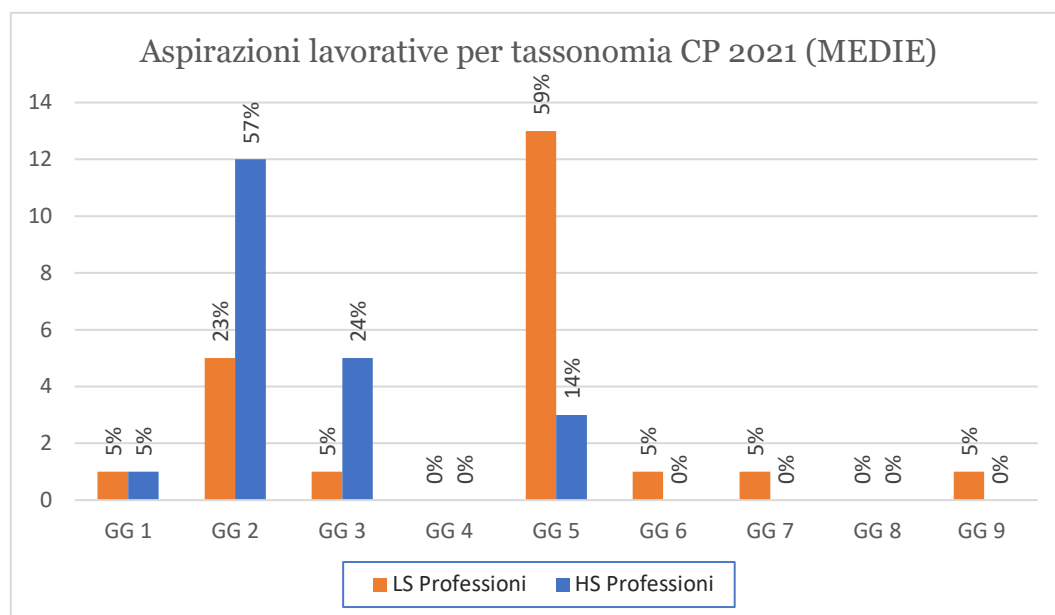


GRAFICO 1 - Distribuzione aspirazioni lavorative per CP 2021, confronto medie high SES e low SES

Sull'asse delle ascisse sono collocati i grandi gruppi (GG) della tassonomia CP 2021. Le asse delle ordinate indicano il numero di aspirazioni citate per ogni GG: 1 Legislatori, imprenditori e alta dirigenza, 2 Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione, 3 Professioni tecniche, 4 Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio, 5 Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi, 6 Artigiani, operai specializzati e agricoltori, 7 Conduttori di impianti, macchinari fissi e mobili, conducenti di veicoli, 8 Professioni non qualificate, 9 Forze armate. percentuali riportate sopra le barre sono in rapporto al totale delle aspirazioni lavorative citate per gruppo di rispondenti, quindi high SES e low SES, conteggiate in questa analisi: per gli high SES è stato considerato un totale di 21 aspirazioni, per i low SES 22.

Il grafico permette un confronto tra i due gruppi in termini di distribuzione tra i grandi gruppi della classificazione CP 2021. È evidente come il gruppo HS si concentri maggiormente nella parte più a sinistra del grafico, quindi tra le professioni per cui sono richieste competenze più elevate, al contrario dei LS che sono presenti in quasi tutti i gruppi. Inoltre, oltre la metà dei LS prediligono professioni legate ad attività commerciali e ai servizi, mentre gli HS professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione. Chiaramente, provenendo da contesti familiari diversi con livelli di educazione e di specializzazione diversi da quelli dei loro genitori, proprio come afferma Appadurai rispetto alla capacità di aspirare (2004), è possibile che i ragazzi e le ragazze attingano al mondo che conoscono per costruire i loro possibili immaginari futuri. Potrebbe essere più chiaro per

gli HS che certi mestieri siano socialmente considerati più accettabili di altri, rimanendo pertinenti alla CP 2021 quelli che si collocano più in alto nei grandi gruppi, e questo rafforzerebbe ulteriormente le loro scelte rispetto a quelle specifiche professioni.

Per operare un'analisi più dettagliata di questi dati, abbiamo osservato le parole utilizzate dagli studenti e dalle studentesse nel descrivere le aspirazioni professionali. Seguendo il CP 2021, le professioni espresse con maggiore chiarezza sono quelle che è stato possibile classificare anche per unità professionali. A decrescere, seguendo il CP 2021, per categorie, classi, gruppi e, infine, per grandi gruppi. Osservando le tabelle riportate in appendice, sembra non esserci una grande differenza tra i due gruppi in termini numerici, tuttavia dobbiamo considerare che alcune professioni sono più facilmente classificabili di altre. Ad esempio, attingendo alle risposte stesse degli studenti e delle studentesse, *l'attore, l'architetto/a, il/la regista* ecc.. possono essere classificati in unità professionali, ma si tratta di professioni che più facilmente rientrano nel vocabolario quotidiano standard. Altri, invece, possono risultare frutto di una conoscenza più approfondita, ad esempio il paleontologo o il *redattore di pubblicità*. Gli adolescenti appartenenti al gruppo dei low SES che hanno specificato la professione fino alle unità professionali sono quelli che hanno nominato delle professioni più comunemente conosciute, al contrario degli adolescenti high SES. Questo ci porta nuovamente a sostenere che il gruppo HS sembri detenere un maggior numero di informazioni in merito alle professioni esistenti.

Classificando le aspirazioni per *campi disciplinari*, per tutte le 26 aspirazioni citate dal gruppo LS è stato possibile operare una classificazione secondo la tassonomia ISCED-F 2013 (vedi *tabella 3* – Appendice 2), lo stesso per le aspirazioni del gruppo HS (vedi *tabella 4* – Appendice 2).

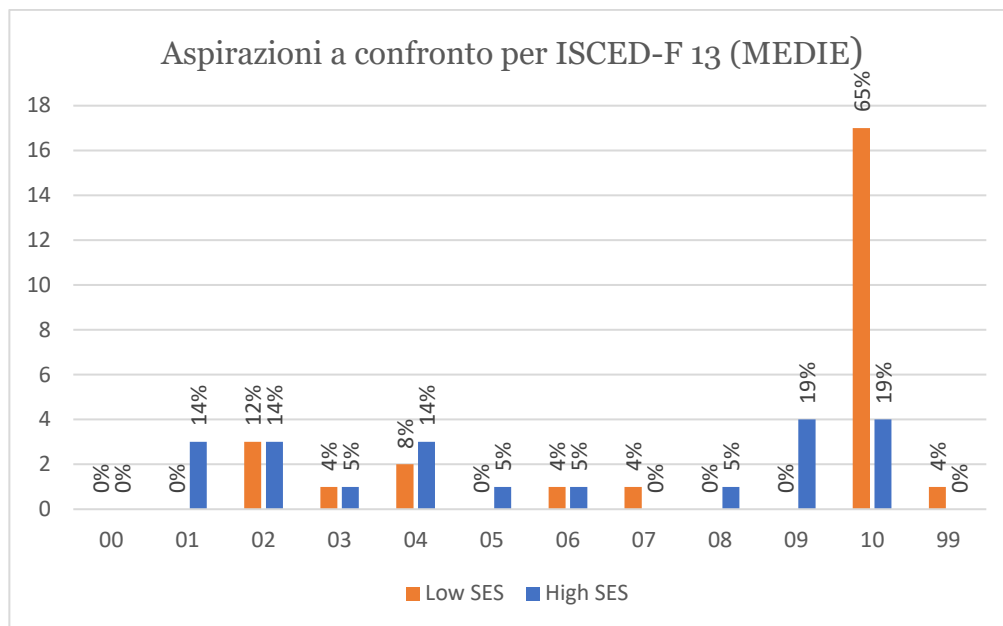


GRAFICO 2 – Distribuzione aspirazioni lavorative secondo ISCED-F 13, confronto low e high SES scuola media

Sull'asse delle ascisse sono collocati i campi ampi della classificazione ISCED-F 13: 00 Programmi e qualifiche generici, 01 Formazione, 02 Arti e discipline umanistiche, 03 Scienze sociali, giornalismo e informazione, 04 Economia, amministrazione e diritto, 05 Scienze naturali, matematica e statistica, 06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT), 07 Ingegneria, manifattura e costruzioni, 08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria, 09 Salute e benessere, 10 Servizi, 99 Campo disciplinare sconosciuto. Le asse delle ordinate indicano il numero di studenti che hanno citato le aspirazioni lavorative riferite ad ogni campo disciplinare. Le percentuali riportate sopra le barre sono in rapporto al totale alle aspirazioni lavorative citate per gruppo di rispondenti, quindi high SES e low SES, conteggiate per in questa analisi: per gli high SES è stato considerato un totale di 21 aspirazioni, per i low SES 26.

Tra i due gruppi si notano quasi esclusivamente differenze, tranne per qualche settore (02 Arti e discipline umanistiche; 03 Scienze sociali, giornalismo e informazione; 06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione).

Osservando la distribuzione delle/gli adolescenti LS nei macrocampi disciplinari principali (definiti *campi ampi*), cioè quelli dal numero 01 al 10, sono numerosi i campi che non rientrano nelle loro aspirazioni lavorative: 01 Formazione, 05 Scienze naturali, matematica e statistica, 08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria, 09 Salute e benessere. C'è una concentrazione massima di studenti e studentesse nel settore dei Servizi, che poi, a loro volta, si dividono tra servizi alla persona, di sicurezza e di trasporto. Le aspirazioni lavorative associate a quest'ultimo campo ampio sono oltre la metà.

Per quanto riguarda il gruppo di HS, la distribuzione è piuttosto uniforme su tutti i campi ampi, ad eccezione del campo 07 (Ingegneria, manifattura e costruzioni). La concentrazione più alta di studenti e studentesse è nel settore della formazione (01), delle arti (02), della salute (09) e dei servizi (10), con numero 3 adolescenti per campo. Ad ognuna delle aspirazioni lavorative è stato associabile un campo tra il n° 01 e il n° 10.

Questa classificazione per campi disciplinari riconferma quello che è stato detto precedentemente con la classificazione CP 2021: gli studenti LS sembrano prediligere i servizi al resto dei campi che è il campo disciplinare in cui si inseriscono le professioni lavorative delle loro famiglie, al contrario degli HS che sembrano spaziare in più settori. Questa differenza potrebbe essere spiegata anche con una possibile maggiore esposizione degli HS a più stimoli sia in famiglia, sia in contesti extrascolastici e extradomestici, come attività svolte nel tempo libero, avendo economicamente accesso a più risorse e culturali.

5.1.1.1 Connessione tra passioni del presente e aspirazioni

Come spiegato precedentemente, un'altra analisi che è stata compiuta sulle aspirazioni lavorative riguarda la connessione con le passioni del presente dei ragazzi e delle ragazze, in quanto molto rilevante tra gli studenti e le studentesse analizzate nello studio del capitolo precedente.

Per i 14 rispondenti LS e 10 HS che avevano completato tutte e tre le attività (e quindi anche l'attività sul Sé presente), le passioni sono state raggruppate per campi disciplinari. Al campo ampio 00 Programmi e qualifiche generici sono state inserite quelle passioni che con difficoltà potevano essere connesse ad un campo più specifico (es. la scuola/studiare, scarpe, cielo, motori). I 14 LS hanno riportato un totale di 33 campi disciplinari, di cui 3 appartenenti al campo ampio 00 e 1 al campo 99 (Campo sconosciuto). I restanti campi sono distribuiti come da grafico. I settori più citati sono quello dei Servizi e quello delle Arti e discipline umanistiche.

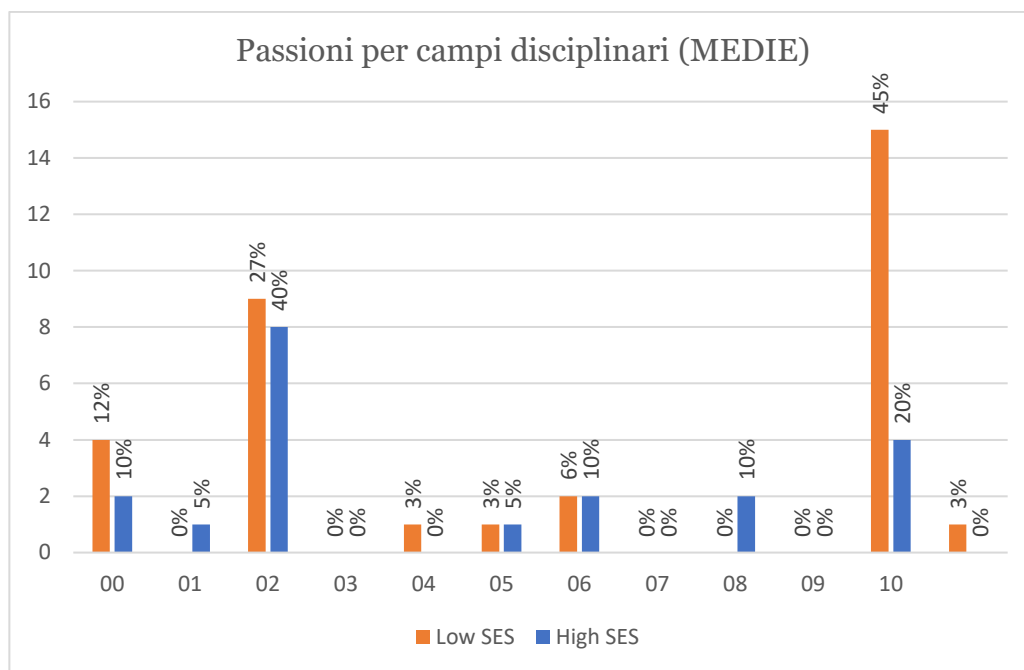


GRAFICO 3 – Distribuzione passioni degli studenti e delle studentesse secondo la classificazione ISCED-F 13, confronto low e high SES scuola media

Osservando il gruppo di HS (10 rispondenti), sono stati riportati 20 campi disciplinari, di cui 2 appartengono al campo Programmi e qualifiche generici. I restanti 18 sono distribuiti come da grafico. Si specifica che entrambi i 2 campi che sono stati inseriti nel campo ampio 00 si riferiscono allo studio per quanto concerne gli HS, mentre dei 4 riportati dai LS soltanto uno.

Nel gruppo HS, è stato citato un campo in più rispetto al gruppo LS, ma anche in questo caso i campi più menzionati sono quello delle Arti e delle discipline umanistiche e, a seguire, quello dei Servizi, anche se con proporzioni invertite rispetto ai LS.

Confrontando il grafico con quello delle aspirazioni (Grafico N.2) si può osservare che le passioni dei LS tendono di nuovo a concentrarsi nel settore dei Servizi, ma lasciano spazio anche a quello delle Arti e delle discipline umanistiche. Per il gruppo degli HS le aspirazioni si distribuiscono di più rispetto alle passioni dei ragazzi che sembrano concentrarsi nel settore delle Arti (02). Per entrambi i gruppi la connessione tra il settore disciplinare a cui è associata la loro passione e quello indicato dalle aspirazioni lavorative

ha una corrispondenza del 50%. Osservando più attentamente le loro risposte, tra i due gruppi non sembrano esserci grandi differenze e in entrambi i casi per la metà dei rispondenti vi è una corrispondenza diretta tra le passioni citate e le aspirazioni professionali, come ad indicare che una buona parte di loro operi una distinzione tra ciò che è passione e ciò che è lavoro.

5.1.2 Secondaria di secondo grado (superiori)

Per 11 studenti e studentesse LS sono state identificate 13 aspirazioni lavorative, tutte classificabili usando la tassonomia CP 2021 ISTAT e tutti hanno espresso una preferenza. Al contrario, di 21 HS 6 non hanno saputo identificare una professione e altri 4 hanno indicato solo un ambito disciplinare. Sui restanti 11, sono state identificate 12 aspirazioni, quindi solo un rispondente ne ha identificate più di una. Tutte sono state classificate secondo la tassonomia ISTAT.

Tra i due gruppi non si evidenziano differenze significative nella distribuzione delle aspirazioni professionali espresse. C'è una forte concentrazione nel gruppo 2, quindi nelle professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione (es. medici, avvocati, ingegneri, docenti universitari, specialisti ICT) per entrambi. Possiamo dire che, tralasciando il gruppo delle forze armate citato da un solo rispondente HS, gli HS si concentrano nei primi due grandi gruppi, mentre i LS esprimono preferenze anche per altri gruppi (3 Professioni tecniche e 5 Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi). Tuttavia, dobbiamo considerare che questo confronto è solamente parziale in quanto un buon numero di HS hanno espresso *incertezza* rispetto alla loro professione futura, sintomo di incertezza sul proprio domani.

Non sono state riscontrate differenze nemmeno in termini di esattezza nella descrizione delle aspirazioni.

Guardando ai campi disciplinari, per 11 studenti e studentesse LS sono state indicate 14 aspirazioni lavorative e per tutte è stato possibile associare un campo disciplinare della classificazione ISCED-F 2013. Degli HS, 6 su i 20 hanno manifestato incertezza rispetto alla loro aspirazione lavorativa. Per i restanti 14, nonostante non tutti abbiano specificato la propria aspirazione ma abbiano trascritto soltanto in linea generali il settore, è stato possibile associare un campo disciplinare della classificazione ISCED-F 2013.

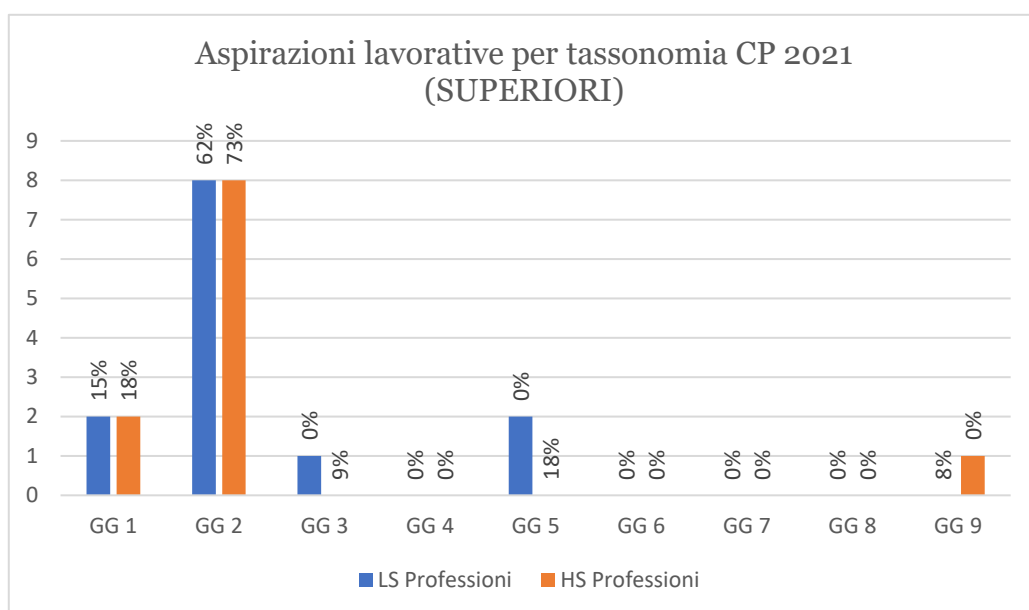


GRAFICO 4 - Distribuzione aspirazioni lavorative per CP 2021, confronto superiori high SES e low SES

Sull'asse delle ascisse sono collocati i grandi gruppi (GG) della tassonomia CP 2021. Le asse delle ordinate indicano il numero di aspirazioni citate per ogni GG: 1 Legislatori, imprenditori e alta dirigenza, 2 Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione, 3 Professioni tecniche, 4 Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio, 5 Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi, 6 Artigiani, operai specializzati e agricoltori, 7 Conduttori di impianti, macchinari fissi e mobili, conducenti di veicoli, 8 Professioni non qualificate, 9 Forze armate. percentuali riportate sopra le barre sono in rapporto al totale delle aspirazioni lavorative citate per gruppo di rispondenti, quindi high SES e low SES, conteggiate per in questa analisi: per gli high SES è stato considerato un totale di 21 aspirazioni, per i low SES 22.

Le differenze che emergono tra i due gruppi riguardano, in ordine:

1. L'ambito dell'economia, amministrazione e diritto (04);
2. L'ambito delle tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT) (06), che non è stato citato dal gruppo HS;
3. Il settore dei servizi (10).

Nonostante questo, non si evidenziano delle differenze sostanziali, com'era avvenuto per gli studenti delle scuole medie.

Tuttavia, il tema dell'incertezza non va tralasciato. Dalla revisione della letteratura effettuata in questa tesi, l'incertezza è stata evidenziata come una caratteristica che, indirettamente, potrebbe impattare negativamente l'accesso all'università poiché riduce le aspettative dei genitori, la percezione delle proprie abilità e la motivazione scolastica (Gutman & Schoon, 2012). La sicurezza con cui il gruppo delle superiori LS potrebbe essere un elemento positivo che possa aiutarli a coltivare le proprie aspirazioni lavorative. Dobbiamo, però, osservare le azioni che si propongono di implementare per il raggiungimento di queste aspirazioni per capire se possiedono adeguati strumenti.

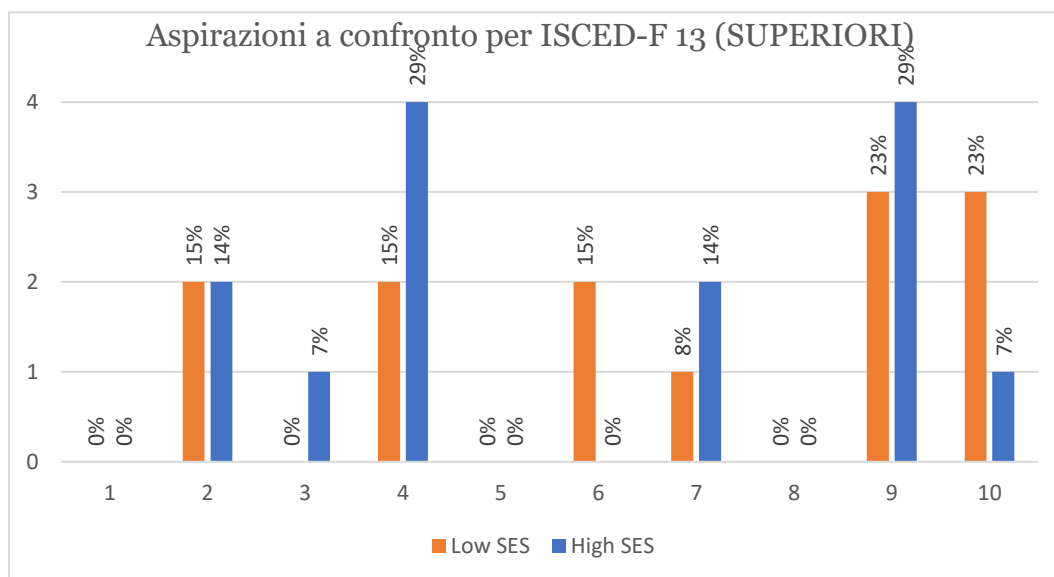


GRAFICO 5 – Distribuzione aspirazioni lavorative secondo ISCED-F 13, confronto low e high SES scuola superiore

Sull'asse delle ascisse sono collocati i campi ampi della classificazione ISCED-F 13: 00 Programmi e qualifiche generici, 01 Formazione, 02 Arti e discipline umanistiche, 03 Scienze sociali, giornalismo e informazione, 04 Economia, amministrazione e diritto, 05 Scienze naturali, matematica e statistica, 06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT), 07 Ingegneria, manifattura e costruzioni, 08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria, 09 Salute e benessere, 10 Servizi, 99 Campo disciplinare sconosciuto. Le asse delle ordinate indicano il numero di studenti che hanno citato le aspirazioni lavorative riferite ad ogni campo disciplinare. Le percentuali riportate sopra le barre sono in rapporto al totale alle aspirazioni lavorative citate per gruppo di rispondenti, quindi high SES e low SES, conteggiate per in questa analisi: per gli high SES è stato considerato un totale di 21 aspirazioni, per i low SES 26.

5.1.3 Confronto tra gradi di scuola: medie e superiori

Se osserviamo le risposte date dal gruppo HS delle medie, c'è una netta differenza con il gruppo HS delle superiori: non soltanto è stata sviluppata una maggiore maturità linguistica, ma i ragazzi e le ragazze più grandi sembrano possedere più strumenti di informazione rispetto ad alcuni settori lavorativi che prima non possedevano. Prendendo alcuni esempi significativi, nel gruppo delle superiori troviamo espressioni molto specifiche come *diritto d'autore*, *private equity*, *imprenditore edile*, *libro divulgativo/romanzo*. La differenza che intercorre tra il gruppo delle medie LS e quello delle superiori della stessa categoria, purtroppo, non è molto marcata. Tra i “grandi” troviamo espressioni come *detective*, *architetto di case*, *vari autonoleggi di macchine*, *fare informatica* e, inoltre, non sembra esserci stata una crescita in termini di informazioni acquisite rispetto ai settori di interesse. Chiaramente queste discrepanze tra HS e LS non sono osservabili nei casi in cui sono stati indicati mestieri più comuni, come il *medico* o la *psicologa*.

5.1.3 Connessione tra passioni del presente e aspirazioni

Dal confronto tra i due gruppi emergono differenze sia di tipo qualitativo che quantitativo rispetto alle passioni dichiarate. Gli studenti e le studentesse HS riportano mediamente un numero maggiore di passioni rispetto ai LS (oltre tre ciascuno, contro una media di due tra i LS). Questa differenza suggerisce una maggiore varietà di interessi e, di conseguenza, probabilmente anche di risorse disponibili per una più ampia esplorazione del Sé. Analizzando la distribuzione per campo disciplinare (operata sempre secondo la classificazione ISCED-F 2013), osserviamo una maggiore distribuzione delle aspirazioni lavorative rispetto alle passioni per entrambi i gruppi. Tuttavia, la differenza più rilevante tra i due gruppi di rispondenti risiede soprattutto nella natura dei contenuti che riportano. Per entrambi i gruppi valgono le passioni più comuni, quali lo sport, la musica e i videogiochi, ma tra gli studenti HS, le passioni dichiarate, includono anche interessi culturali più complessi. Vengono citate: la *poesia*, la *chimica*, il *greco e il latino*, il *business*, la *filosofia* e l'*economia*. I rispondenti LS

tendono, invece, ad esprimere anche passioni vicine alla realtà quotidiana: *mangiare, dormire, uscire, guardare film*. Questi interessi, sebbene siano legati alla sfera del piacere, non possono essere associati a domini disciplinari e formativi e quindi trovano difficile traduzione in aspirazioni lavorative concrete. Di nuovo, torna il tema della differenza tra la varietà di capitale culturale a disposizione degli HS e quella dei LS che pare aumentare anche con il passare del tempo, se si osservano i dati emersi per il gruppo delle medie.

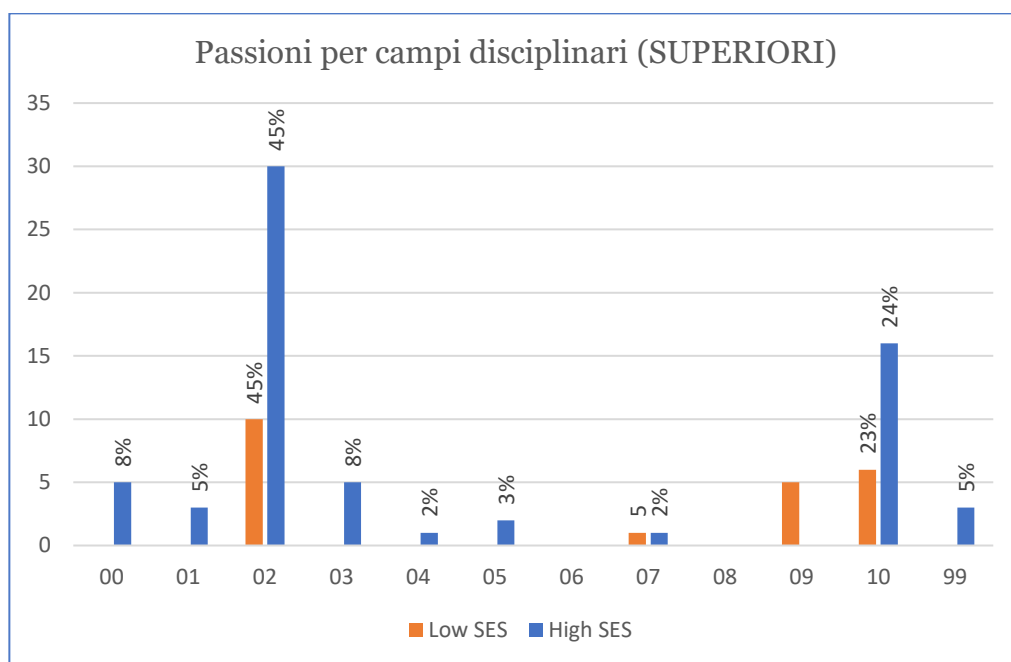


GRAFICO 6 – Distribuzione passioni degli studenti e delle studentesse secondo la classificazione ISCED-F 13, confronto low e high SES scuola superiore

La corrispondenza tra passioni e aspirazioni lavorative risulta molto evidente per entrambi i gruppi, tra coloro che hanno una visione chiara del proprio futuro. L'incertezza sull'aspirazione professionale che è stata individuata tra gli HS potrebbe derivare dalla ricchezza di interessi e questa molteplicità, pur generando indecisione, può essere in realtà simbolo di ampie possibilità percepite e quindi di maggiore flessibilità esplorativa rispetto ai LS, i cui interessi sono limitati a scelte più concrete ed immediate.

5.3 Le azioni da compiere per raggiungere le aspirazioni lavorative

5.3.1 Scuola secondaria di primo grado (medie)

Nella tabella sottostante è stata riportata la prima codifica effettuata sulle azioni indicate dai rispondenti frequentanti la scuola media rispetto all'ambito a cui si riferiscono, oltre che il numero di azioni. Ricordiamo che la dicitura “diversi ambiti” si riferisce a tutte quelle azioni che potrebbero riferirsi a più ambiti insieme (famiglia, lavoro, casa, amici ecc.).

AMBITO DI RIFERIMENTO DELLE AZIONI						
	Low SES (17 rispondenti)			High SES (14 rispondenti)		
N° azioni indicate	82 (media 4,82 per rispondente)	Famiglia	11%	62 (media 4,43 per rispondente)	Famiglia	3%
		Lavoro	22%		Lavoro	45%
		Casa	5%		Casa	8%
		Amici	9%		Amici	6%
		Tempo Libero	18%		Tempo Libero	8%
		Altro	1%		Altro	0%
		Diversi ambiti	29%		Diversi ambiti	29%
		Non chiaro	5%		Non chiaro	0%

AZIONI LEGATE AL LAVORO						
	Low SES (17 rispondenti)			High SES (14 rispondenti)		
N° azioni indicate	21 (media 1,24 per rispondente)	Formative	88%	29 (media 2,07 per rispondente)	Formative	79%
		Personali	0%		Personali	18%
		Lavorative	12%		Lavorative	4%
		Finanziarie	0%		Finanziarie	0%

AZIONI PROBABILMENTE LEGATE AL LAVORO (incluso <i>diversi ambiti</i>)						
	Low SES (17 rispondenti)			High SES (14 rispondenti)		
N° azioni indicate	42 (media 2,47 per rispondente)	Formative	36%	46 (media 3,29 per rispondente)	Formative	50%
		Personali	24%		Personali	39%
		Lavorative	21%		Lavorative	4%
		Finanziarie	17%		Finanziarie	7%

Osservando la tabella, quello che emerge è una forte differenza rispetto al numero di azioni riportate che si connettono direttamente alle aspirazioni lavorative descritte nell'attività del *Sé Futuro*: per il gruppo di HS sono quasi il doppio di quelle dei rispondenti LS. Andando più nello specifico di queste azioni sembra esserci una lieve maggiore attenzione per lo studio da parte

del gruppo LS rispetto agli HS che, tuttavia, lasciano spazio anche a azioni di miglioramento della propria persona, quindi verso quelle che possono essere chiamate *soft skills* che ritengono necessarie per poter raggiungere i propri obiettivi. Qualcuno degli LS parla di lavoro come step obbligato per la conquista del proprio futuro professionale. In minor numero sono invece gli HS.

Le percentuali variano se si inseriscono anche quelle azioni che possono essere ricondotte a diversi ambiti della vita futura. Per gli HS l'educazione occupa uno spazio maggiore che per i LS e lo stesso anche per le azioni rivolte al miglioramento di sé stessi. Per i LS queste ultime azioni aumentano di numero, ma lo stesso il lavoro e l'importanza delle risorse finanziarie. Se guardiamo più da vicino le risposte date dai ragazzi e dalle ragazze, gli HS, nonostante la giovane età, sembrano individuare con più esattezza gli step che intercorrono tra i loro sé di oggi e quello di domani, rispondendo per lo più realistico. Per riportare degli esempi: *devo andare in posti nuovi per conoscere nuove persone, studiare per lavorare, farmi aiutare da esperti, allenarmi fin da oggi, prendere buoni voti, impegnarmi al 100%*. Così non è per tutti i LS, che appaiono più confusi rispetto alla proiezione di sé stessi nel tempo che intercorre tra il presente e il loro futuro "tra 15 anni". Queste sono alcune delle azioni trascritte che aderiscono poco alla realtà e alla consegna del compito: finire il lavoro, comprare una macchina super costosa, diventare milionario; *per diventare mamma devo impegnarmi tanto per essere anche una brava moglie*. Sembra come se gli studenti HS abbiano una "mappa del futuro" molto più chiara, come se nel loro background di esperienze ci fossero più spazi in cui hanno potuto pensarlo, dividerlo e confrontarlo con altri attorno a loro (pari e non), e quindi comprendere quali step, quando e come implementarli.

Uno sguardo più attento è stato dato alle azioni codificate come *formative*, quindi quelle che fanno riferimento ai percorsi di studio. Si nota che 7 su 17 studenti LS non hanno espresso alcuna azione formativa. Osservando più da vicino i contenuti di queste azioni formative, non si riscontrano delle differenze sostanziali in termini di percorsi di studio citati.

La maggior parte ha indicato *studiare, impegnarsi nello studio* come la principale azione formativa, per entrambi i gruppi.

5.3.2 Scuola secondaria di secondo grado (superiori)

AMBITO DI RIFERIMENTO DELLE AZIONI						
	Low SES (11 rispondenti)			High SES (20 rispondenti)		
N° azioni indicate	47 (media 4,27 per rispondente)	Famiglia	6%	110 (media 5,50 per rispondente)	Famiglia	7%
		Lavoro	36%		Lavoro	34%
		Casa	9%		Casa	5%
		Amici	11%		Amici	11%
		Tempo Libero	6%		Tempo Libero	8%
		Altro	0%		Altro	0%
		Diversi ambiti	32%		Diversi ambiti	32%
		Non chiaro	0%		Non chiaro	3%

AZIONI LEGATE AL LAVORO						
	Low SES (11 rispondenti)			High SES (20 rispondenti)		
N° azioni indicate	17 (media 1,55 per rispondente)	Formative	76%	37 (media 1,85 per rispondente)	Formative	70%
		Personalì	12%		Personalì	27%
		Lavorative	6%		Lavorative	3%
		Finanziarie	6%		Finanziarie	0%

AZIONI PROBABILMENTE LEGATE AL LAVORO (incluso <i>diversi ambiti</i>)						
	Low SES (11 rispondenti)			High SES (20 rispondenti)		
N° azioni indicate	32 (media 2,91 per rispondente)	Formative	41%	72 (media 3,60 per rispondente)	Formative	36%
		Personalì	50%		Personalì	57%
		Lavorative	3%		Lavorative	3%
		Finanziarie	6%		Finanziarie	4%

Osservando la tabella, non sembrano esserci differenze sostanziali tra i due gruppi in termini di numerosità di azioni che riferiscono all'ambito lavorativo, che sembrano essere in simil misura di tipo formativo. Un'attenzione maggiore viene data da parte del gruppo HS alle azioni identificate come *personalì*, quindi alla crescita individuale e al miglioramento della propria persona. L'aspetto finanziario rimane rilevante, anche se in piccola parte per i LS a differenza degli HS. Il confronto non cambia particolarmente se si inseriscono anche le azioni che

sono riferite a diversi ambiti della vita. L'elemento che porta alla luce le discrepanze tra i due gruppi sono le azioni classificate come formative.

Osservando, invece, i contenuti delle risposte dei ragazzi e delle ragazze:

- tra il gruppo di LS sono state espresse un totale di 13 azioni formative. Di queste 13 azioni:
 - 6 non riportano alcuna specifica, si riferiscono generalmente allo studio (es. *studiare, studiare tanto, studiare a scuola*);
 - 1 afferma di *studiare finché non prendo un diploma*. È l'unica azione formativa riportata dal rispondente.
 - 2 fanno riferimento a *studiare dopo la scuola superiore/liceo*: una non specifica cosa e dove, l'altra azione specifica *a scuola*.
 - 3 menzionano esplicitamente l'università, senza alcuna specifica rispetto alla/e facoltà che si vorrebbe/dovrebbe conseguire per poter raggiungere la propria aspirazione;
 - 1 si riferisce ad *uscire a pieni voti*, anche se non è chiaro se si riferisce al percorso universitario oppure alla scuola superiore frequentata
- tra il gruppo di HS sono state espresse un totale di 26 azioni formative. Di queste 26 azioni:
 - 10 non riportano specifiche particolari. Si parla di *studiare, studiare sodo, molto impegno nello studio*. Un paio di casi, accanto allo studio, aggiungono espressioni come *avere la mentalità giusta, (studio) affiancato ad un metodo efficiente*;
 - 1 menziona di voler finire il liceo *uscendo con almeno 95*;
 - 7 menzionano la volontà di voler intraprendere un percorso universitario o post dopo la scuola superiore (per tutti il liceo) (*uscire con il massimo dalla laurea, capire che facoltà prendere, laurearmi in...*). 3 hanno specificato la facoltà/ (*laurearmi in psicologia, iscrivermi a psicologia,*

laurearmi in giurisprudenza). In aggiunta, il rispondente che vuole entrare nelle forze armate ha specificato il tipo di percorso da svolgere (*militare, accademica di Modena il prima possibile*). Ricordiamo che tra i 20 rispondenti, ci sono 6 casi di incertezza rispetto al proprio futuro lavorativo;

- 2 hanno indicato la volontà di fare un percorso ancora successivo, una *specializzazione*, di cui una specifica rispetto alla *specializzazione in psicologia*.

- Le restanti 5 azioni presentano degli elementi meno specifici rispetto ai percorsi di studio ma comunque rilevanti: qualcuno menziona l'importanza di *imparare bene l'inglese* o più in generale di *viaggiare per imparare le lingue*, qualcun altro vuole *sperimentare attività e corsi per trovare le proprie passioni*, un altro rispondente ancora scrive *ottenere una formazione teorica e pratica per il lavoro*.

Se in termini numerici non sembrava esserci differenza particolare tra i due gruppi, in realtà, osservando i contenuti di ciò che viene riportato, questa differenza è evidente a discapito del primo (LS). A parità di età media, gli/le adolescenti provenienti da un contesto privilegiato sono in grado di nominare percorsi universitari specifici, di comprendere l'importanza di altre risorse nel percorso, come apprendere una lingua, ma soprattutto ciò che si evidenzia è anche la differenza di linguaggio utilizzato tra i due gruppi. I LS sono stati molto sintetici, con un italiano non sempre corretto grammaticalmente, mentre gli HS hanno maggiori strumenti linguistici per potersi esprimere e soprattutto un maggior numero di informazioni in termini di percorsi educativi da poter utilizzare per arricchire la loro visione del loro futuro prossimo.

5.3.3 Confronto tra gradi di scuola: medie e superiori

In un confronto tra rispondenti delle medie e delle superiori, le discrepanze tra LS e HS diventano più evidenti. Si nota come per gli HS ci sia stata una crescita che è avvenuta sotto più punti di vista (linguistici,

informativi, di consapevolezza della propria persona ecc.), per i LS, purtroppo, non si può dire lo stesso.

Il divario tra studenti e studentesse privilegiate e svantaggiate aumenta nel tempo non tanto nella capacità di riconoscere l'educazione come strumenti di emancipazione e di realizzazione personale, ma soprattutto nelle informazioni possedute rispetto ai percorsi educativi esistenti e pertinenti ai propri interessi, nelle capacità linguistiche che sono centrali per l'accesso a livelli di istruzione più alti, e anche di consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza e quindi su dove è necessario lavorare affinché si possa essere delle persone, e non solo dei lavoratori, migliori.

5.3 Aiuti e ostacoli nel raggiungimento delle proprie aspirazioni

5.3.1 Scuola secondaria di primo grado (medie)

<i>“Chi mi può aiutare?” - MEDIE</i>				
	Low SES		High SES	
Tipo di aiuto	quanti	in %	quanti	in %
Contestuale	31	86%	21	91%
Personale	4	11%	1	4%
Nessun aiuto	1	3%	1	4%
TOTALE	36		23	
Media per rispondente	2,12		1,64	

<i>“Chi/cosa mi può ostacolare?” - MEDIE</i>				
	Low SES		High SES	
Tipo di aiuto	quanti	in %	quanti	in %
Contestuale	13	48%	10	53%
Personale	13	48%	6	32%
Nessun aiuto	1	4%	3	16%
TOTALE	27		19	
Media per rispondente	1,59		1,36	

Quando agli studenti e alle studentesse è stato chiesto “Chi ti può aiutare nel raggiungimento delle tue aspirazioni?” la maggior parte del gruppo LS ha fatto riferimento al contesto esterno, nello specifico di famiglia e amici (con la scuola a seguire). Non emergono differenze sostanziali con il gruppo HS. Questa somiglianza potrebbe risentire della giovane età dei/delle rispondenti e quindi della necessità di contare ancora molto sul sostegno delle figure adulte di riferimento. Tuttavia, emergono delle sfumature distintive: mentre gli LS citano anche altre fonti di aiuto (enti educativi, soldi, partner ecc.), per gli HS tendono a concentrare il sostegno prevalentemente nella famiglia, affiancata da amici e network relazionale più ampio. E’ possibile che il gruppo LS faccia riferimento ad un contesto di supporto più frammentato rispetto al gruppo HS.

Sul versante degli ostacoli, anche qui non emergono scarti netti tra i due gruppi: la famiglia è sempre al centro, con le relazioni amicali a seguito. Nel complesso, i risultati della scuola secondaria di primo grado delineano un quadro in cui la famiglia è l’asse centrale di riferimento e di sostegno ed è conforme all’età dei ragazzi e delle ragazze che l’idea di auto-efficacia personale sia solo parzialmente sviluppata.

“Chi mi può aiutare?” - SUPERIORI				
	Low SES		High SES	
Tipo di aiuto	quanti	in %	quanti	in %
Contestuale	23	92%	42	76%
Personale	2	8%	13	24%
TOTALE	25		55	
Media per rispondente	2,27		2,75	

“Chi/cosa mi può ostacolare?” - SUPERIORI				
	Low SES		High SES	
Tipo di aiuto	quanti	in %	quanti	in %
Contestuale	5	23%	10	53%
Personale	16	73%	6	32%

Nessun aiuto	1	5%	3	16%
TOTALE	22		19	
Media per rispondente	1,9		1,36	

Le differenze tra questi due gruppi socio-economici sono particolarmente marcate. Osservando le fonti di aiuto indicate, emerge che i LS tendono a riconoscere un sostegno prevalentemente esterno, nello specifico da famiglia e amici. Nonostante l'età adolescenziale favorisca una crescente autonomia e l'opportunità di contare progressivamente sulle proprie abilità, per questi studenti e studentesse il contesto relazionale rimane la principale risorsa per il raggiungimento delle proprie aspirazioni. Anche per gli HS il contesto familiare e amicale mantiene un ruolo centrale, ma accanto si affianca una nuova dimensione: l'idea di potersi affidare a sé stessi, alle proprie competenze e al proprio impegno e determinazione. In altre parole, si osserva un equilibrio più maturo tra aiuto esterno e percezione di auto-efficacia personale.

Nell'analisi degli ostacoli, il quadro si capovolge. Gli studenti LS sembrano individuare sé stesse come la principale fonte di impedimento nel loro percorso aspirazionale. Tra gli ostacoli indicati: *la paura, la pazienza, la mia voglia di fare, lo studio, l'arrendermi quasi sempre velocemente*. A questo elemento possiamo dare due letture complementari: da un lato riflette un certo grado di responsabilizzazione, dall'altro segnala una forte fragilità sul piano dell'autostima e quindi anche una scarsa consapevolezza dell'impatto che il contesto socio-economico esercita sulle possibilità di realizzazione personale. Questi elementi insieme possono costituire fattore di vulnerabilità nello sviluppo della propria capacità di aspirare. Operando la comparazione con il gruppo HS, questo fattore di vulnerabilità è ancora più evidente: gli studenti e le studentesse HS individuano nel contesto i principali ostacoli nel raggiungimento delle proprie aspirazioni. Accanto a questi, in misura minore, riconoscono anche sé stessi come possibile limite pensano di poter costituire un ostacolo per il raggiungimento degli obiettivi (*la mia mente, la mia pigrizia, non credere in me, autosabotaggio,*

insicurezza, perfezionismo), mostrando così una rappresentazione più articolata delle possibili barriere alle aspirazioni, una visione più equilibrata del rapporto tra sé e il contesto rispetto ai LS. Questo suggerisce che il contesto socio-economico non agisca soltanto sul piano delle opportunità concrete, ma anche sulla rappresentazione soggettiva del “poter agire” e, di conseguenza, sull’auto-efficacia, centrali nella costruzione della propria capacità di aspirare (Appadurai, 2004).

5.3.2 Confronto medie e superiori

Il confronto tra i due ordini di scuola fa emergere un’importante evoluzione nella rappresentazione di ciò che viene considerato aiuto e ostacolo da parte dei rispondenti. Se inizialmente, durante la scuola media, entrambi i gruppi riconoscano il contesto familiare e relazione come principale fonte di sostegno e supporto e le proprie risorse e abilità come marginali, il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado modifica gli equilibri tra questi due elementi, a discapito del gruppo LS. Gli studenti e le studentesse HS sembrano iniziare a credere nelle proprie capacità come possibili risorse da cui attingere nel proprio percorso aspirazionale. Accanto, il gruppo LS sembra continuare a dipendere da fattori esterni, spostando, tuttavia, l’origine delle difficoltà su sé stessi. Questa duplice dinamica, quindi la ricerca d’aiuto nel contesto circostante e la percezione di sé stessi come ostacolo, appare come un processo di interiorizzazione della disuguaglianza che si consolida nel passaggio dalla scuola media alla scuola superiore.

Si vuole evidenziare un altro elemento trasversale che dovrebbe essere particolarmente significativo nel percorso di questi adolescenti: la scuola. La scuola è poco citata, sembra quasi assente, anche per chi proviene da contesti privilegiati. Questo dato solleva interrogativi sull’efficacia dei percorsi educativi che dovrebbe essere centrale per chi come gli studenti e le studentesse LS può contare poco sulle risorse familiari e quindi rappresentare un possibile fattore compensativo rispetto alle disuguaglianze di partenza.

6. Discussione

6.1 Risultati principali

Lo studio in questione, viste le ricerche effettuate in precedenza all'interno di questa tesi, si è proposto di individuare e comprendere la natura del divario sociale che caratterizza i gruppi di studenti e studentesse socio-economicamente svantaggiati, frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado (medie e superiori). Nello specifico, si è focalizzato sulle loro prospettive educative e soprattutto occupazionali, in termini di *capacità di aspirare* (Appadurai, 2004). Operazionalizzando il costrutto di "capacità di aspirare", l'osservazione della loro "mappa" aspirazionale è stata effettuata sia sulla quantità e sul contenuto delle aspirazioni professionali (*finestra aspirazionale* – Ray, 2006), sia sulle possibili azioni che immaginano di implementare per il raggiungimento delle stesse, nel breve e nel lungo termine. Inoltre, alla luce della ricerca esposta nel capitolo precedente, si è voluto verificare se le passioni e gli interessi che caratterizzano il presente dei ragazzi e delle ragazze avessero una connessione diretta con le loro aspirazioni occupazionali.

Per rispondere alle domande di ricerca, il campione di studenti e studentesse low socio-economic status (LS) è stato selezionato presso centri educativi di quartieri svantaggiati della città di Roma (Tor Sapienza e Torre Maura). I dati sono stati raccolti in due giornate distinte, attraverso attività laboratoriali: la prima giornata è stata dedicata alla consapevolezza del proprio *Sé presente*, la seconda al proprio *Sé futuro* (tra 15 anni) e alle azioni percorribili per la realizzazione del proprio Io di domani. Per poter individuare il divario sociale di questo gruppo, è stato selezionato un ulteriore bacino di studenti e studentesse provenienti da un quartiere estremamente privilegiato della capitale (Parioli), così da poter comparare i due gruppi (*low SES e high SES*).

L'analisi dei dati, effettuata secondo il modello di Miles & Huberman (1994; Miles, Huberman & Saldaña, 2014), ha confermato il gap esistente tra i due gruppi, soprattutto dal punto di vista informativo, cioè delle conoscenze in merito alle occupazioni professionali esistenti, nonché delle tipologie di percorsi educativi. Dalle medie alle superiori, il gruppo LS

mostra una crescita del SES occupazionale, passando dall'interesse per il settore dei servizi a quello delle professioni più intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione, confermando gli studi secondo cui, nel corso dell'adolescenza, i ragazzi e le ragazze acquisiscono maggior consapevolezza di quali siano i mestieri più accettati e riconosciuti socialmente (Super, 1980; Rojewski & Yang, 1997; Gottfredson, 2002; Basler & Kriesi, 2019;). Tuttavia, tale consapevolezza non sembra accompagnata da una maturità conoscitiva rispetto al mondo del lavoro contemporaneo, che rimane legata ai mestieri più comunemente conosciuti. Inoltre, come emerso anche dagli studi di Perry et al. (2016), nonostante l'aspirazione verso mestieri socialmente più alti, gli studenti e le studentesse LS mancano di informazioni relative ai percorsi educativi necessari per poter concretizzare le loro aspirazioni professionali, a cui si affianca, per alcuni, un'assenza totale della scuola come tassello di passaggio dal Sé presente al Sé futuro. Aspirare ad alte professioni senza sapere come poterle realizzare crea un disallineamento tra gli obiettivi educativi e quelli di carriera (Schneider & Stevenson, 1999).

All'*information gap* fa da contorno la diversa percezione del contesto che caratterizza i due gruppi analizzati, emersa dalle risposte alla domanda "*Chi/cosa può aiutarti/ostacolarti nel tuo percorso?*". I rispondenti frequentanti la scuola secondaria di primo grado, indipendentemente dallo status socio-economico, hanno manifestato un'elevata dipendenza da risorse esterne, in particolare la famiglia e il gruppo dei pari, confermando la centralità delle relazioni interpersonali di supporto essenziali in questa fase evolutiva. Osservando, invece, gli studenti e le studentesse dalla secondaria di secondo grado, la ricerca del supporto esterno permane in entrambi i gruppi con una differenza sostanziale: gli HS iniziano a vedere sé stessi come possibile fonte di aiuto, iniziano, quindi, a credere di poter contare sul loro stessi in questo percorso verso le aspirazioni. Questo dato si riflette anche nella percezione degli ostacoli espressi dai due gruppi: se nella scuola secondaria di primo grado entrambi i gruppi evidenziano barriere sia interne che contestuali, nel passaggio alla scuola superiore i LS si considerano come il principale limite nella realizzazione del proprio Sé,

riducendo drasticamente la responsabilità attribuita al contesto esterno. Data la natura multidimensionale delle aspirazioni, (Hart, 2016; St. Claire & Benjamin, 2011; Ray, 2006), questi risultati evidenziano un doppio svantaggio poiché i LS sembrano sperimentare non soltanto un gap dovuto al contesto che, per le scarse informazioni possedute, frammenta e riduce la loro mappa aspirazionale (e quindi la loro capacità di aspirare), ma anche un deficit nella dimensione psicosociale delle aspirazioni, che incide sul senso di efficacia, di agency e quindi sulla fiducia nelle proprie abilità e competenze.

Infine, per quanto concerne l'ultima domanda di ricerca relativa ai risultati del precedente studio, la corrispondenza tra le passioni e gli interessi del presente e le aspirazioni professionali future è parzialmente confermata in entrambi i gruppi. Tuttavia, nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado emergono differenze significative, poiché gli HS dichiarano un numero di interessi significativamente superiore rispetto ai coetanei LS e, in alcuni casi, culturalmente più "alti". Tale asimmetria suggerisce che il gap di partenza permane anche nel corso del percorso formativo.

Nella lettura dei dati è opportuno considerare che, sulla base delle informazioni forniteci dai centri educativi coinvolti nello studio, la maggior parte degli studenti HS frequenti i licei, mentre i LS sono prevalentemente iscritti presso istituti tecnici e professionali. Questa distinzione curricolare potrebbe incidere sulla varietà e sulla qualità delle passioni coinvolte, nonché sulla ricchezza delle aspirazioni professionali e dei percorsi educativi menzionati dai rispondenti.

6.2 Contributo teorico

Per quanto concerne il contributo teorico di questo studio, i risultati mostrano che il divario aspirazionale non riguarda principalmente il livello di ambizione delle aspirazioni, bensì la profondità informativa che le accompagna. Lo scarso capitale informativo che caratterizza il gruppo LS può dipendere dallo stesso sistema educativo scolastico, confermando quanto sostenuto da Bourdieu per cui la scuola abbia un ruolo centrale nel

mantenere lo status quo lasciando le credenziali educative nelle mani delle classi dominanti (Sullivan, 2002). L'integrazione con la Teoria Sociologica della Scelta Razionale (*Sociological Rational Choice Theory – SRCT*) (Becker, 2019) consente di interpretare le scelte educative degli studenti LS come razionali entro i limiti delle risorse informative e culturali disponibili all'individuo. Di conseguenza, sono ancorate e vincolate dal suo contesto socioculturale ed economico, come afferma anche il costrutto della *capacità di aspirare* (Appadurai, 2004). Il disallineamento tra le strategie educative e aspirazioni future del gruppo LS rispetto ai coetanei HS, coerentemente con i contributi di Goldthorpe (1997) e Manski (1989), è frutto di un orizzonte di possibilità oggettivamente più ristretto.

Lo studio, quindi, contribuisce a sottolineare che il deficit aspirazionale che emerge nei risultati non sia tanto il risultato di mancanze motivazionali individuali ma di vincoli sistemici legati al contesto di riferimento.

6.3. Implicazioni applicative e policy

Le evidenze emerse dalla ricerca qui presentata suggeriscono la necessità di implementare interventi strutturati volti a ridurre il gap informativo, ma allo stesso tempo che agiscano sull'afforzamento dell'agency dei ragazzi e delle ragazze. Le istituzioni scolastiche, inserendosi nella normativa ministeriale sull'orientamento al futuro (DM. 328/2022), anche in linea con i risultati dello studio presentato precedentemente in questa tesi, dovrebbero progettare ed implementare percorsi di orientamento sistemici e continuativi, che sappiano fornire informazioni chiare sui percorsi educativi richiesti per accedere alle diverse professioni, senza tralasciare la dimensione psicosociale. È necessario che vi sia una promozione di esperienze che, oltre ad essere significative sul piano emotivo (vedi studio precedente), rafforzino l'efficacia e la percezione di controllo del proprio percorso degli studenti e delle studentesse coinvolte. In questi percorsi di orientamento potrebbe essere efficace esporre gli alunni e le alunne al contatto con figure esterne al loro contesto di riferimento, che possano ampliare l'orizzonte delle possibilità percepite. Collocandosi nella direzione finora descritta e coerentemente con le evidenze emerse, questa tesi vuole

proporre una possibile implementazione sperimentale da sviluppare all'interno di contesti scolastici, in linea con le Linee guida nazionali sull'orientamento (D.M. 238/2022) emanate dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. L'intervento, che è stato dettagliato nel capitolo seguente in forma prototipale, pone l'obiettivo di ridurre il gap informativo individuato nello studio, introducendo percorsi di orientamento supportati da una piattaforma digitale gestita in collaborazione con gli istituti scolastici. La piattaforma vuole fungere da spazio interattivo di apprendimento e connessione dove non soltanto gli studenti e le studentesse avrebbero accesso ad informazioni utili e aggiornate sulle opportunità educative e professionali, ma queste informazioni sarebbero mediate dalla presenza di *role models* di età diversi e provenienti da contesti socio-economici eterogenei. Attraverso un mentoring prevalentemente digitale, questi ultimi potrebbero costituire nuove figure di riferimento positive e realistiche con lo scopo di ampliare l'orizzonte aspirazionale degli/le adolescenti svantaggiate, contrastando le barriere informative individuate in questo studio.

6.4. Limitazioni e ricerche future

Nell'interpretazione dei risultati è opportuno considerare alcune limitazioni. In primo luogo, non è stato possibile raccogliere dati relativi a dati precisi rispetto al genere e alla nazionalità degli studenti e delle studentesse coinvolti. Si tratta di due dimensioni che, come evidenziato nella revisione della letteratura del primo capitolo di questa tesi, possono avere un impatto significativo sui processi di costruzione delle aspirazioni e sulle scelte educative e professionali. L'assenza di queste informazioni limita una lettura più intersezionale del divario sociale riscontrato in questa ricerca, che potrebbe essere approfondita in ulteriori studi.

Un'ulteriore limitazione di questo studio riguarda l'assenza di informazioni individuali sulla scuola secondaria di secondo grado frequentata dai rispondenti. Sarebbe interessante analizzare le eventuali differenze tra studenti LS frequentanti i licei e quelli iscritti agli istituti

tecnici e professionali, per comprendere se anche il tipo di scuola frequentata incida e quanto sulla capacità di aspirare.

Future ricerche potrebbero replicare lo studio all'interno del contesto scuola per poter confrontare le risposte fornite in contesti educativi più formali. Consentirebbe di valutare in quale misura l'ambiente scolastico, in linea con quanto sostenuto da Bourdieu e Passeron nella teoria della riproduzione sociale (1972), possa contribuire a rafforzare o a mitigare le disuguaglianze aspirazionali.

Bibliografia

AlmaLaurea. (2023). *Rapporto 2023 sul Profilo e sulla Condizione Occupazionale dei Laureati*. [Rapporto].

https://www.alma laurea.it/sites/default/files/2023-06/3_Sintesi_RapportoAlmaLaurea2023_o.pdf

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

ANVUR. (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca 2023*. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.

Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: what shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58–85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>

Baker, W., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E. C., & Taggart, B. (2014). Aspirations, education and inequality in England: insights from the Effective Provision of Pre-school, Primary and Secondary Education Project. *Oxford Review of Education*, 40(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.953921>

Basler, A., & Kriesi, I. (2019). Adolescents' development of occupational aspirations in a tracked and vocation-oriented educational system. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103330. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103330>.

Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script." *Critical Studies in Education*, 51(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/17508481003731042>

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema di insegnamento*. Milano: Edizioni di Comunità.

Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ecta17458>

Croll, P. (2008). Occupational choice, socio-economic status and educational attainment: a study of the occupational choices and destinations of young people in the British Household Panel Survey. *Research Papers in Education*, 23(3), 243–268. <https://doi.org/10.1080/02671520701755424>

Croll, P., & Attwood, G. (2013). Participation In Higher Education: Aspirations, Attainment And Social Background. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 187–202. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.787386>

Fondazione Cariplo. (2023). *Rapporto disuguaglianze. Superare gli ostacoli nell'età della formazione*. https://disuguaglianze.fondazionecariplo.it/assets/Rapp_Disuguaglianze_23_DEF_LowRes.pdf

Goldthorpe, John H. 1997. "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment." *The British Journal of Sociology* 47:481-505.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). Jossey-Bass.

Grodsky, E., & Jones, M. T. (2007). Real and imagined barriers to college entry: Perceptions of cost. *Social Science Research*, 36(2), 745–766.

Gutman, L. M., & Akerman, R. (2008). Determinants of aspirations (Research Report No. 27). Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.

Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>

Hartas, D. (2016). Young people's educational aspirations: psychosocial factors and the home environment. *Journal of Youth Studies*, 19(9), 1145–1163. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1145634>

Hershfield, H. E. (2011). Future self-continuity: How conceptions of the future self transform intertemporal choice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1235, 30–43. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06201.x>

Hershfield, H. E. (2019). The self over time. *Current Opinion in Psychology*, 26, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.06.004>

Hershfield, H. E. (2022). *Your future self: How to make tomorrow better today*. Penguin Press

Istituto Nazionale di Statistica. (2021). *Classificazione delle professioni – CP 2021*. ISTAT. <https://www.istat.it/classificazione/classificazione-delle-professioni/>

La Ferrara, E. (2019). Presidential Address: Aspirations, Social Norms, and Development. *Journal of the European Economic Association*, 17(6), 1687–1722. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz057>

Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome: La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Donzelli Editore.

Levorato, M. C., & Barsanti, A. (2023). *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. CLEUP.

Manski, Charles F. 1989. "Schooling as Experimentation: A Reappraisal of the Postsecondary Dropout Phenomenon." *Economics of Education Review* 8:305–397. + —. 2004. "Measuring Expectations." *Econometrica* 72:1329–1376.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Miller, R. (2015). *Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures*

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Linee guida nazionali sull'orientamento* (Decreto Ministeriale n. 238 del 22 dicembre 2022).

Literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513–523. <https://doi.org/10.1111/ejed.12157>

Mittal, B. (2006). I, me, and mine—how products become consumers' extended selves. *Journal of Consumer Behaviour*, 5(6), 550–562. <https://doi.org/10.1002/cb.202>

Muller, N., Fruttero, A., Calvo-González, Ó., & de Hoop, J. (2024). *Policies for aspirations. And opportunities* (Policy Research Working Paper 10790). World Bank Group.

Ray, D. (2006). Aspirations, poverty and economic change. In R. Bénabou, A. Banerjee, & D. Mookherjee (Eds.), *Understanding poverty* (pp. 409–421). Oxford University Press.

Rojewski, J. W., & Yang, B. (1997). Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51(3), 375–410. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1561>

Save The Children. (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio Le periferie dei bambini*. Treccani. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlante-dellinfanzia-rischio-le-periferie-dei-bambini.pdf>

Save the Children Italia. (2024). *Domani (Im)possibili: Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/domani-impossibili>

Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262–288. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1867>

Smith, L. (2011). Experiential 'hot' knowledge and its influence on low-SES students' capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*, 52(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572828>

St Clair, R., & Benjamin, A. (2011). Performing desires: the dilemma of aspirations and educational attainment. *British Educational Research Journal*, 37(3), 501–517. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.481358>

UNESCO Institute for Statistics. (2013). *ISCED-F 2013: International Standard Classification of Education – Fields of education and training 2013*. UNESCO. <https://www.uis.unesco.org/en/methods-and-tools/isced>

Welsh, T. S., & Wright, M. S. (2010). *Information literacy in the digital age : an evidence-based approach*. Chandos Publishing.

CAPITOLO 4

Una proposta di e-mentoring per l'orientamento al futuro

1. Introduzione

Attraverso prospettive metodologiche differenti, gli studi presentati finora in questa tesi di dottorato hanno indagato il modo in cui le disuguaglianze socio-economiche si sedimentano lungo il percorso scolastico, in particolare nei momenti di transizione da un livello scolastico all'altro, quando gli studenti e le studentesse sono chiamati a decidere se, come e dove proseguire gli studi. Dalla letteratura studiata abbiamo constatato come tali scelte non rappresentino decisioni isolate, ma siano l'esito visibile di un processo più complesso: quello della costruzione delle aspirazioni (Hart, 2016). Ecco perché le risorse sociali, culturali ed economiche disponibili nei contesti di appartenenza influenzano non soltanto le scelte educative, ma più in generale la capacità di aspirare (Appadurai, 2004): la capacità di immaginare futuri possibili e alternativi e di orientarsi in modo consapevole verso la loro realizzazione. Di conseguenza, si restringe anche la *future literacy* (Miller, 2018), la capacità di interpretare il futuro e di saper ideare e mettere in atto scelte strategiche rispetto ad esso, essenziale per orientarsi soprattutto nel mondo odierno.

Basandomi sulle evidenze emerse in questo percorso dottorale e sulla letteratura di riferimento riguardante la ridotta capacità di aspirare che caratterizza i giovani delle realtà socio-economicamente svantaggiate, l'obiettivo del presente capitolo è di elaborare un modello di intervento quasi-sperimentale che coinvolga studenti e studentesse che provengono da questi contesti, frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Nello specifico, la proposta si articola attorno all'implementazione di un'ipotetica piattaforma digitale che possa superare le barriere fisiche e strutturali che caratterizzano i quartieri periferici, di cui abbiamo fatto esperienza in questa tesi, e fungere da *medium* per attività di *mentoring* con *role models* di età e background differenti, con cui creare occasioni di confronto rispetto a percorsi e prospettive presenti e future. L'intervento agirebbe con l'intento

di ridurre l'*information gap* evidenziato negli studi precedenti, attraverso l'integrazione di nuovi elementi informativi e conoscitivi da poter utilizzare per estendere e arricchire la propria "mappa delle aspirazioni" e quindi ampliare la finestra aspirazionale (*aspiration window*) (Ray, 2006). Queste attività sono state ideate come aggiunta alle pratiche educative di orientamento offerte dalle scuole, in linea con le Linee Guida sull'orientamento al futuro (DM 328/2022). Prima di presentare nel dettaglio il modello proposto, il capitolo ripercorre i costrutti teorici rilevanti, i risultati degli studi condotti finora e le esperienze di orientamento sviluppate sul campo, che costituiscono il fondamento concettuale e operativo su cui è stato progettato l'intervento.

2. La capacità di aspirare e l'information gap

Questo percorso di ricerca, nello specifico gli studi qualitativi presentati finora, ha mostrato come la *capacità di aspirare* (Appadurai, 2004), assieme al concetto di *aspiration window* elaborato da Ray (2006), costituisca una chiave di lettura importante per comprendere i processi aspirazionali e immaginativi verso il futuro di adolescenti che provengono da contesti socio-economici differenti. Essendo le aspirazioni radicate nel contesto socioeconomico e culturale di riferimento ed essendo frutto della rete sociale in cui si è inseriti, le risorse (materiali, sociali e culturali) di cui si dispone giocano un ruolo decisivo. Quanto più sono le possibilità che il contesto di un individuo offre per fare esperienza di sé e per conoscere le opportunità realistiche disponibili, tanto più la sua "mappa aspirazionale" sarà ricca di alternative, sia rispetto ai futuri desiderati che ai possibili percorsi necessari per realizzarli. Nei quartieri periferici di Roma coinvolti negli studi condotti in questa tesi, gli studenti e le studentesse parte del campione tendevano a tradurre in aspirazione ciò che era vicino alla loro realtà quotidiana, ispirandosi soprattutto alle proprie figure di riferimento (per lo più famiglia e amici). Questo tipo di informazioni e di conoscenze derivanti da contesti relazionali informali costituiscono la cosiddetta *hot knowledge*, cioè la conoscenza informale (Ball e Vincent, 1998). Tuttavia,

nei contesti di svantaggio socio-economico, le fonti prossimali all'individuo possono fornire informazioni parziali, poiché anche queste figure si muovono all'interno di reti sociali che dispongono di un accesso più limitato ad informazioni e opportunità diversificate (Muller et al., 2024).

Alla conoscenza informale si affianca quella formale, definita da Ball & Vincent (1998) *cold knowledge*, ossia un insieme di informazioni più strutturate derivanti da contesti più istituzionali come, nel caso del nostro target di riferimento, la scuola. La scuola, purtroppo, nonostante i percorsi di orientamento attivati con il Decreto Ministeriale in essere, non occupa una posizione centrale nei racconti dei ragazzi e delle ragazze, tutt'altro: appare quasi assente. Di conseguenza, le informazioni rilevanti per le scelte educative e professionali tendono ad essere mediate quasi esclusivamente dal contesto familiare e amicale con cui si è in relazione. Queste dinamiche contribuiscono a spiegare l'*information gap* tra giovani che vivono in contesti di privilegio e quelli che provengono da contesti di svantaggio, in termini di qualità, quantità e affidabilità delle informazioni a cui hanno accesso. Tale divario si inserisce nel quadro più ampio dell'*information literacy*, ossia la capacità di saper comprendere il tipo di informazione di cui si ha necessità, accedervi efficacemente, saperne valutare la qualità, integrarla nei propri schemi di conoscenza e utilizzarla per scopi specifici (Welsh & Wright, 2010). Quando questa competenza è debole, anche le informazioni disponibili risultano difficili da interpretare correttamente e da trasformare in strumenti utili alla scelta.

3. L'esperienza di orientamento al futuro sul campo: limiti ed opportunità

Nel corso degli ultimi tre anni, insieme alla Prof.ssa Romani supervisore di questa tesi di dottorato, abbiamo studiato la letteratura relativa all'orientamento al futuro e approcciato in una prima costruzione di interventi pilota, realizzati con la fiducia e la collaborazione di scuole secondarie di primo grado di Roma e centri educativi di diversi quartieri, tra cui la scuola media Melissa Bassi presso Tor Bella Monaca, l'I.C. Falcone Borsellino presso il quartiere Nomentano, il Punto Luce di Save The

Children, gestito dalla Cooperativa ANTROPOS presso Torre Maura. Queste esperienze, integrate nei progetti di orientamento formale delle scuole e dei centri educativi coinvolti, hanno avuto l'obiettivo primario di effettuare osservazioni e riflessioni sull'efficacia di proposte di orientamento al futuro, offline e online, organizzate attorno ad attività che offrissero occasioni di crescita personale e conoscitiva rispetto al mondo interiore degli studenti e studentesse coinvolte e al mondo attuale. Gli interventi sono stati rivolti a minori frequentanti la scuola media che si trovano in situazioni di povertà educativa, cioè a coloro che per motivi sociali e/o economici e/o culturali hanno meno occasioni e stimoli di apprendimento rispetto ai propri coetanei.

Indipendentemente dalla forma in cui sono state erogate, le attività sono state progettate attorno a due elementi chiave: lo sviluppo personale degli studenti e delle studentesse e l'esplorazione informata del mondo esterno. Per quanto riguarda lo sviluppo personale, hanno stimolato la riflessione sui valori e gli interessi personali, allenando l'introspezione e la connessione con il proprio sé futuro (Harshfield, 2019; 2022). In parallelo, abbiamo offerto loro l'opportunità di sperimentarsi in attività laboratoriali costruite nell'ambito di settori professionali emergenti e/o temi rilevanti del mondo di oggi, come i social media, il digital marketing e l'intelligenza artificiale, con lo scopo di ampliare gli orizzonti conoscitivi dei ragazzi e delle ragazze coinvolti.

Durante le attività sono stati raccolti osservazioni e dati qualitativi di varia natura (come brevi report dei partecipanti e diari di bordo), che, purtroppo, per le difficoltà incontrate con i partner nel tentativo di rispettare la privacy dei minori coinvolti, non hanno potuto convergere in uno studio di ricerca strutturato e quindi pubblicabile. Tuttavia, queste esperienze hanno costituito un laboratorio sperimentale e di osservazione privilegiato, consentendomi di raccogliere elementi molto preziosi che non soltanto hanno arricchito e dato valore aggiunto ai risultati degli studi presentati finora, ma mi hanno offerto la possibilità di strutturare con maggior rigore la proposta di intervento quasi-sperimentale, che presenterò in questo capitolo.

Nei sottoparagrafi che seguono verranno quindi presentati e analizzati i diversi progetti di orientamento svolti in questi anni, per poter documentare quanto svolto, ma soprattutto per evidenziarne punti di forza e criticità che hanno contribuito alla costruzione del modello di intervento proposto in questo capitolo.

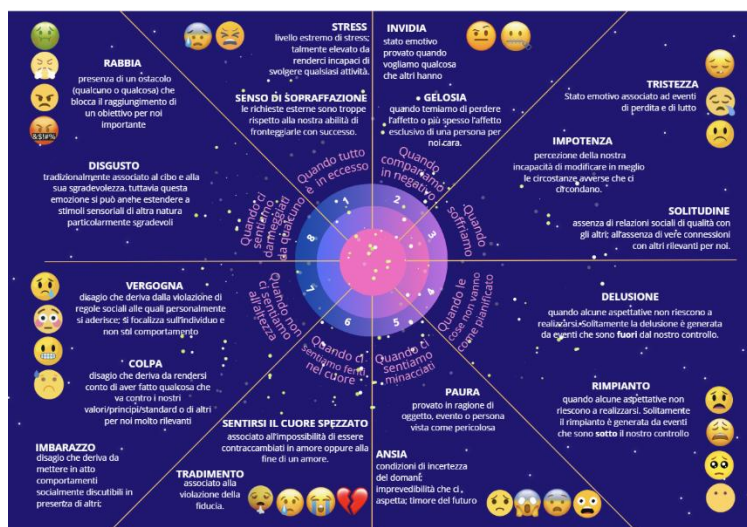
3.1 Attività in presenza nelle scuole: Il progetto S.A.R.O.



Tra gli interventi svolti con le scuole rientra il progetto S.A.R.O.' (*Sognare, Analizzare, Riflettere, Orientare*), rivolto alle classi prime, seconde e terze della scuola secondaria di primo grado. Il progetto ha avuto lo scopo di aiutare gli studenti e le studentesse a collocare la scelta della scuola secondaria di secondo grado all'interno di un processo più ampio, connesso alla scoperta della propria identità, esplorando nuovi orizzonti professionali. Alle classi prime e alle classi secondo sono state rivolte unicamente le attività che ruotavano attorno ai moduli *Sognare, Analizzare* e *Riflettere* (due incontri), mentre alle classi terze è stato riservato anche il modulo *Orientare* (ulteriori tre incontri), più connesso alla pianificazione della scelta della scuola superiore. Ogni incontro è stato sviluppato adattando i contenuti e le modalità di erogazione sulla base dell'età degli studenti e delle studentesse.

Durante il primo incontro, gli studenti e le studentesse hanno lavorato sulla verbalizzazione delle proprie emozioni, sia positive che negative, e sulla loro accettazione. Hanno quindi compreso che riconoscere il proprio sentire sia il primo strumento per poter discernere ciò che ci piace da ciò che non ci piace e quindi per poter orientare le nostre scelte (anche formative). Ricostruendo la mappatura delle loro emozioni, hanno connesso ad ogni

emozione elementi del proprio quotidiano, che permettessero loro di delineare i propri interessi e valori.



La mappa dei "territori" negativi
Questa mappa è uno degli strumenti forniti agli studenti e alle studentesse per lavorare sull'identificazione e il riconoscimento delle emozioni.

Il secondo incontro è stato dedicato alla connessione con il proprio sé futuro. Gli studenti e le studentesse hanno svolto esercizi di immaginazione guidata a partire dai valori e dagli interessi individuati in precedenza, con l'obiettivo di stimolare la connessione con i "Sé possibili" descritta da Harshfield (2019; 2022). Al termine di questa giornata, si sono cimentati nella stesura di una lettera al loro Sé futuro tra cinque/sei/sette anni (cioè del proprio Io che ha appena concluso la scuola secondaria di secondo grado), con il suggerimento di conservarla per poi aprirla soltanto quando la scuola superiore fosse terminata.

Per le classi terze, il percorso è stato arricchito con ulteriori tre incontri. Nei primi due, è stata implementata un'attività di *problem based learning*, finalizzata alla risoluzione di un *macro-problema* di attualità (ad esempio il cambiamento climatico o la povertà). Il problema è stato prima di tutto ricondotto al loro contesto di vita quotidiano e successivamente scomposto in sotto-problemi, ciascuno dei quali associato ad una domanda specifica da indagare. Ogni gruppo ha poi scelto la domanda di maggiore interesse e ha

elaborato una possibile risposta attraverso la progettazione di un intervento concreto, ossia un'idea realistica e potenzialmente implementabile nel proprio contesto di riferimento. Per esempio, partendo dal macro-problema del cambiamento climatico, alcuni gruppi hanno identificato la presenza diffusa dei rifiuti nel loro quartiere e hanno ideato un progetto di educazione ambientale da realizzare nelle scuole della zona.

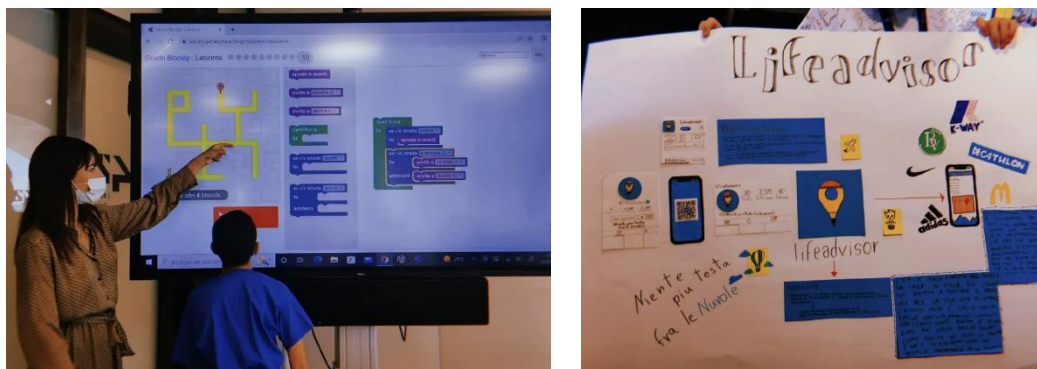
Nella fase successiva, ciascun gruppo ha individuato le figure professionali che, in un contesto reale, sarebbero state necessarie per realizzare il progetto elaborato. Per ogni professione selezionata, gli studenti e le studentesse hanno costruito un *identikit formativo*, con il supporto dell'intelligenza artificiale, provando a ricostruire il percorso scolastico e universitario plausibile seguito dai professionisti di riferimento. Questo esercizio ha permesso loro di esplorare competenze, titoli di studio e possibili traiettorie formative associate ad una varietà di posizioni lavorative, note e meno note.

3.2 Pronti per domani: un modello di mentoring integrato

Il secondo progetto, che cade sotto il nome di *Pronti per Domani*, ha costituito l'intervento di più lungo periodo che ha combinato attività in presenza con *mentoring* online. A differenza del progetto S.A.R.O., *Pronti per Domani* ha coinvolto non soltanto studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado, ma anche studenti e studentesse dell'Università Luiss Guido Carli, che, dopo una formazione preliminare attorno all'adolescenza, alla comunicazione empatica (con gli adolescenti) e ai temi che man mano sono stati trattati, hanno ricoperto il ruolo di *mentori* dei più piccoli.

Il progetto ha avuto inizio con un primo campo estivo della durata di circa due settimane, svolto presso le sedi dell'Università. Durante il campo, gli studenti e le studentesse beneficiarie si sono sperimentati in attività legate ai temi del digitale, dall'intelligenza artificiale, al marketing e alla comunicazione. Queste attività sono state progettate dagli stessi mentori, dietro mia personale supervisione, con l'obiettivo di esporre i ragazzi a

settori innovativi, tema dei corsi di laurea degli studenti e delle studentesse universitarie coinvolti.



Al termine del primo campo estivo, alcuni studenti e studentesse hanno scelto di proseguire con noi mettendosi in gioco in un percorso di *mentoring* individuale online (*e-mentoring*), della durata di circa quattro mesi. Il matching tra mentore e mentee è avvenuto sulla base delle relazioni spontanee che si erano instaurate durante il campo. Le sessioni di mentoring hanno alternato momenti di dialogo informale a momenti più strutturati, centrati principalmente sul rafforzamento dell'autostima e dell'autoefficacia dei partecipanti, sulla consapevolezza dei propri interessi e sulla connessione tra questi e le discipline scolastiche affrontate. Le attività sono state documentate mediante diari di bordo compilati sia dai mentori che dai mentee, da cui emerge con forza l'efficacia delle relazioni e dei percorsi che abbiamo attivato.

Una studentessa ha scritto: “Mi sono sentita molto felice perché, oltre che a stare con la mia mentore preferita, mi sono sentita anche molto libera. [...] Ho imparato di avere tanti punti di forza, a collegare i diversi argomenti della scuola con tutto, a fare le slide [...]”. I. ed A., invece, hanno raccontato del rapporto di fiducia e di serenità che si è creato con le loro mentori:

“La mia mentore è più o meno come me e quindi mi può capire benissimo, infatti mi sento a mio agio. Mi ha raccontato che alcune cose che fa sono come le faccio io e questo mi tranquillizza.”

“Mi diverto sempre molto insieme a lei (mentore) e riesco sempre ad aprirmi, nonostante la mia timidezza. Lei è molto socievole e gentile nei miei confronti e mi sono divertita parecchio.”

Altri studenti hanno evidenziato come gli incontri siano stati importanti per rileggere il proprio rapporto con la scuola, come ha scritto F.: *“Mi sono sentito molto tranquillo e determinato e ho imparato che la scuola mi può aiutare con i problemi quotidiani.”*

Le testimonianze dei mentee sono confermate anche dal quadro descritto dai loro mentori. Riportiamo qui alcuni stralci dei loro diari di bordo:

L'incontro è stato molto fluido e disteso, ho messo E. nelle condizioni di rispondere con calma alle domande e di riflettere sugli argomenti trattati. E. ha definito interessanti e divertenti i temi trattati, ha riflettuto sui valori per lui importanti motivando le risposte e dando le opportune definizioni.

S. è stata entusiasta di continuare a disegnare, tanto che ha deciso spontaneamente di compilare due schede invece che una. Alla fine dell'ora ci siamo ritagliate un po' di tempo come al solito per fare altro o parlare di altro, e questo credo contribuisca all'instaurazione di un rapporto di fiducia reciproca.

Il percorso è proseguito e si è concluso con un ultimo campo estivo, che ha coinvolto di nuovo studenti e studentesse universitari (previa formazione), dedicato ad un tema molto delicato: i social media. La scelta ha risposto alle esigenze dei centri educativi e delle scuole coinvolte, i quali hanno espresso preoccupazione rispetto all'uso di questi strumenti da parte dei loro ragazzi e delle ragazze. Un'ampia letteratura sottolinea la pervasività dei social nella quotidianità degli/le adolescenti e i rischi legati all'esposizione precoce e non mediata a questi ambienti digitali altamente performativi (eg. Twenge, 2017). Gli/le adolescenti coinvolti appartengono, infatti, alla cosiddetta GenZ (Generazione Z), la generazione dell'inclusione, del green, ma anche la generazione dei social network. Purtroppo, la parola

social non sempre si lega al suo significato intrinseco. Passare molto tempo su queste piattaforme spesso significa isolarsi, dimenticarsi dell'altro, perdere l'abilità di instaurare dei rapporti umani autentici ed essere esposti ad una quantità di informazioni che non sempre i ragazzi e le ragazze sanno analizzare con occhio critico. "Stare sui social" significa anche ritrovarsi molto spesso a guardare i "successi" altrui, sotto ogni forma, dalle immagini continui di corpi "perfetti", ai mille traguardi altrui raggiunti con apparente facilità. Confrontarsi continuamente con una realtà virtuale di questo genere ci può far sentire "mai abbastanza" e per un adolescente, la cui autostima è estremamente fragile, può avere delle conseguenze poco piacevoli. Per tutte queste ragioni il campo estivo ha affrontato i temi della *body image* (Saiphoo & Vahedi, 2019; Steinsbeckk et al., 2021), del *cyberbullismo* (Kumar & Goldstein, 2020; Camacho et al., 2022; Garthe et al., 2022), del successo e del fallimento, dell'autostima (Acar et al., 2020; Timeo et al., 2020; Cingel et al., 2022) legati a queste piattaforme digitali, offrendo ai ragazzi e alle ragazze degli strumenti utili per poter attivare un processo di decostruzione dei messaggi presenti sui social. Tutto, come il primo campo estivo, è stato veicolato attraverso attività creative, laboratori digitali, momenti di discussione guidata, dove, in un clima di *non giudizio* e di empatia, hanno potuto riconnettersi con il loro sé autentico e poi con il reale mondo esterno, esplorando i propri valori, fragilità e aspirazioni.

Il progetto è stato documentato nella pagina Instagram @prontiperdomani. Purtroppo l'accesso al sito web che era stato costruito per l'occasione non è più disponibile. Per questa ragione sono state raccolti alcuni materiali creati per le attività accessibili a questo link <https://bit.ly/ProntiperDomani>.

3.3 Cosa ha insegnato l'esperienza sul campo: buone pratiche per l'orientamento al futuro

A partire dalle esperienze finora descritte, in linea con i risultati degli studi di questo progetto di tesi, abbiamo potuto osservare la quasi totale irrilevanza delle attività di orientamento circoscritte a “giornate spot”, che ricalcano, anche se con contenuti diversi, le modalità di solito adottate dalle scuole stesse per erogare le 30 ore annuali previste dal Ministero con il DM 328 del 2022. Erogare l'orientamento attraverso attività sporadiche si allontana dall'idea di *life long learning* promossa dall'Unione Europea. Ho potuto riscontrare che il limite principale di questo tipo di incontri è la mancanza di legame tra i/le partecipanti e le figure esterne che entrano nelle scuole. I ragazzi e le ragazze, non riconoscendoli come figure di riferimento e incontrandoli una o due volte durante l'anno, difficilmente fanno propri i contenuti veicolati, che piuttosto rimangono nelle menti di coloro che sono già di partenza interessati all'argomento trattato. A conferma di quanto è emerso nel secondo studio, mancando quella connessione emotiva necessaria che si crea soltanto nel corso di un lungo periodo, i temi affrontati difficilmente si radicano nell'immaginario dell'individuo in questione. Tutto questo si acuisce soprattutto nei contesti più fragili in cui gli adulti di riferimento degli studenti e delle studentesse sono molto distanti dalle figure professionali che incontrano in questi percorsi. Questa riflessione viene confermata dall'esperienza dei progetti a lungo termine che, come in parte possono mostrare gli stralci di diari riportati, hanno attecchito profondamente nella mente, ma soprattutto nel cuore dei/le partecipanti. Il legame creatosi tra i *mentor* e i *mentee* durante il primo campo estivo è stato rafforzato dagli incontri da remoto. Un elemento cruciale per l'efficacia di questo tipo di intervento è stata sicuramente l'età dei *mentor*, che, nonostante la differenza di circa dieci anni con i *mentee*, non erano percepiti come figure eccessivamente distanti. La vicinanza generazionale ha superato la differenza dei contesti socio-economici di provenienza tra *mentee* e *mentor*, permettendo agli/le preadolescenti di guardare ai *mentor* come figure adulte di riferimento meno giudicanti e certamente più

accessibili, in contrasto con la formalità che di norma accompagna i rapporti con i docenti a scuola. Questa vicinanza, che in alcuni casi si è evoluta in un vero e proprio legame confidenziale, è stata essenziale per affrontare temi legati alla propria identità e alle aspirazioni future.

4. L'e-mentoring come pratica educativa per il superamento dell'information gap e l'ampliamento della finestra aspirazionale

Come abbiamo discusso nei paragrafi precedenti, l'orientamento al futuro è strettamente condizionato dalla possibilità di osservare modelli significativi che permettano l'accesso ad informazioni in grado di ampliare la *finestra delle aspirazioni* e la *capacità di aspirare* (Ray, 2006; Appadurai, 2004). La letteratura sulle aspirazioni si integra perfettamente anche con la teoria socio-cognitiva di Bandura (1986) e fornisce un'ulteriore chiave di lettura per interpretare le evidenze raccolte dal punto di vista dei processi di apprendimento. Bandura, infatti, spiega come gli individui acquisiscano competenze anche attraverso l'*apprendimento osservativo*, quindi dall'esposizione e dall'imitazione di figure significative. Quando questi modelli risultano limitati e concentrati all'interno di reti sociali omogenee, anche le alternative aspirazionali tendono ad essere ristrette. Come hanno dimostrato le esperienze sul campo raccontate, l'*e-mentoring* può rappresentare un modo di fare orientamento al futuro che metta in contatto i preadolescenti, fin dal primo anno della scuola secondaria di secondo grado, con altri pari/adulti di riferimento provenienti da contesti eterogenei e che possa quindi ampliare il campo di osservazione da cui trarre spunto per la costruzione della propria identità e del proprio futuro.

4.1 Cos'è il mentoring?

La rassegna della letteratura sul mentoring condotta da Nabi e colleghi (2025) spiega che il mentoring possa essere definito come una relazione uno ad uno tra una figura con maggiore esperienza, detta *mentore*, e una figura con minore esperienza, detta *mentee* e che il mentoring può avere varie funzioni riguardanti sia lo sviluppo della propria carriera che la crescita personale (Greenhaus, Callanan, and Godshalk 2000; Kram, 1985, da Nabi et al., 2025). “L’obiettivo (del mentoring) è supportare la trasmissione di conoscenze e l’apprendimento di abilità, nonché incoraggiare un processo riflessivo che supporti il *mentee* nel fare scelte e affrontare transizioni (Zachary, 2002)” (Guglielmi & Chiesa, 2021, p. 201). Il mentoring, può operare su due piani tra di loro complementari: da un lato può agire sugli aspetti legati al percorso formativo e professionale (*external elements*), dall’altro su dimensioni più psicologiche, quali il senso di agency, la self-efficacy (*internal elements*), essenziali per la costruzione della propria identità (Nabi et al., 2025). Guglielmi e Chiesa (2021), nella rassegna delle pratiche utili all’orientamento al futuro, citano Ragins e Cotton (1999) spiegando come le relazioni di mentoring informali sembrano apportare più benefici rispetto a quelle formali. Questo perché tra *mentor* e *mentee* si crea una relazione autentica e di reciprocità che motiva il mentore a “supportare attivamente la carriera dei propri protetti”.

4.2 Il mentoring digitale (e-mentoring) per il career development

Oltre al tradizionale mentoring face to face, con l’era del digitale, si è sviluppato l’e-mentoring, un tipo di relazione tra mentore e *mentee* mediata essenzialmente da media digitali (Ensher & Murphy, 2007). Nonostante alcuni studi riportino un’efficacia maggiore del mentoring face to face, è chiaro come l’e-mentoring abbia il vantaggio di essere facilmente fruibile (è possibile accedervi anche solo da cellulare) anche in condizioni di barriere fisiche e geografiche (Nabi et al., 2025). L’ICT renderebbe accessibile un possibile servizio di orientamento (Guglielmi & Chiesa, 2021) anche a coloro

che vivono nelle periferie target di questo progetto di tesi. La letteratura internazionale presenta diversi interventi di e-mentoring per lo sviluppo della carriera o, più in generale, per il sostegno educativo (es. de Janasz & Godshalk, 2013). Ensher e Murphy (2007) hanno elaborato un modello concettuale su cui poter costruire ricerche future, che descrive le principali

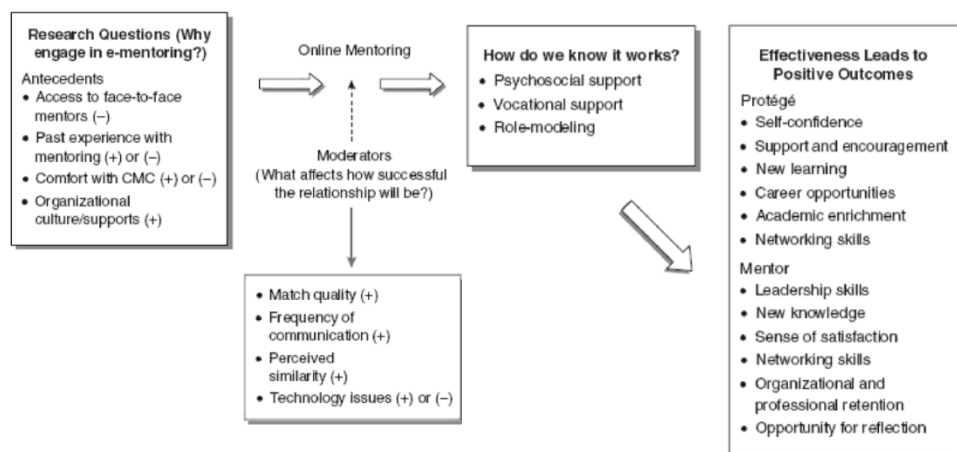


FIGURA 1 - Conceptual Model for E-mentoring Research Agenda (Ensher & Murphy, 2007)

componenti coinvolte nell'e-mentoring e che concorrono insieme alla buona riuscita di questo tipo di pratiche (vedi Figura 1). Tuttavia, come riportato nella rassegna di Nabi et al. (2025), sono pochi gli studi che mostrano l'impatto del mentoring (anche e-mentoring) nella prospettiva delle disuguaglianze socio-economiche. Nonostante non si possa parlare di mentoring, ma piuttosto di tutoring, sicuramente un buon esempio di pratiche di intervento dal punto di vista socio-economico lo hanno fornito gli studi di Carlana e colleghi (2021; 2022), mostrando come queste pratiche possano avere effetti positivi sulle performance cognitive e sulle cosiddette *soft-skills* degli studenti e delle studentesse coinvolti. Inoltre, è uno dei pochi studi che ha come target soggetti frequentanti la scuola secondaria di primo grado. La restante letteratura si concentra sostanzialmente sui gradi di istruzione più alti. Si tratta di un limite molto rilevante, poiché, come evidenziato nella revisione sistematica della letteratura presentata in questa tesi, il passaggio dalle scuole "medie" alle "superiori", quindi la scelta della

scuola secondaria di secondo grado, rappresenta il primo momento di forte segregazione educativa.

In Italia sta crescendo l'interesse verso l'orientamento al futuro. La sua centralità viene riconosciuta direttamente dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (prima MIUR) che, nell'ultimo decennio, ha emanato numerose normative affinché le scuole mettessero in campo degli interventi mirati allo sviluppo della carriera degli studenti: ritroviamo la Legge 107 del 2015, che tra gli obiettivi primari si pone la definizione di un *sistema di orientamento*, le Linee guida del 2018, che hanno introdotto i “percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento” (PCTO) nelle scuole secondarie di secondo grado, e per ultime le Linee Guida per l'Orientamento al Futuro del 2022, che hanno fortunatamente esteso gli interventi di orientamento obbligatori anche per i più piccoli della secondaria di primo grado. Purtroppo, dall'esperienza che abbiamo avuto con le scuole partner e dal dialogo con i dirigenti scolastici, spesso è molto difficile mettere a terra, nel modo più efficace, tutte le direttive ministeriali per mancanza di tempi e risorse.

In parallelo, tante università italiane hanno sviluppato diversi progetti di mentoring digitale a sostegno dello sviluppo della carriera degli studenti sia delle scuole secondarie di secondo grado che dei loro stessi studenti universitari. Tra questi, richiamiamo il progetto MENTOR&ME dell'Università degli Studi di Padova e il progetto Me.Mo dell'Università Sant'Anna a Pisa, che in particolare cerca di supportare studenti e studentesse meritevoli provenienti da contesti socioeconomici fragili. Nonostante tutte queste ricche iniziative, purtroppo la ricerca italiana, come quella internazionale, evidenzia dei limiti. Basandosi sulle conoscenze di chi scrive, vi è l'assenza di studi sull'e-mentoring rivolti a studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado. Come afferma il Ministero, anche supportando con il bando PNRR del febbraio 2024 interventi di mentoring per la prevenzione della dispersione scolastica, è necessario estendere l'orientamento anche nei gradi di scuola inferiori per diminuire la segregazione educativa (e poi professionale) causata dalle disuguaglianze socio-economiche di partenza. Non è reperibile, inoltre, nessuna evidenza

sull'applicazione dell'e-mentoring come pratica di orientamento rivolta alla riduzione del gap informativo, evidenziato negli studi precedenti, che caratterizza adolescenti e preadolescenti provenienti da contesti socio-economicamente svantaggiati della scuola media. In questo spazio lasciato dalla letteratura attuale, si vuole inserire la proposta educativa obiettivo di questo capitolo, che guardi all'e-mentoring come strumento centrale per abbattere le barriere dei contesti periferici e svantaggiati e avvicinare ai ragazzi e alle ragazze nuovi *role models* con cui entrare in relazione e a cui ispirarsi per costruire le proprie aspirazioni future.

L'intervento di e-mentoring progettato in questa tesi ricade nella classificazione data da Ensher & Murphy (2007) di *CMC-primary*: la relazione tra il mentore e il mentee avviene principalmente online, ma si verificano anche contatti in presenza.

5. Media Education e information e digital literacy per contrastare l'information gap

Prima di presentare l'intervento proposto, è necessario delineare l'ambito di ricerca empirica in cui esso si inserisce: quello della ricerca *in* Media Education. Secondo una letteratura ormai consolidata, la Media Education non guarda ai media soltanto come meri strumenti tecnici, ma come veri e propri ambienti culturali, dove si articolano e si costruiscono significati, relazioni ed opportunità di apprendimento (Rivoltella, 2017; 2019), che si inseriscono nel capitale culturale e sociale dell'individuo. La Media Education si articola attraverso diverse dimensioni, tra cui: l'educazione *con* i media, l'educazione *nei* media e l'educazione *ai* media. Nella proposta di ricerca descritta in questo capitolo, queste tre dimensioni vengono pensate e mobilitate in modo complementare alla riduzione dell'information gap individuato in questa tesi di dottorato, permettendo quindi agli studenti e alle studentesse provenienti da contesti di svantaggio socio-economico di poter ampliare l'accesso e il numero di informazioni possedute, la creazione di nuove relazioni educative e lo sviluppo di competenze critiche utili a valutare e utilizzare consapevolmente e responsabilmente le informazioni

reperate online (*information* e *data literacy*). In questa prospettiva, la piattaforma digitale non è unicamente un supporto neutro, ma è il luogo in cui si implementano le attività formative di orientamento affinché il *mentee* possa sviluppare la propria capacità di aspirare.

5.1 Educare con e nei media: ampliare il bagaglio di conoscenze

La proposta definisce e delinea l'ambiente digitale come spazio di apprendimento, poiché è il luogo in cui cresce e si amplia il bagaglio di conoscenze del *mentee* proveniente da un contesto socio-economico svantaggiato. È un ambiente di apprendimento prima di tutto perché, attraverso attività strutturate, metterà in contatto il partecipante con dei materiali multimediali utili all'accrescimento delle proprie informazioni nell'ambito dell'orientamento al futuro (*educare con i media*). L'esperienza condotta sul campo e le evidenze empiriche raccolte hanno fatto luce sul capitale informativo spesso ridotto di questi studenti e studentesse, che mancano di completezza e di realismo nel richiamare percorso scolastici, universitari e professionali, , anche quando ormai sono vicini alla maggiore età. Questo perché spesso mancano di figure di riferimento altri che possano fornire conoscenze alternative (*hot knowledge*, Ball & Vincent, 1998) a quelle richiamate costantemente dall'esposizione al contesto in cui vivono e crescono.

In questa proposta, l'ambiente digitale è ambiente di apprendimento anche e soprattutto poiché è lo spazio in cui si costruisce la relazione tra mentore e mentee. È proprio nella relazione che maturano nuovi linguaggi e nuovi significati (*educare nei media*). Il mentee entrerà in contatto con inediti orizzonti educativi e professionali, altrimenti poco o per nulla visibili dalla sua prospettiva, e quindi con modelli sociali (il mentore) nuovi da osservare e da imitare, che possano essere percepiti come raggiungibili. La contaminazione tra background culturali e socio-economici differenti tra mentee e mentore richiama la letteratura sulla capacità di aspirare (Appadurai, 2004), che evidenzia l'importanza del network sociale nella progettazione della propria mappa aspirazionale. Con il mentore si allarga il mondo osservato. Il mentee ha accesso ad informazioni che derivano non

soltanto dai materiali multimediali della piattaforma, ma dall'esperienza di vita del mentore, giovane universitario o universitaria. Le attività di e-mentoring vengono così costruite in una prospettiva socio-costruttivista, in cui i materiali multimediali e la relazione con il mentore si completano e assumono una struttura organica all'interno di attività strutturate, per permettere al mentore di agire nella Zona di Sviluppo Prossimale del mentee (Vygotskij, 1978), supportando la costruzione di nuove competenze informative.

Tutti questi elementi, insieme, concorrono all'ampliamento della finestra aspirazionale (Ray, 2006) dello/o studente/ssa.

5.2 Educare ai media: superare la povertà educativa digitale attraverso l'information e digital literacy

Possedere uno strumento di accesso alla rete, al giorno d'oggi, è essenziale. Il capitale culturale che si possiede non dipende unicamente da quello familiare, ma anche dalla capacità di trovare, selezionare e fare un uso critico delle risorse presenti online. Dai nostri interventi sul campo, abbiamo osservato che tutti e tutte gli adolescenti possedevano uno smartphone con connessione a Internet. Il responsabile della Onlus ANTROPOS con cui abbiamo collaborato ci ha confermato che in queste aree possono mancare i beni primari, ma di certo "il cellulare ce l'hanno tutti". Per questa ragione, l'intervento progettato pensa allo smartphone come via primaria di accesso alla piattaforma digitale.

Tuttavia, avere uno smartphone non significa saperlo utilizzare adeguatamente e consapevolmente. Le ricerche del Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia (CREMIT) dell'Università Cattolica di Milano condotte con Save The Children (2021) hanno parlato di una nuova forma di povertà educativa, quella *digitale*. Per povertà educativa digitale non si intende tanto la mancanza di accesso alle risorse digitali, ma quanto la mancanza di competenza nell'uso di queste risorse. "La povertà educativa digitale si riferisce alla privazione delle opportunità di *apprendere, ma anche sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni, attraverso l'utilizzo*

responsabile, critico e creativo degli strumenti digitali.” (Save The Children, 2021, p. 15). Non possedere gli strumenti adeguati a ricercare, filtrare e organizzare le informazioni che provengono anche dagli spazi online in merito ai percorsi scolastici e professionali può significare rimanere ancora una volta intrappolati dentro il mondo di opzioni conosciute e vicine, spesso stereotipate. L’information gap che abbiamo individuato dagli studi effettuati in questa tesi può essere contrastato attraverso un’alfabetizzazione che riguarda sia la dimensione dell’informazione, sia, di rimando, quella del digitale. Queste due literacies, l’*information* e la *data literacy*, sono riconosciute come essenziali per la cittadinanza attiva e la partecipazione sociale, anche nella nostra prospettiva di orientamento al futuro scolastico e professionale. all’informazione, ma anche al digitale. *L’information literacy* è stata inserita dall’UNESCO (2008) come tra le competenze chiave del XXI secolo, le cosiddette *survival skills*. Per definirla, possiamo richiamare la definizione data dall’Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015), che la descrive come

l'insieme di abilità integrate che comprendono la scoperta riflessiva delle informazioni, la comprensione di come le informazioni vengono prodotte e valutate e l'uso delle informazioni nella creazione di nuova conoscenza e nella partecipazione etica alle comunità di apprendimento. (p. 3)

La digital literacy, nel mondo odierno, è chiaramente complementare e interconnessa all’information literacy. L’UNESCO (2018) la definisce come:

la capacità di accedere, gestire, comprendere, integrare, comunicare, valutare e creare informazioni in modo sicuro e appropriato attraverso le tecnologie digitali per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e l'imprenditorialità. Include competenze che vengono variamente denominate alfabetizzazione informatica, alfabetizzazione ICT, alfabetizzazione informativa e alfabetizzazione mediatica (p. 6).

Come si evince, le due competenze sono strettamente legate l'una all'altra e nel campo dell'orientamento al futuro possono essere lette come prerequisiti essenziali per l'accesso alla *future literacy* (Miller, 2018), che più volte abbiamo richiamato in questa tesi come competenza essenziale per poter immaginare e progettare possibili futuri attraverso un'osservazione critica e consapevole del mondo attuale.

6. Una proposta di intervento: l'e-mentoring come pratica per ridurre il gap informativo e aumentare la capacità di aspirare

La letteratura presentata in questo capitolo, assieme ai risultati emersi da questo progetto di tesi e alle esperienze sul campo dell'orientamento al futuro effettuate nel corso del dottorato costituiscono fondamento teorico sulla base del quale sono state elaborate due domande di ricerca: *“Come cambia la capacità di aspirare (varietà di aspirazioni professionali e varietà di percorsi educativi realmente percorribili per raggiungerle di studenti e studentesse) low SES della scuola secondaria di primo grado se esposte ad un percorso continuativo di e-mentoring?”*

Dalla domanda di ricerca è stata ricavata la seguente ipotesi:

H1: Gli studenti e le studentesse della scuola secondaria di primo grado, che partecipano ad un programma continuativo di e-mentoring lungo l'intero triennio, sviluppano una capacità di aspirare più ampia rispetto ai pari non esposti allo stesso intervento.

Come descritto nell'ipotesi, l'intervento qui proposto si articola in un percorso di durata triennale, rivolto a studenti e studentesse della scuola secondaria di primo grado provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. L'obiettivo è di ampliare la loro capacità di aspirare attraverso un percorso di e-mentoring con studenti e studentesse universitari, articolato in un'azione formativa volta all'alfabetizzazione all'informazione nel campo dell'orientamento al futuro. L'intervento vuole integrare le attività di orientamento che sono già in essere nelle scuole, visto il Decreto

Ministeriale 328/2022, rafforzando la continuità dell'orientamento scolastico e rompendo la logica delle attività episodiche. Come afferma il Ministero stesso nelle Linee Guida relative al Decreto:

“La letteratura scientifica sull'orientamento scolastico è concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche. Serve, invece, un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale.” (p. 2).

La proposta qui descritta è costruita attorno all'implementazione di una *piattaforma digitale*, che costituisce l'ambiente virtuale di apprendimento degli studenti e delle studentesse coinvolte, anche attraverso la mediazione di un mentore che accompagna e guida il suo *mentee* per tutta la durata del ciclo scolastico.

5.1 Disegno dell'intervento e campionamento

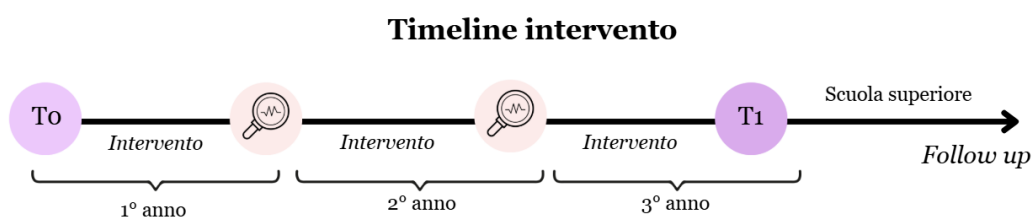
L'intervento prevede un disegno quasi-sperimentale a gruppi paralleli, con assegnazione clusterizzata a livello di Istituto Scolastico o Centro Educativo. La scelta di procedere con assegnazione che coinvolga l'intera scuola o come gruppo sperimentale o come gruppo di controllo è data da ragioni etiche ed organizzative nate da riflessioni nel corso delle esperienze fatte sul campo: molte scuole non consentono interventi differenziati tra le classi dello stesso Istituto, in quanto, tendenzialmente, questo tipo di interventi vengono inserito nella progettualità dell'Istituto, cosiddetta Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Dovrebbero essere coinvolti tutti gli studenti e le studentesse che frequentano la prima classe della scuola secondaria di primo grado che possano quindi partecipare per interesse all'intervento.

Il campionamento dei centri e delle scuole dovrà avvenire all'interno di quartieri caratterizzati da povertà educativa (Save The Children, 2018),

quindi in contesti con scarse risorse culturali ed economiche. Le scuole/centri campionati dovranno permettere la comparabilità tra *gruppo sperimentale* e *gruppo di controllo* in termini di numerosità, composizione demografiche e caratteristiche socio-economiche del bacino di utenza. Per ragioni di *fairness*, la scuola o il centro che verranno assegnati al gruppo di controllo saranno inseriti in una *waiting list*, che gli garantirà l'implementazione dell'intervento al termine dei tre anni previsti per il gruppo sperimentale.

Il gruppo sperimentale parteciperà sia alle attività di orientamento standard già previste in partenza dall'Istituto, sia al percorso triennale di e-mentoring sulla piattaforma digitale. Il gruppo di controllo, invece, riceverà unicamente le attività di orientamento della propria scuola.

Le misurazioni saranno effettuate in un tempo iniziale (To), quindi prima dell'erogazione dell'intervento e infine al termine del triennio (T1). Al termine del primo e del secondo anno è previsto un monitoraggio qualitativo, utile a valutare il livello di gradimento e l'andamento del programma ed eventualmente effettuare le correzioni necessarie. Verrà quindi effettuato un *follow-up* alla fine del primo anno della scuola secondaria di secondo grado per rilevare la persistenza degli effetti osservati.



5.1.1 Metriche

Seguendo l'ipotesi formulata, la capacità di aspirare costituisce la variabile dipendente sulla quale il programma di e-mentoring (variabile indipendente) vuole intervenire. Sia il gruppo sperimentale che il gruppo di controllo saranno sottoposti alla somministrazione di un questionario strutturato in To e T1, che consenta di misurare il livello di capacità di

aspirare e di operare un confronto tra gli studenti e le studentesse che hanno partecipato all'intervento e coloro che hanno seguito esclusivamente le attività ordinarie di orientamento. La capacità di aspirare, definita da Appadurai (2004) come una capacità socialmente e culturalmente situata che permette agli individui di immaginare e progettare il proprio futuro, è stata operazionalizzata in due dimensioni principali:

1. Aspirazioni educative, rilevate in termini di livello di istruzione (es. diploma di scuola secondaria di secondo grado; laurea triennale; laurea magistrale ecc.) e tipologia (es. liceo classico; liceo scientifico; istituto tecnico economico; istituto professionale in ambito socio-sanitario ecc.).
2. Aspirazioni professionali, rilevate attraverso item che le classifichino per area disciplinare (classificazione ISCED-F 2013) e per livello di competenza richiesto (CP 2021 ISTAT). Queste due classificazioni sono state già utilizzate in fase di analisi nello studio precedente (vedi Capitolo 3).

Le risposte fornite verranno codificate numericamente secondo una scala predefinita, riportata integralmente nell'appendice dedicato (Appendice n. 3), dove è disponibile una bozza completa del questionario. Tale decodificata prevede, ove applicabile, livelli crescenti di istruzione e categorie professionali ordinate per complessità e prestigio. Questa struttura di codifica consente non solo di poter verificare l'eventuale cambiamento tra To e T1, ma anche di quantificarne l'ampiezza, permettendo un confronto sistematico e staticamente trattabile tra i due gruppi.

Come variabili di controllo, oltre al genere, alla nazionalità, sulla base dei risultati emersi dalle analisi preliminari svolte nello studio precedente (Capitolo 3) e seguendo gli strumenti elaborati da Carlana e colleghi (2022), verranno raccolti dati anche attorno al senso di efficacia (*self-efficacy*) e alla percezione delle barriere contestuali. Il senso di efficacia verrà misurato attraverso item che indagano la percezione delle loro capacità di conseguire gli obiettivi formativi e professionali, ad esempio: "*Indipendentemente dal*

tuo obiettivo formativo, ma pensando alle tue capacità, credi che potresti ottenere un.... (es. laurea universitaria/ posizione da impiegato/ posizione manageriale)?". Per misurare la percezione delle barriere contestuali verranno somministrati item che esplorano l'impatto di eventuali pressioni e credenze familiari e barriere economiche. Le domande verranno formulate come nell'esempio: *"Pensi che le seguenti barriere possano rappresentare un ostacolo al raggiungimento dei tuoi obiettivi educativi?"*. Per entrambi i costrutti, le risposte agli item saranno fornite utilizzando una scala Likert da 1 a 4, dove 1 indica "per niente" e 4 "molto".

5.2 La selezione dei mentori

Il matching tra mentee e mentore avverrà in modo casuale, prestando attenzione ad alcuni accorgimenti. Lo studio effettuato da Grossman & Rhodes (2002) rispetto ai possibili predittori di relazioni di mentoring di breve durata (quindi meno efficaci) ha evidenziato come coloro che mentori in condizioni economiche fragili faticavano a portare avanti la relazione con i loro mentee. Al contrario, mentori con una situazione economica stabile hanno dato un impegno più duraturo nel tempo. Tuttavia, nel nostro caso, un'eccessiva distanza di background potrebbe non essere sempre positiva, in quanto i partecipanti potrebbero sentire i propri mentori come figure eccessivamente distanti da loro e potrebbe diventare complessa la costruzione di una buona relazione di fiducia. In fase di matching, sarà opportuno cercare di bilanciare questi due elementi. Inoltre, verranno valutati altri fattori sulla base di un test che permetta una conoscenza generale sia dei mentee che dei mentori riguardanti aspetti caratteriali e interessi potenzialmente comuni. Osservando le esperienze sul campo svolte soprattutto con i centri educativi, gli stessi educatori hanno riportato un'assenza di buoni punti di riferimento maschili a cui i ragazzi potessero attingere come modelli osservabili. Per questo, si tenderà a creare dei match quanto possibile anche in base al genere. Tutti questi elementi potrebbero aiutare di più il *mentee* a riconoscersi nel mentore e quindi facilitare

l'acquisizione di modelli percepiti come “possibili”, secondo la logica dell'*aspiration window* di Ray (2006).

Prima dell'intervento, è necessario che i mentori seguano un periodo di formazione mirata che includa: i principi dell'orientamento, approfondimenti sulla fase adolescenziale del target con cui entreranno a contatto, conoscenza di base del sistema scolastico italiano, gestione della comunicazione mediata dal digitale, tecniche educative per poter condurre con facilità le attività previste e relazionarsi efficacemente con il mentee.

Per facilitare il reclutamento dei mentori da parte delle Università, l'attività di mentoring potrebbe garantire l'acquisizione di crediti formativi universitari (CFU) e quindi essere riconosciuta come attività formativa a tutti gli effetti. Questo potrebbe aumentare la motivazione alla partecipazione ad un'attività che, di fatto, richiede agli studenti e alle studentesse continuità e tempo a disposizione.

5.3 La piattaforma digitale per l'orientamento al futuro

Il centro dell'intervento quasi-sperimentale è la piattaforma digitale, un sito web progettato come un ambiente intuitivo e facilmente accessibile anche da smartphone. L'interfaccia della piattaforma si articola attorno ad una *home page* molto essenziale e facilmente navigabile, che varia a seconda dell'utente (mentore o mentee). Il team di ricerca può avere accesso ad entrambe le interfacce.

Per quanto riguarda il *mentee*, da questo spazio principale, lo studente e la studentessa hanno la possibilità di accedere a varie sezioni:

1. *Incontro il mio mentore;*
2. *La libreria delle Opportunità,*
3. *Il mio spazio personale.*

La sezione “*Incontro il mio mentore*” è il fulcro operativo della piattaforma perché è dove ha luogo l'e-mentoring. In questo ambiente, l'utente (in questo caso lo studente o la studentessa) può interagire con il mentore assegnatogli in modalità sincrona, principalmente tramite videochiamate, ma ha anche la possibilità di accedere ad una chat per poter

comunicare con il mentore eventuali imprevisti che modificherebbero il calendario degli incontri. La chat sarà accessibile soltanto in alcuni slot orari, per evitare di sovraccaricare il mentore.

L'interfaccia è pensata per ridurre al minimo le barriere tecnologiche, quindi presenterà un unico pulsante per poter accedere alle sessioni live, con accanto il calendario sempre visibile e aggiornato degli incontri. Poiché le videochiamate coinvolgono direttamente i minori, l'architettura dell'intervento è stata pensata all'interno degli ambienti digitali istituzionali già in uso nelle scuole. Infatti, la maggior parte degli Istituti dispone di licenze per l'utilizzo di piattaforme come Microsoft Teams o Google Classroom, e ogni studente e studentessa, generalmente, possiede un account istituzionale fornito dalla scuola. Il pulsante di accesso alle videochiamate reindirizzerà automaticamente l'utente nella riunione programmata su piattaforma istituzionale, creata direttamente dal team di ricerca in collaborazione con gli Istituti Scolastici. Questo garantirebbe il rispetto delle norme sulla privacy dei minori già previste dalla scuola.

Se venissero coinvolti i centri educativi territoriali che, solitamente, sono privi di accesso a queste piattaforme, è possibile stipulare delle collaborazioni in modo da poter adottare delle soluzioni equivalenti a quelle previste con le scuole. Per esempio, per ogni studente/ssa potrebbe essere creato un account *Gmail* eventualmente tramite un'identità digitale protetta che garantirebbe l'utilizzo dei tools di Google.

Il secondo spazio è *La libreria delle opportunità*, che costituisce la componente asincrona tramite cui gli studenti e le studentesse hanno accesso ad altre informazioni non direttamente veicolate dal mentore, ma che verranno utilizzate anche durante gli incontri online. Questa sezione è così chiamata per richiamare al *libro* come fonte di informazione ed è infatti strutturata secondo degli *scaffali tematici*, ognuno dei quali raccoglie materiali multimediali dedicati ed è accompagnato da un breve video (durata massima un minuto e trenta) che spieghi in modo chiaro e semplice il contenuto di ogni scaffale.

a. Scaffale *La Bussola degli studi*: in questa sezione viene data una panoramica generale di come si struttura il percorso di studio dall'ultimo anno di scuola secondaria di primo grado in poi, per poter dare ai partecipanti un orizzonte realistico all'interno del quale muoversi. Viene quindi spiegato che a metà del terzo anno di scuola media è richiesta la scelta della scuola superiore, i requisiti per accedere all'Università (test di ingresso e non) e/o alle scuole professionali e la struttura dell'Università (*triennale, magistrale, ciclo unico*).

b. Scaffale *La mappa delle opportunità*: lo scaffale presenterà una mappa del territorio della zona in cui vivono gli studenti e le studentesse beneficiarie del progetto di ricerca, mostrando non soltanto le scuole, ma anche possibili centri culturali e/o educativi.

c. Scaffale *Orizzonti futuri*: lo scaffale è dedicato all'esplorazione dei percorsi formativi specialmente universitari e professionali post scuola secondaria di secondo grado, tramite il collegamento a siti di informazione, come *AlmaLaurea* ed *Eduscopio*.

d. Scaffale *Il bagaglio-salvante (borse di studio e agevolazioni)*: in questa sezione tutto ruota attorno al video esplicativo che introduce gli studenti e le studentesse alla possibilità di avere accesso a delle risorse economiche che gli permettono di continuare a studiare anche dopo il diploma non soltanto nella loro città di origine. Al video di presentazione sono allegati anche esempi di pagine di siti universitari dove vengono spiegate le modalità di fruizione delle borse di studio, con collegamenti tramite link.

e. Scaffale *Rotte Professionali (Interviste)*: questo scaffale offre un'esposizione al mondo delle professioni attraverso un meccanismo di interazione asincrona con figure professionali reali. Contiene una raccolta di interviste video preregistrate realizzate con professionisti giovani provenienti

da diversi settori disciplinari. Gli utenti hanno la possibilità di navigare all'interno dell'intervista scegliendo le domande da rivolgere all'intervistato. Ad esempio: l'utente può scegliere tra le domande "Come hai scoperto la passione per questo lavoro?" "Quali hai difficoltà hai incontrato?" "Com'è stata la tua esperienza alla scuola media?" "Come hai scelto la scuola superiore". Pigiando sulla domanda selezionata, l'utente può ascoltare la risposta e procedere con un altro paio di domande di approfondimento per poi, se lo desidera, passare ad un altro tema tra quelli già prestabiliti nell'intervista.

Quest'ultima sezione è stata elaborata traendo spunto da un lavoro didattico effettuato assieme alla Prof.ssa Romani con cui ho avuto l'opportunità di creare alcuni materiali multimediali innovativi da utilizzare nei corsi *digital* dell'Università Luiss Guido Carli. Questi materiali hanno integrato e arricchito le dispense e le lezioni dei corsi, avvicinando concretamente gli studenti e le studentesse ai professionisti dei settori di loro interesse. La caratteristica centrale di questo tipo di formato multimediale è la navigazione non lineare. Chi intervista può selezionare le domande da rivolgere all'intervistato instaurando un dialogo semi-personalizzato (la video intervista è visibile al seguente link: <https://bit.ly/VideoIntervistaLUISS>.)

Il terzo spazio è il *Diario di Bordo* ed è lo spazio personale dello studente o della studentessa dove sono presenti essenzialmente due sezioni: una da utilizzare come un vero e proprio diario, quindi appuntare riflessioni, idee, ma anche pensieri ed emozioni, non necessariamente relativi all'orientamento; l'altra sezione invece è la *mappa delle aspirazioni* dove l'utente può inserire i propri interessi del proprio presente e da lì creare una serie di percorsi che lo possano condurre a diversi sbocchi professionali. La mappa delle aspirazioni è preimpostata ed è connessa alla piattaforma Canva alla quale lo/a studente/ssa può avere accesso, assieme al suo mentore, per poterla arricchire di volta in volta.

L'*homepage* del mentore presenta delle differenze rispetto a quella del mentee:

- il primo spazio verrà denominato "*Incontro il mio mentee*" e, come il mentee, anche il mentore ha accesso diretto al link della videochiamata, nonché alla chat. E' presente anche qui il calendario per rimanere aggiornato sugli incontri previsti, ma in più il mentore può accedere alla mappa delle aspirazioni del suo mentee, per poterlo supportare da remota nella sua realizzazione;
- rimane la *libreria delle opportunità*, così da poter visualizzare il materiale a cui ha accesso il *mentee* e così da poterli proiettare tramite la condivisione schermo durante le sessioni online;
- il terzo spazio, sempre sotto il nome di *Diario di bordo* presenta sia una sezione precompilata, sottoforma di questionario, dove al mentore viene chiesto di appuntare delle riflessioni e osservazioni al termine di ogni chiamata, e sia una sezione libera, dove è possibile inserire note libere rispetto al percorso svolto in questa esperienza;
- in aggiunta, si trova un quarto spazio chiamato *Sessioni e dispense*, dove sono presenti tutte le dispense e i materiali forniti durante il corso di formazione, in più i materiali aggiuntivi utilizzabili durante le videochiamate online con i contenuti e le indicazioni per lo svolgimento dei singoli incontri con il mentee.

5.5 Struttura degli incontri di e-mentoring

Per poter operare in modo efficace sull'information literacy e sulla digital literacy e quindi per ridurre l'information gap, non è possibile utilizzare metodi pedagogico-didattici trasmissivi e quindi sulla mera trasmissione di contenuti. Nella proposta di intervento si tenta di lavorare per incidere sulle *competenze*, quindi sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni (atteggiamenti, motivazioni) dell'individuo in questione. Per questa ragione, l'intervento è costruito all'interno del paradigma socio-costruttivista, con applicazioni di didattica attiva. Come anticipato, l'e-mentoring costituisce un ambiente di apprendimento di co-costruzione

della conoscenza e dei significati, in cui, secondo la prospettiva di Vygotskij (1978) dell'apprendimento come processo sociale, il mentore agirebbe nella Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), aiutandolo ad avanzare le proprie capacità rispetto all'alfabetizzazione all'informazione e al digitale, dentro la cornice della *future literacy*. L'intervento educativo verrà costruito utilizzando gli ambienti di apprendimento della piattaforma affinché il mentee, guidato dal suo mentore, possa procedere in parallelo nell'esplorazione di sé e del mondo circostante, soprattutto sul piano educativo e professionale. Il mentore dovrà fungere da *facilitatore*, poiché, nell'ottica di una didattica attiva, è lo/a studente/ssa ad essere al centro del processo di apprendimento. Il team di ricerca dovrà quindi strutturare una proposta didattica ed educativa che preveda l'utilizzo di metodologie attive, come l'implementazione di compiti autentici, il problem-based learning e il role playing. Gli incontri di e-mentoring avranno cadenza bisettimanale e una durata di 45 minuti ciascuno, per non sovraccaricare eccessivamente sia il mentore che il mentee. Si vuole evitare che, pur essendo rappresentando un impegno a tutti gli effetti, devono risultare un momento piacevole e arricchente. Il percorso è pensato affinché, da un lato si costruisca, soprattutto nel primo anno, una relazione solida tra mentore e mentee, dall'altro il mentee arricchisca la capacità di esplorazione del suo Io presente e futuro, del sistema educativo e del mondo professionale.

Ogni incontro si articolerà in due momenti:

1. *Fase destrutturata (relazionale)*: viene lasciato spazio ad una conversazione libera tra il mentore e il mentee, utile per costruire un rapporto di fiducia e quindi di un terreno fertile, affinché le informazioni per l'orientamento possano attecchire;
2. *Fase strutturata (orientativa)*: vengono svolte attività tematiche dedicata all'arricchimento del bagaglio di informazioni e di conoscenza del beneficiario, ai fini di un rafforzamento ed ampliamento graduale della capacità di aspirare. Questa fase della sessione viene pianificata e progettata dal team di ricerca che dà indicazioni ben precise al mentore su come svolgerla (presenti nella

sezione *Sessioni e dispense*). Le attività dovranno risultare di facile esecuzione e non sovraccaricare cognitivamente il mentee né tantomeno il mentore nel suo ruolo di mediatore e facilitatore. È prevista la consultazione del materiale presente nella *Libreria delle opportunità* e della *mappa delle aspirazioni*.

Le attività presentate nella fase strutturata cresceranno di ricchezza e complessità con gradualità, cercando di seguire una logica progressiva in linea con le Linee Guida Ministeriali sull'orientamento "continuo, personalizzato e non episodico". L'intervento educativo previsto si articola attorno a tre nuclei tematici: l'esplorazione del Sé, insieme all'esplorazione del mondo formativo e del mondo professionale. L'inizio del primo anno si concentrerà essenzialmente sulla costruzione della relazione con il mentore e sul primo nucleo tematico. Il mentee verrà accompagnato attraverso attività ludiche e narrative per lavorare sulla consapevolezza dei propri punti di forza, dei propri interessi e delle proprie aspirazioni. In un secondo momento, subentreranno gli altri due nuclei tematici, che arricchiranno l'esplorazione del Sé del mentee. Da circa metà del primo anno fino al termine del secondo anno, verranno introdotti temi mensili ognuno dei quali tratterà un ambito disciplinare e/o professionale nelle varie aree: sanitaria, umanistica, scientifica e tecnologica e sociale. Il primo quadrimestre del terzo anno si concentrerà soprattutto sul supporto informativo e psicologico del mentee alla scelta della scuola secondaria di secondo grado. Successivamente, l'e-mentoring proseguirà con attività esplorative anche dopo la scelta della scuola, proprio per non limitare l'orientamento soltanto ai momenti di passaggio da un anno di scuola all'altro, ma mantenendo la prospettiva del *lifelong learning*.

Alcune delle attività progettate prevederanno l'integrazione e l'utilizzo dei materiali multimediali presenti sulla piattaforma.

Ove possibile, nell'ottica del CMC-primary e-mentoring (Ensher & Murphy, 2007), per stimolare e rinnovare la relazione tra mentee e mentore, dovrebbero essere organizzate delle giornate di incontri in presenza, almeno al termine di ogni anno scolastico.

5.7 Tutela della privacy

La tutela della privacy degli studenti e delle studentesse coinvolte nell'intervento di e-mentoring, trattandosi di minori, richiederebbe l'accesso diretto alle famiglie, che, purtroppo, abbiamo riscontrato essere spesso molto difficili da intercettare. Per garantire il rispetto dei principi del Regolamento UE 2016/679 (GDPR) e delle norme previste sulla protezione dei dati dei minori, il modello proposto prevede una serie di misure preventive. In primo luogo, la partecipazione dei minori sarà consentita esclusivamente previa acquisizione del consenso informato e firmato da parte dei genitori o tutori. Il consenso informato verrà emesso dalla scuola o dal centro educativo che fungerà da intermediario tra il team di ricerca e le famiglie. Per l'esperienza finora raccolta, questa fase potrebbe richiedere tempi molto lunghi. Sarebbe necessario attivare queste procedure già nell'ultimo semestre dell'ultimo anno della scuola primaria. Solitamente negli Istituti Comprensivi accade che i bambini e le bambine iscritti alla scuola primaria di un Istituto passino direttamente alla secondaria di primo grado dello stesso Istituto. Per chi proviene da altre scuole, il modulo del consenso sarà inoltrato alle famiglie una volta che la scuola riceverà la comunicazione dell'avvenuta iscrizione. Per la raccolta della modulistica deve essere previsto un tempo non minore ai 6 mesi precedenti all'inizio dell'intervento. All'interno del consenso informato sarà chiarito l'intento dell'intervento e le misure messe in atto per il rispetto della privacy, tra cui:

- la garanzia dell'anonimato dei partecipanti, attraverso l'associazione di un codice alfanumerico per la compilazione del questionario;
- la firma di una dichiarazione di riservatezza che verrà fatta compilare ai mentori;
- l'accesso al solo personale autorizzato (team di ricerca) ai materiali digitali prodotti dai ragazzi e dalle ragazze e alle chat di scambio tra mentore e mentee, con conservazione nei soli database dei ricercatori; potranno essere utilizzati in forma anonima per la pubblicazione di eventuali articoli di ricerca.

Prima del suo utilizzo, la documentazione citata dovrà essere approvata da un comitato etico di ricerca.

5.8 Limitazioni dell'intervento

L'intervento, insieme alle sue potenzialità, presenta delle limitazioni. Primo fra tutti, la difficoltà di reperimento della modulistica sulla privacy necessaria per il corretto svolgimento, a causa della comunicazione spesso complessa con le famiglie. In secondo luogo, potrebbe verificarsi una contaminazione tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, che potrebbero avvenire nel caso in cui le scuole o i centri educativi coinvolti si trovino in quartieri adiacenti e quindi siano legati da una rete sociale.

Un ulteriore limite è rappresentato dalla disponibilità degli strumenti di accesso alla rete che, per quanto abbiamo potuto constatare, gli smartphone siano ampiamente diffusi anche nei contesti più svantaggiati, la qualità delle connessioni domestiche potrebbe interferire con lo svolgimento delle sessioni.

Inoltre, le sessioni potrebbero non effettuarsi in maniera regolare. Per questo è fondamentale che, nei limiti del possibile, vengano organizzati degli incontri in presenza che permettano di rafforzare i legami che si creano sulla piattaforma. La regolarità potrebbe venir meno, data la povertà educativa di questi contesti, anche per l'assenza di spazi in fisici privati in cui gli studenti e le studentesse possano effettuare le videochiamate. Alle scuole, si potrebbe suggerire di tenere le classi aperte in orario pomeridiano per poter garantire, con la supervisione dei docenti, un corretto svolgimento degli incontri e anche per superare eventuali difficoltà di connessione delle reti domestiche dei ragazzi e delle ragazze.

Per concludere, la sostenibilità nel lungo periodo richiederebbe una stretta collaborazione tra Università, scuole e centri educativi, nonché, ove possibile, con le famiglie. L'intervento, infatti, è stato solo progettato ma ancora non trova spazio di realizzazione poiché il lavoro di preparazione e quindi la costruzione di una rete tra enti, nonché la gestione dei documenti che garantiscano la privacy degli studenti e delle studentesse coinvolti, richiedono un lungo tempo di lavoro.

Bibliografia e sitografia

Acar, I. H., Avclar, G., Yazıcı, G., & Bostancı, S. (2020). The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem. *Current Psychology*, 41(2). <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01174-5>

ACRL. (2015). *Framework for information literacy for higher education*. Association of College & Research Libraries. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Camacho, A., Runions, K., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2023). *Bullying and cyberbullying perpetration and victimization: Prospective within-person associations*. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 406–418. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01704-3>

Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2022). Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children. *Econometrica*, 90(1), 1–29. <https://doi.org/10.3982/ecta17458>

Cingel, D. P., Carter, M. C., & Krause, H-V. (2022). Social media and self-esteem. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101304>

de Janasz, S. C., & Godshalk, V. M. (2013). The role of e-mentoring in protégés' learning and satisfaction. *Group & Organization Management*, 38(6), 743–774. <https://doi.org/10.1177/1059601113511296>

Ensher, E. A., & Murphy, S. E. (2007). E-mentoring: Next-generation research strategies and suggestions. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp. 299–322). Sage.

Garthe, R. C., Kim, S., Welsh, M., Wegmann, K., & Klingenberg, J. (2023). *Cyber-Victimization and mental health concerns among middle school students before and during the COVID-19 pandemic*. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 840-851. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01737-2>

Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2000). *Career management* (3rd ed.). Harcourt.

Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti*. Il Mulino.

Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>

Hart, C. S. (2016). How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>

Hershfield, H. E. (2019). The self over time. *Current Opinion in Psychology*, 26, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.06.004>

Hershfield, H. E. (2022). *Your future self: How to make tomorrow better today*. Penguin Press

Haeger, H., & Fresquez, C. (2016). Mentoring for inclusion: The impact of mentoring on undergraduate researchers in the sciences. *CBE—Life Sciences Education*, 15(3), ar36. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-01-0016>

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.

Kumar, V. L., & Goldstein, M. A. (2020). Cyberbullying and adolescents. *Current Pediatric Reviews*, 8(3), 86-92. <https://doi.org/10.1007/s40124-020-00217-6>

Miller, R. (Ed.). (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. Routledge / UNESCO.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019, 4 settembre). *Decreto ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019. Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)*. <https://www.miur.gov.it>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022, 22 dicembre). *Decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Adozione delle Linee guida per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024, 2 febbraio). *Decreto ministeriale n. 19 del 2 febbraio 2024. Riparto delle risorse PNRR per la riduzione dei divari territoriali e il contrasto alla dispersione scolastica*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-19-del-2-febbraio-2024>

Muller, N., Fruttero, A., Calvo-González, Ó., & de Hoop, J. (2024). Policies for aspirations. And opportunities (Policy Research Working Paper 10790). World Bank Group.

Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M., & Osman, S. (2025). The impact of mentoring in higher education on student career development: A systematic review and research agenda. *Studies in Higher Education*, 50(4), 739–755. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2354894>

Ragins, B.R. e Cotton, J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, n. 4, pp. 529-550.

Ray, D. (2006). Aspirations, poverty and economic change. In R. Bénabou, A. Banerjee, & D. Mookherjee (Eds.), *Understanding poverty* (pp. 409–421). Oxford University Press

Rivoltella, P. C. (2017). *Media education. Le nuove sfide dei media digitali*. Scholé.

Saiphoo, A. N., & Vahedi, Z. (2019). A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance. *Computers in Human Behaviour*, 101, 259-275. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.028>

Save the Children Italia ETS. (2018). *IX Atlante dell'infanzia (a rischio) – Le periferie dei bambini* [Rapporto]. <https://s3-www.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/atlante-dellinfanzia-rischio-le-periferie-dei-bambini.pdf>

Scuola Superiore Sant'Anna. (n.d.). *Progetto Me.Mo. Merito e mobilità sociale*. Retrieved 16 November 2025, from <https://www.santannapisa.it/it/progetto-memo>

Smith, L. (2011). Experiential 'hot' knowledge and its influence on low-SES students' capacities to aspire to higher education. *Critical Studies in Education*,

Steinsbekk, S., Wichstrøm, L., Stenseng, F., Nesi, J., Wold Hygen, B., & Skalická, V. (2021). The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence: A 3-wave community study. *Computers in Human Behavior*, 114, Article 106602. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106602> 52(2), 165–177. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572828>

Timeo, S., Riva, P., & Paladino, M. P. (2020). Being liked or not being liked: A study on social-media exclusion in a preadolescent population. *Journal of Adolescence*, 80, 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.010>

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood (and what this means for the rest of us)*. Atria Books.

Università degli Studi di Padova. (n.d.). *Programma Mentor&Me*. Retrieved 16 November 2025, from <https://www.unipd.it/programma-mentorme>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Welsh, T. S., & Wright, M. S. (2010). *Information literacy in the digital age : an evidence-based approach*. Chandos Publishing.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2022). Teacher mindsets help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. *Psychological Science*, 33(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/09567976211028984>

Zachary, L.J. (2002). The role of teacher as mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, pp. 27-38.

CONCLUSIONE

Con il progetto di tesi qui presentato ho approfondito una criticità socio-educativa che caratterizza ancora molti Paesi, anche quelli più sviluppati come il nostro. Un bambino o una bambina che fa il suo ingresso a scuola non ha un foglio bianco su cui scrivere il proprio futuro. Il suo contesto di appartenenza ha già stabilito, in linea di massima, quale sarà il suo livello di benessere economico, sociale e culturale di domani. Come ho più volte affermato in queste pagine, il sistema educativo cristallizza le disuguaglianze di partenza, *segregando* i meno dai più privilegiati soprattutto nei momenti di transizione da un livello di scuola all'altro. Per poter tracciare strade alternative, è necessario prima di tutto conoscere il mondo nel quale si vive, saper leggere e interpretare le norme sociali che lo governano e avere le informazioni necessarie per potersi orientare, sapendole reperire (online e offline), leggere e valutare con senso critico. In questi tre anni di dottorato di ricerca, partendo dalla nuova normativa ministeriale sui percorsi di *orientamento* (DM 328/2022), ho approfondito i divari, in termini di scelte e aspirazioni educative e professionali che caratterizzano adolescenti che vivono in condizioni di svantaggio socio-economico rispetto ai loro pari privilegiati, nel tentativo di poter comprendere quali proposte educative di orientamento al futuro implementare per riuscire a ridurli.

Per poter proporre un'indagine sul campo, ho ritenuto necessario chiarire che cosa la letteratura internazionale avesse già messo in luce rispetto ai fattori che impattano i momenti di transizione scolastica, tenendo lo status socio-economico (SES) come principale chiave interpretativa. La revisione sistematica, condotta mediante il modello PRISMA (Page et al., 2020) e organizzata secondo la struttura bioecologica di Bronfenbrenner e Morris (2006), ha evidenziato diverse criticità. In primo luogo è emersa una grande eterogeneità nelle modalità di operazionalizzazione del *SES* (*socio-economic status*), che rende difficile la comparazione tra gli studi esistenti e suggerisce la necessità di elaborare scale internazionalmente valide. Inoltre, i risultati mostrano come alcuni

fattori sono stati più indagati di altri; vi è infatti un'ampia produzione attorno al ruolo della famiglia e alle caratteristiche personali e demografiche dell'individuo, mentre una scarsa attenzione è stata data all'influenza dei pari e alla scuola. Infine, la predominanza di studi quantitativi ha limitato la possibilità di comprendere se e in che modo questi fattori individuati interagissero fra loro nella costruzione delle decisioni educative. Ricordiamo, infatti, che queste scelte sono l'esito di una rete complessa di influenze culturali, sociali. Il risultato particolarmente rilevante della revisione riguarda il ruolo protettivo del SES: è stato evidenziato come possedere un alto background socio-economico renda meno vulnerabili agli effetti negativi di alcuni fattori critici, come per esempio avere un basso rendimento scolastico, mentre chi vive condizioni di svantaggio ne subisce maggiormente l'influenza.

Sulla base dei risultati emersi, ho orientato il mio progetto di ricerca verso la costruzione di un primo studio qualitativo condotto in uno dei contesti socio-economicamente più fragili della città di Roma. Sul piano teorico, ho ridefinito la scelta dei percorsi scolastici come manifestazione concreta di un processo di costruzione delle aspirazioni educative e professionali (Appadurai, 2004; Hart, 2013). Ho condotto interviste semi-strutturate con studenti e studentesse che a distanza di un anno avevano effettuato la scelta della scuola secondaria di secondo grado. Dall'analisi narrativa delle interviste, nonostante il campione ridotto, è stato possibile evidenziare alcuni tratti comuni: tentando di ricostruire le "mappe aspirazionali" dei rispondenti, sia prima che dopo la scelta della scuola superiore, si nota come siano profondamente ancorate alla loro quotidianità da interessi immediati, con una scarsa visione di medio-lungo termine. Infatti, la scelta della scuola secondaria di secondo grado è stata spesso influenzata da una passione contingente, facendo strada al rischio di compiere scelte eccessivamente specializzanti che lasciassero poco margine a nuove alternative emergenti. Inoltre, in questo quadro, la scuola e le attività di orientamento proposte sono apparse poco rilevanti, quasi assenti nelle narrazioni dei ragazzi e delle ragazze intervistate. Ci si pone la

domanda se questi interventi educativi svolti spesso in “giornate spot” sedimentino davvero qualcosa nella mente dei ragazzi e delle ragazze.

Lo studio, tuttavia, ha presentato limiti importanti, dovuti principalmente alla numerosità del campione e alle modalità con cui è stato possibile selezionare studenti e studentesse coinvolti. La scuola ha operato come mediatrice nel contatto con le famiglie, ma, secondo quanto riportato dai docenti, molte non sono state raggiungibili sia per una mancata risposta dovuta ad una diffusa sfiducia nei confronti delle istituzioni scolastiche, documentata anche in letteratura (Bourdieu & Passeron, 1972), sia per la difficoltà nel reperire alcuni recapiti telefonici aggiornati. Quest’ultimo ostacolo riflette la grande instabilità del territorio, segnato da fenomeni di microcriminalità e altre forme di marginalità sociale. Queste condizioni hanno circoscritto un campione di studenti e studentesse con famiglie effettivamente presenti, spesso molto interessate alla collaborazione con la scuola e all’istruzione dei propri figli. Ciò introduce un limite rilevante per le indagini, poiché non è stato possibile raggiungere coloro che vivono situazioni di maggiore marginalizzazione dalle istituzioni e di minor supporto dalle famiglie, che sicuramente sarebbe stato essenziale per comprendere davvero le dinamiche aspirazionali e le scelte educative di questo contesto. Di conseguenza, il quadro restituito dall’indagine è parziale, ma i limiti evidenziati mi hanno fornito spunti utili per definire e organizzare con maggior precisione lo studio successivo.

Il terzo e ultimo articolo presentato in questa tesi si articola su una struttura teorico-metodologica più solida, che ha permesso di approfondire sia la natura che l’evoluzione del divario aspirazionale, comparando la capacità di aspirare di studenti e studentesse *low SES* e *high SES* di quartieri di Roma con livelli socio-economici opposti. Il campionamento è avvenuto all’interno di centri educativi, con i quali abbiamo riscontrato che tutti i ragazzi e le ragazze che ne fanno parte avevano un importante rapporto di fiducia. È stato quindi più semplice selezionare i partecipanti e organizzare la raccolta dati. Il campione è risultato numericamente più ampio e sono stati tenuti assieme sia studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Dalle analisi effettuate, è emersa un’importante divergenza aspirazionale di

natura informativa, che matura e si consolida con l'aumentare dell'età degli studenti e delle studentesse: i ragazzi e le ragazze provenienti da contesti svantaggiati, rispetto ai loro pari "privilegiati", dispongono di una conoscenza più ristretta di conoscenze sui percorsi scolastici e professionali e hanno meno occasioni per esplorare sé stessi e la realtà che li circonda. Al divario informativo si intreccia l'interiorizzazione del disagio del proprio contesto di appartenenza: più gli/le adolescenti avanzano nel loro percorso scolastico, più tendono a percepirsi come il principale ostacolo alla realizzazione delle loro aspirazioni, piuttosto che acquisire consapevolezza delle barriere fisiche, materiali e culturali che li circondano. Questo potrebbe innescare meccanismi di autosabotaggio e quindi restringere ulteriormente la visuale sulle opportunità esistenti. Purtroppo, non ho avuto accesso a tutti i dati demografici degli studenti e delle studentesse, rendendo difficile uno sguardo più intersezionale sui risultati evidenziati.

Accanto agli studi empirici, durante questo triennio, ho condotto diverse sperimentazioni nel campo dell'orientamento al futuro, sia in modalità offline sia online, in collaborazione con scuole e centri educativi partner della città di Roma. L'obiettivo iniziale di questi interventi era raccogliere evidenze sull'efficacia di pratiche educative di orientamento progettate per ampliare la conoscenza del mondo esterno, attraverso attività di alfabetizzazione all'informazione e al digitale, e, in parallelo, sostenere l'esplorazione di sé e la connessione con il proprio sé futuro. Nonostante il forte investimento progettuale in termini di risorse e impegno, le difficoltà riscontrate nella raccolta dei consensi informati necessari non hanno garantito la sistematizzazione dei risultati emersi. Tuttavia, avendo queste esperienze costituito un osservatorio privilegiato nel campo dell'orientamento al futuro, ho ritenuto necessario riportare alcune osservazioni e riflessioni emerse. La pratica educativa che è risultata più efficace è stata sicuramente l'e-mentoring, sperimentato con il coinvolgimento non solo di preadolescenti della secondaria di primo grado, ma anche con la collaborazione di studenti e studentesse universitarie della mia sede di appartenenza, l'Università Luiss Guido Carli. Sul piano teorico,

questa pratica si colloca all'interno del paradigma socio-costruttivista, per cui l'apprendimento e la costruzione delle aspirazioni avvengono attraverso la relazione con l'altro, il *mentore*. Il mentore si inserisce nella rete relazionale significativa dello studente e della studentessa, come ulteriore modello di riferimento da imitare. Attraverso la combinazione di conoscenze informali, legate all'esperienza personale e al percorso scolastico del mentore, e alle conoscenze formali veicolate da attività strutturate, il mentore contribuisce ad ampliare gli orizzonti informativi dello/a studente/ssa, agendo sulla sua capacità di aspirare.

Data l'impossibilità di poter implementare un intervento quasi-sperimentale sul campo in questi tre anni di dottorato, sviluppo futuro di questo progetto di tesi, ho elaborato una proposta di intervento quasi-sperimentale per studenti e studentesse di contesti svantaggiati della scuola secondaria di secondo grado, che tenesse insieme le osservazioni raccolte durante le sperimentazioni, le evidenze raccolte durante gli studi effettuati e il quadro teorico sulla capacità di aspirare, l'e-mentoring e un approccio didattico attivo attorno all'*information e digital literacy*. La proposta mette al centro l'implementazione di una piattaforma digitale come ambiente di orientamento al futuro, che superi le barriere fisiche dei territori più periferici, nel quale il *mentee* possa esercitare il reperimento critico delle informazioni rilevanti per le sue scelte formative e professionali, all'interno di attività guidate e nella relazione con il proprio mentore. L'obiettivo è ampliare il patrimonio informativo degli studenti e delle studentesse, promuovendo maggiore consapevolezza sulle opportunità disponibili e rafforzando la loro capacità di aspirare.

Per concludere, consapevole dei limiti di questo progetto di tesi dottorale e della necessità di adottare in futuro una visione più intersezionale, riconosco che i risultati di questo lavoro costituiscono soltanto un piccolo frammento di un'indagine più complessa, che richiede continuità e ulteriore approfondimento. Mi auguro che l'elaborazione della proposta di intervento, assieme alle altre piste di ricerca delineate, possa tradursi in ulteriori progetti, capaci di testare strategie educative realmente efficaci per

contribuire sempre di più ad arginare un problema così rilevante per la nostra società, affinché il diritto *al futuro* possa essere garantito a tutti e a tutte.

Bibliografia

Appadurai, A. (2004). *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema di insegnamento*. Milano: Edizioni di Comunità.

Hart, C. S. (2013). Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu. *Bloomsbury Academic*.

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022, 22 dicembre). Decreto Ministeriale n. 328: Linee guida per l'orientamento nell'ambito della Riforma 1.4 del PNRR. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

APPENDICE

APPENDICE 1

Table 1 - Lower secondary school - upper secondary school (or primary to secondary education) (20 articles)

<i>Paper</i>	<i>Title</i>	<i>Country</i>	<i>Main theories cited</i>	<i>Design</i>	<i>Topics besides track choice</i>	SES	
						<i>Parameter</i>	<i>Measurement scale</i>
Azzolini & Barone (2013)	Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class	Italy	/	Quantitative – Longitudinal (Cohort Study)	<i>Student level:</i> Ethnicity	Parental occupation	ESeC
Bernardi & Boado (2014)	Previous School Results and Social Background:	France	Breen and Goldthorpe model	Quantitative – Longitudinal	<i>Student level:</i> school performance	Occupation of the head of the household	Erikson and Goldthorpe scheme

	Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions		(1997), Lucas (2009) Relative Risk Aversion	(Panel Study)	(reading and maths)		
Borgna et al. (2022)	Old habits die hard? School guidance interventions and the persistence of inequalities	Italy	Boudon (1974), Breen & Goldthorpe (1997), Erikson & Jonsson (1996) Esser (2016)	Mixed-Method Study with a Quasi-Experimental Design	School level: school guidance	Parental education level	alternative indicators*
						Parental social class	
Breen et al. (2014)	Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making	Denmark	Breen & Goldthrope (1997)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	Student level: risk aversion and time discounting preferences	Father's education	alternative indicators
						Parent's monthly gross income	

Canaan (2020)	The long-run effects of reducing early school tracking	France	No specific theory	Quantitative –Quasi experimental design	<i>Educational system level:</i> exposure to the detracking reform	<i>Father's occupation</i>	alternative indicators
Dollmann (2017)	Positive choices for all? SES- and gender-specific premia of immigrants at educational transitions	Germany	Boudon (1974), Breen & Goldthorpe (1997), Erikson & Jonsson (1996), Esser (1999)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> Ethnicity	<i>ISEI-score in the family</i>	alternative indicators
						<i>Parental education level</i>	
Draeger & Mueller (2020)	Wealth stratification in the early school career in Germany	Germany	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> school performance (math)	<i>Parental income</i>	Highest value of the parents' ISCED and EGP to classify the household (Erikson, 1984)
						<i>Parental education level</i>	International Standard

							Classification of Education (ISCED)
						Parental occupation	EGP
Drucker (2024)	Compensatory advantage and inequality in educational aspirations	Hungary	No specific theory	Quantitative – Cross sectional study	<i>Student level:</i> educational aspirations	Parents' educational level	alternative indicators
Dumont et al. (2019)	The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-method Evidence on the Transition into Secondary-school Tracks in Germany	Germany (Berlin)	Boudon (1974), Breen & Goldthorpe (1997), Bourdieu (1986), Bourdieu and Passeron (1977), Wisconsin social psychological	Mixed Methods Study	<i>Student level:</i> school performance, <i>Family level:</i> parents aspirations <i>School level:</i> teacher track recommendations	Parental occupation	International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI; Ganzeboom, De Graaf, and Treiman 1992)
						Parental education level	alternative indicators

			model, Esser (2016)				
Ferrara (2023)	Aiming too high or scoring too low? Heterogeneous immigrant-native gaps in upper secondary enrollment and outcomes beyond the transition in France	France	Boudon, (1974), Kao and Tienda, (1995, 1998), Jackson, Jonsson and Rudolphi, (2012), Fernández-Reino (2016).	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> Ethnicity	<i>Parental occupation</i>	alternative indicators
Holm et al. (2019)	Signals, Educational Decision-Making, and Inequality	Denmark	Breen and Goldthorpe (1997), Breen and Yaish (2006)	Quantitative – Cross-sectional Study	<i>Student level:</i> academic performance, incomplete information (about difficulty in completing educational tracks)	<i>Parents completed upper secondary education</i>	alternative indicators

Larsen et al. (2014)	Transitions in secondary education: Exploring effects of social problems	Denmark	Boudon (1974), Breen & Goldthorpe (1997), Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish, & Cox (2005)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> social problems (placed in foster care, in-home preventive interventions up until finishing grade school, criminal offences, psycholeptic o psychoanaleptic prescriptive drugs for psychiatric disorders)	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
					<i>Family level:</i> social problems (parental alcohol abuse or drug dependence, mental and behaviour disorders due to alcohol or somatic	<i>Parental income</i>	

					diagnoses for alcohol, parents' criminal offences)		
Lindermann (2024)	Family structure transitions and educational outcomes: Explaining heterogeneity by parental education in Germany	Germany	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> school performance, educational aspirations <i>Family level:</i> family separation	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental occupation</i>	ISEI
						<i>Pre-separation annual household net disposable income</i>	OECD modified equivalence scale
Leest et al. (2021)	Test- or judgement-based school track recommendations: Equal opportunities for students with different socio-economic backgrounds?	The Netherlands	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Cohort Study)	<i>Student level:</i> school performance (reading and maths), school leavers test <i>School level:</i> teacher test based and judgement based track recommendation	<i>Household income</i>	Statistics Netherlands(CBS)
						<i>Real estate value</i>	
						<i>Number of people with unemployment or social welfare benefits</i>	

Maaz et al. (2008)	Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes	Germany	Boudon (1974), Becker (2004)	Theoretical	<i>Student level:</i> school performance <i>School level:</i> ability grouping <i>Institutional level:</i> different curricula and teacher training	Not specified	/
Mele et al. (2023)	Making it to the Academic Path in a Tracked Education System: The Interplay of Individual Agency and Social Origin in Early Educational Transitions	Switzerland	Ross & Mirowsky (2006)	Quantitative – Longitudinal (Cohort study with multi-informant design)	<i>Student level:</i> agency (study effort, occupational aspirations)	<i>Family income</i> <i>Parental education level</i>	alternative indicators

Prix et al. (2024)	Better close to home? Geographical and socioeconomic constraints on gendered educational transitions at the upper secondary level	Finland	Bourdieu & Passeron (1990), Goldthorpe, (2007a, 2007b)	Quantitative – Cross sectional study	<i>Student level:</i> gender <i>House level:</i> geographical distance from high school and to field of study	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental social class</i>	Erikson-Goldthorpe-Portocarero (EGP) class scheme
						<i>Household income</i>	alternative indicators
Schulz et al. (2017)	Pathways of Intergenerational Transmission of Advantages during Adolescence: Social Background, Cognitive Ability, and Educational Attainment	Germany	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Family level:</i> parental cognitive ability <i>Student level:</i> student cognitive ability	<i>Parental education level</i>	UNESCO's International Standard Classification of Education (ISCED)
						<i>Parental occupation</i>	International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI, Ganzeboom et al. 1992)

						<i>Parental labor force participation</i>	alternative indicators
						<i>House hold financial resources</i>	OECD 2013
Vasalampi et al. (2023)	PISA reading achievement, literacy motivation, and school burnout predicting Adolescents' educational track and educational attainment	Finland	Eccles et al., (1983)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> school performance (reading), literacy motivation (self-concept of ability in literacy, task value in literacy) school burnout symptoms (cynicism and exhaustion)	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental occupation</i>	
Zwier et al. (2023)	Let's Stick Together: Peer Effects in Secondary School Choice and	The Netherlands	No specific theory	Quantitative – Cross-sectional study	<i>House level:</i> school distance <i>Peers level</i>	<i>Parental education</i>	alternative indicators

	Variations by Student Socio- Economic Background						
--	---	--	--	--	--	--	--

Table 2 - Upper secondary school – University (or secondary education to university) (14 articles)

						SES	
<i>Paper</i>	<i>Title</i>	<i>Country</i>	<i>Main theories cited</i>	<i>Design</i>	<i>Topics besides track choice</i>	<i>Parameter</i>	<i>Measurement scale</i>
Carvalhaes et al. (2023)	The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil	Brazil	Boudon (1974) Breen & Goldthorpe, (1997), Morgan (1996, 2005), Perna (2006)	Quantitative – Cross-Sectional	<i>Student level:</i> Ethnicity, academic performance	<i>Family’s socioeconomic conditions</i>	alternative indicators
						<i>Household characteristics</i>	
						<i>Parental education level</i>	
Crosnoe & Muller (2014)	Family Socioeconomic Status, Peers, and the Path to College	USA	Boudon (1974), Coleman (1988)	Mixed methods– Longitudinal (Panel Study)	<i>Peers level:</i> high SES peers’ influence <i>School level:</i> College preparatory course	<i>Family’s income</i>	alternative indicators
						<i>Household characteristics</i>	
						<i>Parental education level</i>	
Gutman & Schoon (2012)	Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations:	England	Vondracek, Lerner, & Schulenberg, (1986), Bronfenbrenner	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> school performance, uncertain aspirations,	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental occupation</i>	

	Gender differences among adolescents in England		& Ceci (1994) Vondracek (1998), Elder (1998)		self-perceived ability, school motivation, gender, ethnicity <i>Family level:</i> parental educational expectations		
Hango et al. (2021)	Roots and STEMS? Examining field of study choices among northern and rural youth in Canada	Canada	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>House level:</i> type of residence (rural or urban); <i>Family level:</i> Parents' aspirations	<i>Parents' income</i>	alternative indicators
						<i>Parental education level</i>	
Kay et al. (2016)	High-school predictors of university achievement: Youths' self-reported	Germany	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Family level:</i> parental relationships <i>Student level:</i> beliefs about how success is	<i>Parental education level</i>	alternative indicators

	relationships with parents, beliefs about success, and university aspirations				attained, educational aspiration		
Lagana et al. (2014)	Socio-economic Background and Early Post-compulsory Education Pathways: A Comparison between Natives and Second-generation Immigrants in Switzerland	Switzerland	Origin– Education– Destination model (OED) (see Heath and Brinbaum [2007]) Erikson and Jonsson (1996) (Boudon, 1974) (Bourdieu and Passeron, 1990) (Breen and Goldthorpe, 1997)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> ethnicity	<i>Parental education level</i>	parental Index of Socio-economic status (ISEI; Ganzeboom et al., 1992)
						<i>Parental income</i>	
						<i>Parents' household</i>	ISEI
Lee et al. (2012)	What to do next: an exploratory study of the post-	USA	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>House level:</i> region, place of residence	<i>"composite score" (included education)</i>	alternative indicators

	secondary decisions of American students				<i>School level:</i> type of school, immigrants in school, quality of school life. <i>Family level:</i> type of family, parental expectations <i>Student level:</i> ethnicity, gender, school performance (math, reading)		
Liu (2018)	Choices, risks and rational conformity: extending Boudon's positional theory to understand higher education choices in	China	Boudon (1974), Bourdieu and Passeron (1977), Breen and Goldthorpe (1997),	Qualitative Study	<i>House level:</i> geographical distance	<i>Parental occupation</i>	alternative indicators
						<i>Parental education level</i>	

	contemporary China						
Parker et al. (2015)	Does Living Closer to a University Increase Educational Attainment? A Longitudinal Study of Aspirations, University Entry, and Elite University Enrolment of Australian Youth	Australia	Sewell et al. (1970), Boudon (1974), Denzler and Wolter (2011), Turley (2009), Crockett et al. (2000)	Quantitative – Longitudinal (Cohort Study)	<i>Geography:</i> distance from university <i>Student level:</i> university educational expectations	<i>Parental employment</i>	PISA index of economic, social, and cultural capital (ESCS) (OECD 2004)
						<i>Parental education level</i>	
						<i>Parental job prestige</i>	
						<i>Household possessions</i>	
Parker et al. (2016)	A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to	International (PISA)	Boudon (1974), Wisconsin model (e.g. Sewell et al., 1969), Bourdieu (1986), (Breen	Quantitative – Longitudinal (Repeated Cross- Sectional Study)	<i>Educational system level:</i> ability stratification and curricular tracking	<i>Parental occupational prestige</i>	the International Socio Economic Index of Occupational Status (ISEI; Ganzeboom, de

	Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification		& Goldthorpe, (1997) Van de Werfhorst and Hofstede (2007)		<i>Student level:</i> university educational expectations		Graaf, & Treiman, 1992)
						<i>Parental education level</i>	?? ISCED coding
						<i>Household possessions</i>	??
Priulla et al. (2023)	Does taking additional Maths classes in high school affect academic outcomes?	Italy	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Repeated Cross-Sectional Study)	<i>Student level:</i> taking additional maths classes	<i>Parental occupation</i>	the International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)
						<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Family wealth</i>	PISA index
						<i>Home educational resources</i>	
						<i>Possessions of “classical” culture at home</i>	
Reisel (2011)	Two Paths to Inequality in	USA and Norway	Bourdieu (1977), Max		<i>Institutional level:</i> patterns	<i>Parental education level</i>	alternative indicators

	Educational Outcomes: Family Background and Educational Selection in the United States and Norway		Weber (1978), Breen and Goldthorpe (1997); Hansen (1997); Breen and Jonsson (2005), Breen and Yaish (2006), Jonsson and Erikson (2007)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	of stratification in education system <i>Student level:</i> gender	<i>Parental income</i>	
Schoon et al. (2021)	Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility	England	Sameroff (1999), Rutter (2006), Schoon (2012), Ross & Mirowsky (2006)	Mixed-Methods (Longitudinal - Panel Study with Qualitative Component)	<i>Family level:</i> parental co-agency (parental educational expectations)	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
					<i>Student level:</i> agency (academic expectations, success expectations,	Parental social class by <i>parents' occupation</i>	
						<i>Gross household income</i>	
						<i>Homeownership</i>	

					self-concept, school engagement)		
Tieben & Wolbers (2010)	Transitions to post-secondary and tertiary education in the Netherlands: a trend analysis of unconditional and conditional socio-economic background effects	The Netherlands	Boudon (1974), Breen and Jonsson (2000), Lucas (2001)	Quantitative – Longitudinal (Repeated Cross- Sectional Study)	/	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Father's occupation</i>	International SocioEconomic Index of Occupational Status (ISEI) developed by Ganzeboom et al. (1992)

Table 3 - Both educational transitions (6 articles)

						SES	
<i>Paper</i>	<i>Title</i>	<i>Country</i>	<i>Main theories cited</i>	<i>Design</i>	<i>Topics besides track choice</i>	<i>Parameter</i>	<i>Measurement Scale</i>
Becker & Tetzner (2021)	On the relations of sociocognitive childhood characteristics, education, and socioeconomic success in adulthood	Germany	Eccles et al. (1994)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> sociocognitive characteristics (self-esteem, academic self-concept, academic interests, professional goal aspirations, and professional goal certainty)	<i>Parental occupation</i>	International Standard Classification of Occupations (ISCO-68; International Labor Office, 1968)
						<i>Parental education</i>	alternative indicators
Burger (2023)	Revisiting the power of future expectations and educational path dependencies	Switzerland	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> future expectations	<i>Parental occupation</i>	International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) scale (Ganzeboom et al., 1992).

Dollmann and Weissmann (2020)	The Story after Immigrants' Ambitious Educational Choices: Real Improvement or Back to Square One?	Germany	No specific theory	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	<i>Student level:</i> ethnicity	<i>ISEI-score in the family</i>	highest ISEI score in the family
						<i>Parental education level</i>	alternative indicators
Hallsten & Thaning (2018)	Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden	Sweden	Weber (1946), Bourdieu (1984), Lucas (2001)	Quantitative – Longitudinal (Cohort Study)	<i>Student level:</i> school performance, gender	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental occupation</i>	
						<i>Parental income</i>	
						<i>Parental wealth</i>	
Tolsma et al. (2007)	Trends in ethnic educational inequalities in the Netherlands: A cohort design	The Netherlands	Raftery and Hout (1993), Lucas (2001)	Quantitative – Longitudinal (ReStudy)	<i>Student level:</i> ethnicity	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Father's job status</i>	

Vergolini & Vlach (2017)	Family background and educational path of Italian graduates	Italy	Boudon (1974); Bourdieu (1979); Breen and Goldthorpe (1997); Bourdieu and Passeron (1990); Lucas (2001)	Quantitative – Longitudinal (Panel Study)	/	<i>Parental education level</i>	alternative indicators
						<i>Parental occupation</i>	

Table 4 – Comprehensive review of the educational system

N° papers	Country	Transition age/grade (and eventually requirements)	SECONDARY EDUCATION			Requirements for University access
			Lower Secondary Education	Transition age and requirements	Upper Secondary Education	
9	Germany	Generally after 4 th grade	Lower secondary (Sekundarstufe I) (aged 10-12 until 15-16, Grades 5-7 to 9-10). Generally three main tracks: Gymnasium, Realschule, and Hauptschule.	Completion of lower secondary school after Grade 10	Upper secondary (Sekundarstufe II) (age 15-16 to 18-19): Gymnasium starts in lower secondary education; Hauptschule and Realschule lead to Berufsschul (Vocational School) and Fachoberschul (Technical College)	Gymnasium's diploma (Abitur) grants access to universities and diverse career opportunities. Realschulabschluss' diploma , enabling them to pursue vocational training or higher education Students receive the Hauptschulabschluss' certificate , which can lead to vocational training or part-time education

4	Italy	Automatic transition after 5 th grade	Scuola Secondaria di Primo Grado: 3 years (Ages 11-14).	Diploma di scuola secondaria di secondo grado (free choice) at around 14 years old	Scuola Secondaria di Secondo Grado: 5 years (Liceo, Technical, Vocational) or Regional Vocational Training System (IeFP)	Maturità exam (common to all tracks of Scuola Secondaria II grado) required for university entry.
4	Netherlands	Primary school advice according to child level (most important for child placement) after 6 th grade	Pre-vocational sec. education (VMBO) (Grades 7-10) leads to MBO programs; Senior general secondary education (HAVO) (Grades 7-12); Pre-university education (VWO) (Grades 7-12)			VMBO leads to MBO programs, HAVO and VWO lead to tertiary education programs/higher education
3	France	Automatic transition after around 10 years old	Collège: 4 years (Ages 11-15).	Diplôme national du brevet (DNB) (success in DNB isn't conditional for upper secondary level) and school	Lycée Général, Lycée Technologique, Lycée Professionnel (ages 15 – 18)	Baccalauréat (Bac) required for university entry. Vocational lycées can prepare for Certificat d'aptitude professionnelle after what students can either integrate working

				recommendations (based school reports and pupil interests), at around 15 years old		life or prepare professional “baccalauréat”
3	Denmark	Enter through primary school at level 0 (comprehensive school)	Part of Folkeskole/Grundskole (primary and lower secondary school education). 10 th grade is optional	National test after 9 th or 10 th grade	General (4 different tracks) academic), Vocational educational and training (VET)	Primarily, General Upper secondary education qualifies for higher educational level. VET for labor market
3	Switzerland	Assessment that determine their ability to perform at lower secondary school (age 12)	Sekundarstufe I / secondaire I / scuola media 3 years (4 years in Canton Ticino) - tracks based on performance (academic, general, vocational).	Free choice around 15 years old	General education programmes (Baccalaureate schools and Upper secondary specialised schools) and VET programmes Gymnasium, Sekundarschule, Vocational	Baccalaureate diploma allows for free choice of university and study programme

					Schools (dual system)	
3 (1 with Norway)	USA	Automatic transition after Grade 5 (some schools may require a minimum GPA or standardized test scores, depending on the district.)	Middle School/Junior High: 3 years (Grades 6-8, Ages 11-14)	Automatic transition (Some selective high schools may require entrance exams or academic records.) after Grade 8	High School: 4 years (Grades 9-12, Age 14-18), with core subjects, electives subjects and advanced courses	Earning credits (usually 20–24) in required subjects; passing state-mandated tests (some states require exit exams, but many have removed them); completing community service (in some districts).
2	England	In some schools, students sit the Common Entrance Exam in year 7 (after 11 years old)	Junior School (Lower): 3 years (year 7 to 9) and Senior School (year 10 AND 11) where prepare for GCSE exams (General Certificate of Secondary Education).			After 16 years old, students attend A level study , where study subject relevant for univeristy. After A level study, they can attend International Baccalarete Diploma Programme (by independent school). All colleges can prepare students for entry to

						a UK university or any university in the world (it is possible to follow foundation courses – vocational).
2	Finland	Enter through primary school (comprehensive school)	Integrated in the Peruskoulu system (years 1 to 9, age 7 to 17)	Post-comprehensive school education (18 age) for upper secondary qualification (general or vocational) Not mandatory preparatory education (TUVA)	Lukio (academic), Ammatillinen Koulutus (vocational schools) (at age 18)	Ylioppilastutkinto (Matriculation Exam) for university after Lukio; vocational qualifications for applied sciences
1 (with USA)	Norway	Enter through primary school (comprehensive school Grunnskolen)	Ungdomstrinnet (age 6 to 16)	Automatic transition around age 16	Videregående Skole (General – 3 years, or VET- 3 years)	General track leads to higher education. Attending one-year bridge course after VET provides access to higher education.

1	Spain	Enter through basic education (in primary school at age 6)	Educación Secundaria Obligatoria (ESO): 4 years (Ages 12-16). Basic level training cycles (Ages 15-17)	Diploma , plus Basic Technician qualification if attended basic level training cycles (ages 16-17)	Bachillerato (general option), vocational training (vocational training)	Bachillerato for university; vocational diplomas for skilled-job market
1	Sweden	Enter through compulsory school (year 0)	Integrated in the Grundskola system	While entrance requirements vary between programmes, all of them demand students to have passing grades in Swedish/Swedish as a second language, English and mathematics from their final year of compulsory schooling.	Gymnasium (years 10 to 12) with 6 tracks preparatory for higher education (like university), 12 vocational tracks	General track give access to higher education (such university)
1	Hungary	Enter through basic education (6 – 14 years old)	Integrated in basic school	Graduation from basic school	Gimnázium (academic), Szakközépiskola	Gimnázium's examination is an

					(vocational), szakmunkásképző iskola (vocational schools) – 4 years; also some general secondary schools that offer longer programs, starting from Grade 5 or 7.	admission test to higher education institutions.
1	Australia	Automatic transition after Grade 6	Junior Secondary: 6 years (Grades 7 to 10)	Automatic transition at Grade 10	Senior Secondary School (Grades 11-12)	Students who complete their secondary school program at Year 12 or equivalent are awarded a Senior Secondary Certificate of Education. They then leave school to undertake vocational or higher education courses and/or start work
1	Brazil	Automatic transition after 10 years old	Ensino Fundamental II (4 years, Age 11-14)	Completion of Ensino fundamental II	Ensino Médio – high school : 3 years (Ages 15-18); or Educacao	Certificado de Ensino Médio to enter in higher education, plus an examination “Vestibular”

					Profissional Tecnica de Nivel Medio (Vocational Secondary Education)	
1	Canada	Automatic transition at age 12	High schools: academic tracks and applied tracks (grades 8 or 9 or 10 to grade 12)			Completing higher school at age 17 or 18, students can go to college or university
1	China	Graduating from primary school	Junior (lower) Secondary school 3 years (Grades 7-9, Age 12- 15)	Graduation examination	Secondary education: general (academic) senior secondary school (3 years) or vocational senior secondary school (3- 4 years) Senior secondary school is known as (gaozhong 高中) and vocational senior secondary	Gaokao exam to enter in post-secondary education. Higher technical/vocational education is available at the zhuanke (专科) level, which require two or three years of full-time post-secondary study.

					school is known as (zhongzhuan 中专) in China. Students wishing to continue their study in the general (academic) track must pass the entrance examinations for general senior secondary schools (zhongkao 中考)	Entry to university depends primarily on how well the students perform in the entrance examinations.
--	--	--	--	--	--	---

APPENDICE 2
SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Tabella 1 – Aspirazioni lavorative adolescenti secondaria di primo grado (Low SES)

N° adolescenti per grande gruppo	Tassonomia CP 2021							
	Grandi gruppi	Gruppi	Classi	Categorie	Unità professionali	N° per professione	ID	Classe
1	1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	12-13 Imprenditori				1	22L	3
5	2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	22 Ingegneri, architetti e professioni assimilate	222 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	2221 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	22211 Architetti	1	20L	3
		25 Specialisti in scienze umane, sociali, artistiche e gestionali	252 Specialisti in scienze giuridiche	2524 Magistrati		1	12L	2
			253 Specialisti in scienze sociali	2533 Specialisti in scienze psicologiche e psicoterapeutiche		1	17L	2
			255 Specialisti in discipline artistico-espressive	2551 Pittori, scultori, disegnatori	25512 Disegnatori artistici e illustratori	1	24L	3

				2552 Registi, direttori artistici, attori, sceneggiatori e scenografi	25521 Registi	1	22L	3
1	3. Professioni tecniche	34 Professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone	341 Professioni tecniche delle attività turistiche, ricettive ed assimilate	3412 Tecnici dell'organizzazione di fiere, convegni ed eventi culturali		1	22L	3
0	4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio							
12	5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	52 Professioni qualificate nelle attività ricettive e della ristorazione	522 Esercenti ed addetti nelle attività di ristorazione	5224 Baristi e professioni assimilate		1	7L	1
			523 Assistenti di viaggio e professioni assimilate	5231 Hostess, steward e professioni assimilate	52312 Assistente di viaggio	2	8L 16L	1 2
		54 Professioni qualificate nei servizi culturali				1	22L	3
		55 Professioni qualificate nei servizi alla persona	551 Operatori della cura estetica	5512 Estetisti e truccatori		2	16L 23L	2 3
				55 Professioni qualificate nei servizi alla persona		1	24L	3

		56 Professioni qualificate nei servizi di sicurezza	561 Professioni qualificate nei servizi di sicurezza, vigilanza e custodia	5613: Agenti di polizia dello stato		4	9L	2
							11L	2
							19L	3
				5618 Esercenti di garage ed autorimesse		1	24L	3
1	6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori	61 Artigiani e operai specializzati dell'industria estrattiva, dell'edilizia e della manutenzione degli edifici	613 Artigiani ed operai specializzati addetti alle rifiniture delle costruzioni	6137 Elettricisti nelle costruzioni civili e professioni assimilate		1	25L	3
1	7. Conduuttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli	74 Conduuttori di veicoli, di macchinari mobili e di sollevamento	742 Conduuttori di veicoli a motore e a trazione animale	7421 Autisti di taxi		1	22L	3
o	8. Professioni non qualificate							
1	9. Forze armate					1	22L	3

Tabella 2 – Aspirazioni lavorative adolescenti secondaria di primo grado (high SES)

N° adolescenti per grande gruppo	Tassonomia CP 2021					ID	Classe
	Grandi gruppi	Gruppi	Classi	Categorie	Unità professionali		
1	1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	12-13 Imprenditori				17H	2
12	2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	21 Specialisti in scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali	211 Specialisti in scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali	2114 Geologi, meteorologi, geofisici e professioni assimilate	21142 Paleontologi	4H	1
		23 Specialisti nelle scienze della vita	231 Specialisti nelle scienze della vita	2314 Veterinari		9H	2
		24 Specialisti della salute	241 Medici	2413 Specialisti in terapie chirurgiche		5H	1
						9H	2
						19H	3
		25 Specialisti in scienze umane, sociali, artistiche e gestionali	252 Specialisti in scienze giuridiche	2533 Specialisti in scienze psicologiche e psicoterapeutiche		14H	2
			253 Specialisti in scienze sociali	2533 Specialisti in scienze psicologiche e psicoterapeutiche		14H	2
			254 Specialisti in discipline linguistiche, letterarie e documentali	2541 Scrittori e professioni assimilate	25413 Redattori di testi per la pubblicità	17H	2

			255 Specialisti in discipline artistico-espressive	2552 Registi, direttori artistici, attori, sceneggiatori e scenografi	25522 Attori	12H	2
		26 Specialisti della formazione e della ricerca	263 Docenti di scuola secondaria, post-secondaria e professioni assimilate			14H	2
			264 Docenti di scuola primaria, pre-primaria e professioni assimilate	2641 Docenti di scuola primaria		18H	3
				2642 Docenti di scuola pre-primaria		19H	3
		5	3. Professioni tecniche	31 Professioni tecniche in campo scientifico, ingegneristico e della produzione	317 Tecnici di apparecchiature ottiche e audio-video	3121 Tecnici programmatori	
3137 Disegnatori industriali e professioni assimilate						15H	2
3171 Fotografi e professioni assimilate						13H	2
34 Professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone	342 Insegnanti nella formazione professionale, istruttori, allenatori, atleti e professioni assimilate			3426 Allenatori e tecnici di discipline sportive e agonistiche		14H	2
	345 Tecnici dei servizi sociali			3451 Assistenti sociali		19H	3

0	4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio						
2	5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	52 Professioni qualificate nelle attività ricettive e della ristorazione	522 Esercenti ed addetti nelle attività di ristorazione	5221 Cuochi in alberghi e ristoranti		6H	1
				5223 Camerieri e professioni assimilate		6H	1
				523 Assistenti di viaggio e professioni assimilate		7H	2
0	6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori						
0	7. Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli						
0	8. Professioni non qualificate						
0	9. Forze armate						

Tabella 3 – Campi disciplinari di interesse adolescenti secondaria primo grado (low SES)

N° adolescenti per campo ampio	Classificazione ISCED-F 13			ID	Classe
	Campo ampio	Campo ristretto	Campo dettagliato		
0	00 Programmi e qualifiche generici				
0	01 Formazione				
3	02 Arti e discipline umanistiche	021 Arti	0213 Belle arti	24L	3
			0215 Musica e arti performative	1L	1
				22L	3
1	03 Scienze sociali, giornalismo e informazione	031 Scienze sociali e comportamentali	0313 Psicologia	17L	2
3	04 Economia, amministrazione e diritto	041 Business and administration	0413 Management and administration	26L	3
				22L	3
		042 Diritto/Legge	0421 Diritto/Legge	12L	2
0	05 Scienze naturali, matematica e statistica				
1	06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT)			10L	2
1	07 Ingegneria, manifattura e costruzioni	073 Architettura e costruzione	0731 Architettura e urbanistica	20L	3
0	08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria				
0	09 Salute e benessere				
12	10 Servizi	101 Servizi alla persona	1011 Servizi domestici	25L	3
			1012 Servizi per capelli e bellezza	16L	2
				23L	3
			1013 Hotel, ristoranti e catering	7L	1
				22L	3
			1014 Sports	11L	2
			1015 Viaggi, turismo e tempo libero	22L	3

		103 Servizi di sicurezza	1030 Servizi di sicurezza non ulteriormente definiti	24L	3
			1031 Militare e difesa	22L	3
			1032 Tutela delle persone e dei beni	9L	2
				11L	2
		104 Servizi di trasporto	1041 Servizi di trasporto	19L	3
				22L	3
				8L	1
				16L	2
				25L	3
1	99 Campo sconosciuto			11L	2

Tabella 4 – Campi disciplinari di interesse adolescenti secondaria primo grado (high SES)

N° studenti per campo ampio	Classificazione ISCED-F 13			ID	Classe
	Campo ampio	Campo ristretto	Campo dettagliato		
0	00 Programmi e qualifiche generici				
3	01 Formazione	011 Formazione	0113 Formazione degli insegnanti senza specializzazione	18H	3
			0113 Formazione degli insegnanti senza specializzazione	19H	3
			0114 Formazione degli insegnanti con specializzazione in materia	14H	2
3	02 Arti e discipline umanistiche	021 Arti	0211 Tecniche audiovisive e produzione di media	13H	2
			0212 Moda, interior design e design industriale	15H	2
			0215 Musica e arti performative	12H	2
1	03 Scienze sociali, giornalismo e informazione	031 Scienze sociali e comportamentali	0313 Psicologia	14H	2
2	04 Economia, amministrazione e diritto	041 Economia e amministrazione	0413 Gestione e amministrazione	17H	2
		041 Economia e amministrazione	0414 Marketing e pubblicità		
		042 Diritto/Legge	0421 Diritto/Legge	14H	2
1	05 Scienze naturali, matematica e statistica	053 Scienze fisiche	0532 Scienze della terra	4H	1

1	06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT)	061 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT)	0613 Sviluppo e analisi di software e applicazioni	16H	2
0	07 Ingegneria, manifattura e costruzioni				
1	08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria	084 Veterinaria	0841 Veterinaria	9H	2
3	09 Salute e benessere	091 Salute	0912 Medicina	5H	1
		091 Salute	0912 Medicina	9H	2
		091 Salute	0912 Medicina	19H	3
		092 Welfare	0923 Assistenza sociale e consulenza		
3	10 Servizi	101 Servizi alla persona	1013 Hotel, ristoranti e catering	6H	1
		101 Servizi alla persona	1013 Hotel, ristoranti e catering		
		101 Servizi alla persona	1014 Sports	14H	2
		104 Servizi di trasporto	1041 Servizi di trasporto	7H	2
0	99 Campo disciplinare sconosciuto				

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Tabella 5 – Aspirazioni lavorative adolescenti secondaria di secondo grado (low SES)

N° adolescenti per grande gruppo	Tassonomia CP 2021					ID	Classe
	Grandi gruppi	Gruppi	Classi	Categorie	Unità professionali		
2	10. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	11 Membri dei corpi legislativi e di governo, dirigenti ed equiparati dell'amministrazione pubblica, nella magistratura, nei servizi di sanità, istruzione e ricerca e nelle organizzazioni di interesse nazionale e sovranazionale	112 Direttori, dirigenti ed equiparati dell'amministrazione pubblica e nei servizi di sanità, istruzione e ricerca	1124 Dirigenti ed equiparati delle amministrazioni dello Stato, degli enti pubblici non economici, degli enti locali, della scuola, delle università, degli enti di ricerca e nella sanità	11243 Dirigenti nella sanità	37L	3
		12-13 Imprenditori, amministratori e direttori di grandi/piccole aziende				33L	2
6	11. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	22 Ingegneri, architetti e professioni assimilate	222 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	2221 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	22211 Architetti	29L	1
						31L	1
		24 Specialisti della salute	241 Medici		24120 Specialisti in	37L	3

				2412 Specialisti in terapie mediche	terapie mediche		
					24130 Specialisti in terapie chirurgiche	35L	2
		25 Specialisti in scienze umane, sociali, artistiche e gestionali	252 Specialisti in scienze giuridiche	2521 Procuratori legali ed avvocati	25210 Avvocati	33L	2
			255 Specialisti in discipline artistico-espressive	2551 Pittori, scultori, disegnatori	25512 Disegnatori artistici e illustratori	35L	2
				2552 Registi, direttori artistici, attori, sceneggiatori e scenografi	25521 Registi	25523 Direttori artistici	27L
1	12. Professioni tecniche	34 Professioni tecniche nei servizi pubblici e alle persone	345 Tecnici dei servizi sociali	3454 Tecnici dei servizi di sicurezza privati e professioni assimilate	34540 Tecnici dei servizi di sicurezza privati e professioni assimilate	36L	3
	13. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio						
	14. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi	52 Professioni qualificate nelle attività ricettive e della ristorazione	522 Esercenti ed addetti nelle attività di ristorazione			30L	1
		56 Professioni qualificate nei servizi di sicurezza	561 Professioni qualificate nei servizi di sicurezza, vigilanza e custodia	5618 Esercenti di garage ed autorimesse	56180 Esercenti di garage ed autorimesse	40L	NEET

	15. Artigiani, operai specializzati e agricoltori						
	16. Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli						
	17. Professioni non qualificate						
	18. Forze armate						

Tabella 6 – Aspirazioni lavorative adolescenti high SES

N° adolescenti per grande gruppo	Tassonomia CP 2021					ID	Classe
	Grandi gruppi	Gruppi	Classi	Categorie	Unità professionali		
2	1. Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	12-13 Imprenditori, amministratori e direttori di grandi/piccole aziende				34H	3
			121/131 Imprenditori e responsabili di piccole aziende	1213/1313 Imprenditori e responsabili di grandi/piccole aziende nelle costruzioni		23H	1
8	2. Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione	22 Ingegneri, architetti e professioni assimilate	221 Ingegneri e professioni assimilate			39H	4
			222 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	2221 Architetti, pianificatori, paesaggisti e specialisti del recupero e della conservazione del territorio	22211 Architetti	39H	4
		24 Specialisti della salute	241 Medici	2412 Specialisti in terapie mediche	24120 Specialisti in terapie mediche	31H	3
						37H	4
		25 Specialisti in scienze umane, sociali, artistiche e gestionali	253 Specialisti in scienze sociali	2533 Specialisti in scienze psicologiche e psicoterapeutiche		38H	4
						20H	/
			262 Ricercatori e tecnici laureati nell'università	2621 Ricercatori e tecnici laureati nelle scienze matematiche e		26H	2
						32H	3
						24H	2

				dell'informazione, fisiche, chimiche, della terra			
	3. Professioni tecniche						
	4. Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio						
	5. Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi						
	6. Artigiani, operai specializzati e agricoltori						
	7. Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli						
	8. Professioni non qualificate						
1	9. Forze armate					32H	3

Tabella 7 – Campi disciplinari di interesse adolescenti secondaria di secondo grado (low SES)

N° adolescenti per campo ampio	Classificazione ISCED-F 13			ID	Classe
	Campo ampio	Campo ristretto	Campo dettagliato		
0	00 Programmi e qualifiche generici				
0	01 Formazione				
2	02 Arti e discipline umanistiche	021 Arti	0215 Musica e arti performative	27L	1
			0215 Musica e arti performative		
			0213 Belle arti	35L	2
0	03 Scienze sociali, giornalismo e informazione				
1	04 Economia, amministrazione e diritto	041 Amministrazione e business	0413 Amministrazione e management	33L	2
		042 Diritto/Legge	0421 Diritto/Legge		
0	05 Scienze naturali, matematica e statistica				
2	06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT)			28L	1
				34L	2
2	07 Ingegneria, manifattura e costruzioni	073 Architettura e costruzioni	0731 Architettura e urbanistica	29L	1
				31L	1
0	08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria				
2	09 Salute e benessere	091 Salute	0912 Medicina	35L	2
				37L	3
		098 Programmi interdisciplinari e qualifiche che		37L	3

		coinvolgono salute e benessere			
1	10 Servizi	104 Servizi di sicurezza	1041 Servizi di trasporti	40L	NEET

Tabella 8 – Campi disciplinari di interesse adolescenti secondaria di secondo grado (high SES)

N° adoscelenti per campo ampio	Classificazione ISCED-F 13			ID	Classe
	Campo ampio	Campo ristretto	Campo dettagliato		
0	00 Programmi e qualifiche generici				
0	01 Formazione				
2	02 Arti e discipline umanistiche	021 Arti	0215 Musica	27H	2
		022 Discipline umanistiche		28H	2
1	03 Scienze sociali, giornalismo e informazione	031 Scienze sociali e comportamentali	0313 Psicologia	26H	2
4	04 Economia, amministrazione e diritto	041 Amministrazione e business	0412 Finanza, banche e assicurazioni	29H	2
			0413 Amministrazione e management	23H	1
		042 Diritto/Legge		33H	3
				27H	2
1	05 Scienze naturali, matematica e statistica	053 Scienze fisiche	0533 Fisica	24H	2
0	06 Tecnologie dell'informazione e comunicazione (ICT)				
1	07 Ingegneria, manifattura e costruzioni	071 Ingegneria e mestieri ingegneristici		39H	4
		073 Architettura e costruzioni			
0	08 Agricoltura, silvicoltura, pesca e veterinaria				
	09 Salute e benessere	091 Salute	0912 Medicina	32H	3
				31H	3
				36H	4
				37H	4
1	10 Servizi	103 Servizi di sicurezza		32H	3

APPENDICE 3

Questionario proposta di intervento

In questa appendice viene presentata una bozza di questionario della proposta di intervento descritta nel capitolo 4 di questa tesi. Per ogni domanda è stata riportata una tabella per la codifica delle risposte che daranno i partecipanti all'intervento. Il questionario è diviso in due sezioni: la prima (sezione A) dedicata alle aspirazioni educative e la seconda (sezione B) dedicata alle aspirazioni professionali.

Le domande che seguono parlano di scuola e di studi futuri. Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Segna la risposta che ritieni valida per te.

A. ASPIRAZIONI EDUCATIVE

A.1. Pensando al tuo futuro, qual è il livello di studi più alto che ti piacerebbe raggiungere? (Scegli una sola risposta)

- ☐ Vorrei lasciare la scuola che sto frequentando e andare a lavorare.
- ☐ Finire scuola media (scuola secondaria di primo grado);
- ☐ Prendere un diploma alle superiori (qualsiasi scuola superiore);
- ☐ Fare un corso dopo il diploma (es. corso professionale, ITS, ecc.);
- ☐ Andare all'università (laurea)
- ☐ Fare studi ancora più lunghi dopo l'università (es. dottorato, master)

<i>Codice A1</i>	<i>Livello istruzione</i>
0	Abbandonare la scuola media
1	Diploma di scuola media
2	Diploma di scuola superiore
3	Corso post-diploma non universitario
4	Laurea
5	Studi oltre la laurea

A.2. Se pensi di continuare a studiare dopo la scuola media, rispondi a questa domanda, altrimenti lasciala in bianco. Sai già quale scuola superiore ti piacerebbe frequentare?

☐ Si

☐ Ancora no

Se hai risposto di sì alla domanda precedente, che tipo di scuola superiore ti piacerebbe frequentare? Se sei indeciso/a tra più opzioni, puoi selezionare più di una risposta. (Puoi selezionare PIU' di una risposta)

☐ Un liceo (classico, scientifico, linguistico, artistico, scienze umane, ecc.)

☐ Un istituto tecnico (economico, tecnologico, ecc.)

☐ Un istituto professionale (es. socio-sanitario, meccanico, alberghiero, moda ecc.)

☐ Un altro tipo di scuola o corso (scrivi quale): _____

Codice A2	Scuola superiore
0	Non sa che scuola superiore vuole frequentare
1	Istituto professionale
2	Istituto tecnico
3	Liceo

A.3. Tra le aree di studio riportate qui sotto, quali ti interessano di più?

☐ Lavorare con bambini/e o nella scuola (educazione)

☐ Lingue, storia, filosofia, letteratura, arte, musica

☐ Economia, diritto, politica, psicologia, sociologia

- ☐ Scienze (matematica, fisica, chimica, biologia, scienze della natura)
- ☐ Computer, informatica, tecnologia digitale, robotica
- ☐ Ingegneria, costruzioni, meccanica, elettronica
- ☐ Agricoltura, ambiente, animali, natura
- ☐ Salute e benessere (medicina, infermieristica, fisioterapia, servizi alla persona)
- ☐ Servizi (turismo, ristorazione, cura alla persona, sicurezza, commercio, ecc.)
- ☐ Altro (scrivi): _____
- ☐ Non so / non ci ho pensato

Codice	Area disciplinare	Campo ISCED-F
0	Non sa/non risponde	99
1	Educazione	01
2	Arti e discipline umanistiche	02
3	Scienze sociali, economia, diritto, psicologia	03
4	Scienze naturali, matematica, statistica	05
5	ICT / informatica	06
6	Ingegneria, industria, costruzioni	07
7	Agricoltura, ambiente, veterinaria	08
8	Salute e servizi sociali	09
9	Servizi	10
10	Altro	—

B. ASPIRAZIONI PROFESSIONALI

B1. Che lavoro o lavori ti piacerebbe fare da grande? Puoi riportare fino a tre idee, anche se non sei sicuro/a.

1. Prima idea: _____;
2. Seconda idea: _____;
3. Terza idea: _____.

Codice	Professioni da CP 2021
0	Forze armate
1	Professioni non qualificate
2	Conduttori di impianti e macchinari e operai di montaggio
3	Artigiani, operai specializzati e agricoltori
4	Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi
5	Impiegati
6	Professioni tecniche
7	Professioni intellettuali scientifiche e di elevata specializzazione
8	Dirigenti

C. INFORMAZIONI SU DI TE

C.1 Ora ti chiediamo cosa pensi delle tue capacità. Per ogni frase, indica quanto è valida per te.

Pensando alle tue capacità, quanto pensi che per te sarebbe possibile....

	Per Niente	Poco	Abbastanza	Molto
<i>...finire le scuole superiori</i>	☐	☐	☐	☐
<i>...andare all'università e prendere una laurea?</i>	☐	☐	☐	☐
<i>...trovare in futuro un lavoro "d'ufficio" (ad esempio in un'azienda, in uno studio, in un ufficio)?</i>	☐	☐	☐	☐
<i>...avere in futuro un lavoro in cui sei responsabile di altre persone (un ruolo da "capo" o da responsabile)?</i>	☐	☐	☐	☐
<i>... riuscire a fare un lavoro che ti piaccia davvero</i>	☐	☐	☐	☐

C.2 Pensi che le seguenti cose potrebbero esserti d'OSTACOLO per raggiungere i tuoi obiettivi di studio/lavoro?

(es. Per niente = NON è un ostacolo; Molto = è assolutamente un OSTACOLO)

	Per Niente	Poco	Abbastanza	Molto
<i>Le risorse economiche della tua famiglia (i soldi che avete a disposizione)</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Le idee e i desideri della tua famiglia su cosa dovresti fare da grande</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Il fatto che alcune persone possano avere pregiudizi (ad esempio per la tua origine, lingua, colore della pelle, religione, genere ecc.)</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Il fatto che in futuro tu possa doverti occupare della famiglia, dei figli o della casa.</i>	☐	☐	☐	☐
<i>Il pensiero di non sentirti all'altezza o "di non essere</i>	☐	☐	☐	☐

<i>abbastanza bravo/a” per certi percorsi di studio</i>				
---	--	--	--	--

C.3

1. Come ti identifichi?

☐ Maschio

☐ Femmina

☐ Altro/Preferisco non dire

2. In quale paese sei nato/a?

☐ Italia

☐ Altro Paese (scrivi quale): _____

3. In quale Paese è nato il tuo papà?

☐ Italia

☐ Altro Paese (scrivi quale): _____

☐ Non lo so

4. In quale Paese è nata la tua mamma?

☐ Italia

☐ Altro Paese (scrivi quale): _____

☐ Non lo so

