

A cura di Isabella Sulis,
Valentina Tocchioni,
Maria Prosperina Vitale

DALLA SCUOLA SUPERIORE ALL'UNIVERSITÀ

Valutare l'influenza dei pari
sulle disuguaglianze educative
e sulle performance



FrancoAngeli

COMPUTATIONAL SOCIAL SCIENCE

La collana accoglie contributi di carattere interdisciplinare relativi al dibattito sul campo derivate dall'applicazione di metodi innovativi di ricerca e pratiche di uso dei Big Data, con un'attenzione particolare alle tematiche epistemologiche, metodologiche e politiche di gestione dei contenuti digitali.

Secondo la letteratura internazionale è possibile definire la scienza sociale computazionale come una disciplina che sfrutta la capacità di vasti set di Big Data per analizzare le interazioni umane al fine di definire prospettive qualitativamente nuove sul comportamento collettivo, in un approccio interdisciplinare che comprende sociologia, statistica, informatica, psicologia, diritto, matematica e fisica teorica.

La ricerca sociale computazionale, basandosi sull'analisi delle tracce digitali delle attività online, l'analisi dei network sociali, le fonti aperte digitali, la simulazione sociale attraverso modelli computazionali, rappresenta uno strumento proficuo per l'analisi del mutamento sociale. In tale direzione essa ha già prodotto, negli ultimi dieci anni, moltissimi contributi che confermano la rivoluzione metodologica in atto.

All'interno di questa cornice e in considerazione della crescente consapevolezza della comunità scientifica internazionale di quanto la ricerca sociale debba passare necessariamente per un utilizzo attivo delle tecnologie dell'informazione, la collana ha quindi come obiettivo principale la costituzione di uno spazio di discussione epistemologica, ontologica e metodologica interdisciplinare nel quale poter raccogliere, valutare e catalogare i contributi specifici dell'analisi computazionale.

I volumi pubblicati, in lingua italiana o inglese, sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti nei settori scientifico-disciplinari della matematica, della sociologia, della statistica, della fisica teorica, del diritto, dell'informatica e della psicologia.

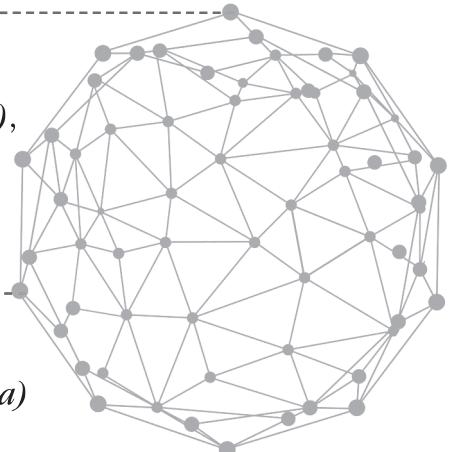
Direzione:

Mara Maretti

(*Università degli Studi di Chieti-Pescara*),

Lara Fontanella

(*Università degli Studi di Chieti-Pescara*)



Comitato editoriale:

Vanessa Russo e Annalina Sarra

(*Università degli Studi di Chieti-Pescara*)

Comitato scientifico:

Davide Bennato (*Università di Catania*); Giovanni Boccia Artieri (*Università di Urbino*); Alessandro Canossa (*Northeastern University, Boston*); Guido Capanna Piscé (*Università di Urbino*); Davide Carbonai (*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*); Paolo Caressa (*Sapienza Università di Roma*); Costantino Cipolla (*Università di Bologna*); Daniele Crespi (*Lombardia Informatica S.p.A.*); Fiorenza Deriu (*Sapienza Università di Roma*); Simone Di Zio (*Università di Chieti-Pescara*); Peter Dittrich (*Friedrich-Schiller-Universität, Jena*); Manuela Farinosi (*Università di Udine*); Fabio Giglietto (*Università di Urbino*); Giuseppe Giordano (*Università di Salerno*); Renato Grimaldi (*Università di Torino*); Stella Iezzi (*Università Tor Vergata, Roma*); Michele La Rocca (*Università di Salerno*); Marco Liverani (*Università di Roma Tre*); Maurizio Merico (*Università di Salerno*); Anna Monreale (*Università degli Studi di Pisa*); Sabrina Moretti (*Università di Urbino*); Mariella Nocenzi (*Sapienza Università di Roma*); Maurizio Parton (*Università di Chieti-Pescara*); Alessandro Pluchino (*Università di Catania*); Riccardo Prodam (*UniCredit; University of California, Berkeley*); Giancarlo Ragozini (*Università di Napoli “Federico II”*); Annarita Ricci (*Università di Chieti-Pescara*); Sara Romano (*Università di Chieti-Pescara*); Vanessa Russo (*Università di Chieti-Pescara*); Annalina Sarra (*Università di Chieti-Pescara*); Pietro Speroni di Fenizio (*Università di Chieti-Pescara*); Cathleen M. Stuetzer (*Technische Universität Dresden*); Maria Prosperina Vitale (*Università di Salerno*).

A cura di Isabella Sulis,
Valentina Tocchioni,
Maria Prosperina Vitale

DALLA SCUOLA SUPERIORE ALL'UNIVERSITÀ

Valutare l'influenza dei pari
sulle disuguaglianze educative
e sulle performance

COMPUTATIONAL SOCIAL SCIENCE

FrancoAngeli®

Questo lavoro è finanziato nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, Bando n. 104 pubblicato il 2.2.2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) italiano, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Titolo del Progetto “From high school to university: Assessing peers' influence in educational inequalities and performances” – CUP F53D23006150006 - Decreto di Assegnazione del Grant n. 1060 adottato il 17/07/2023 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) italiano.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI SALERNO



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI CAGLIARI



Isbn e-book Open Access: 9788835189732

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

Pubblicato con licenza *Creative Commons*

Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

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

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

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835189732

Indice

Introduzione		pag.	9
Attribuzioni		»	15
1. Le disuguaglianze educative dalla scuola all'università			
1.1. Disuguaglianze economico-sociali		»	17
1.1.1. Gli studenti nelle scuole		»	18
1.1.2. L'influenza dell'origine sociale sugli apprendimenti e sulla scelta di proseguire gli studi		»	21
1.2. Disuguaglianze di genere		»	23
1.3. Il background migratorio		»	26
2. Monitoraggio delle disuguaglianze scolastiche			
2.1. Introduzione		»	29
2.2. Indicatori per le disuguaglianze economico-sociali		»	29
2.2.1. Indicatori di composizione sociale		»	30
2.2.2. Indicatori per l'influenza dell'origine sociale sulle competenze e sulle scelte		»	35
2.2.3. Indicatori per l'influenza sociale dei pari sulle competenze		»	43
2.3. Indicatori per le disuguaglianze di genere		»	46
2.3.1. Divario di genere nei punteggi INVALSI al grado 13°		»	48

2.3.2. Divario di genere nella transizione scuola-università	pag.	52
2.3.3. Omogeneità nelle scelte universitarie	»	58
3. Giovani in transizione: territori, relazioni e sce- nari post-diploma		
3.1. Premessa	»	65
3.2. La struttura del questionario	»	65
3.3. La popolazione scolastica e la procedura di post-stratificazione	»	67
4. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole campane		
4.1. Diffusione del questionario	»	68
4.2. Il profilo sociodemografico e il contesto familiare	»	69
4.3. Le scelte post-diploma	»	72
4.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche	»	75
4.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare	»	77
4.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico	»	79
4.4. Fonti, motivazioni e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte	»	81
4.4.1. Le fonti e i canali informativi	»	82
4.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi	»	85
4.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative	»	92
5. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole sarde		
5.1. Diffusione del questionario	»	101
5.2. Profilo sociodemografico e contesto familiare	»	101
5.3. Le scelte post-diploma	»	105
5.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche	»	107
5.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare	»	108
5.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico	»	110

5.4. Fonti, motivazione e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte	pag.	112
5.4.1. Le fonti e i canali informativi	»	112
5.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi	»	116
5.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative	»	123
6. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole toscane	»	131
6.1. Diffusione del questionario	»	131
6.2. Profilo sociodemografico e contesto familiare	»	131
6.3. Le scelte post-diploma	»	134
6.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche	»	137
6.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare	»	139
6.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico	»	141
6.4. Fonti, motivazioni e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte	»	143
6.4.1. Le fonti e i canali informativi	»	143
6.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi	»	151
6.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative	»	162
6.4.4. La condivisione da parte della famiglia	»	168
6.4.5. La condivisione da parte degli amici	»	171
7. La raccolta e l'analisi dei dati di rete per lo studio dell'effetto dei pari in ambito scolastico	»	176
7.1. Premessa	»	176
7.2. La raccolta dei dati per reti personali	»	177
7.2.1 Caratteristiche sociodemografiche degli ego	»	180
7.2.2 Le caratteristiche sociodemografiche degli alter e le relazioni ego-alter	»	182
7.2.3 Una classificazione delle tipologie di reti personali	»	184
7.3. Il disegno metodologico e la rilevazione delle reti nel gruppo classe	»	187
7.3.1 Popolazione e piano di campionamento	»	188
7.3.2 Focus group	»	189

7.3.3 La struttura del questionario	pag.	192
7.3.4 Caratteristiche delle classi e misure di rete	»	194
7.3.5 Una lettura integrata dei legami tra pari e delle scelte post-diploma	»	198
7.3.6 Il ruolo del capitale relazionale nelle scelte educative	»	209
Conclusioni	»	211
Riferimenti bibliografici	»	219
Gli autori	»	223

Introduzione

Il volume contiene i principali risultati del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) di durata biennale *“From high school to university: Assessing peers’ influence in educational inequalities and performances”* (“*Dalla scuola superiore all’università: valutare l’influenza dei pari nelle disuguaglianze educative e nelle performance*”), da cui l’acronimo PEER-UP¹, con il coinvolgimento di membri delle tre Unità di Ricerca (UdR) dell’Università degli Studi di Cagliari, dell’Università degli Studi di Salerno e dell’Università degli Studi di Firenze.

Il progetto analizza i percorsi educativi dalla scuola superiore all’università, focalizzandosi sulle dinamiche osservate nelle tre tappe fondamentali che coinvolgono le traiettorie educative individuali: l’ultimo anno delle scuole superiori, la transizione dalla scuola all’università e le carriere universitarie. Rispetto a questi tre aspetti le domande di ricerca si focalizzano su quanto le scelte scolastiche e il successo formativo nelle scuole superiori, il successivo passaggio all’università e le scelte ad esso connesse (ambiti disciplinari e scelte di mobilità) siano influenzate da dinamiche di genere e dalle condizioni socioeconomiche della famiglia di origine, al contempo indagando anche su quanto il contesto dei pari e la scuola secondaria superiore frequentata rappresentino un valore aggiunto rispetto al determinarsi o meno di esperienze formative di successo.

I risultati discussi nel volume si focalizzano sulle dinamiche osservate nell’ultimo anno delle scuole superiori e nella transizione all’università, mentre le carriere universitarie, seppur ampiamente analizzate e studiate nell’ambito del progetto², non sono state trattate in questo volume in quanto

¹ Il progetto è stato finanziato nell’ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente C2, Investimento 1.1, Decreto Direttoriale n. 104 del 02/02/2022, Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN). Per approfondimenti si rimanda al sito web <https://prin.unica.it/peer-up/>.

² L’elenco delle pubblicazioni sono disponibili al link <https://prin.unica.it/peer-up/researchoutput/>.

oggetto di diverse pubblicazioni su riviste e volumi nazionali e internazionali (Tocchioni, Milone e Lombardi, 2025; Usala *et al.*, 2024a, b; Usala, Sulis e Porcu, 2025; Vitale *et al.*, 2025).

Nello specifico, il volume analizza le carriere degli studenti e delle studentesse dalla scuola superiore all'università, con un focus sulle diseguaglianze educative legate alle condizioni socioeconomiche della famiglia di origine, ai divari di genere e all'ambiente dei pari nel determinare il successo formativo. Particolare attenzione viene dedicata al ruolo dell'ambiente scolastico nell'influenzare le scelte educative, nel ridurre e/o amplificare gli svantaggi iniziali e i divari di genere. Lo studio si concentra, inoltre, sui divari geografici e su quelli legati all'eterogeneità della filiera formativa, monitorando le differenze tra le scuole nella capacità di innescare processi virtuosi ed egualitari in termini di successo formativo.

L'analisi si concentra sui concetti di qualità ed equità delle istituzioni scolastiche e su come queste due dimensioni possano essere misurate per profilare le scuole mediante un sistema di indicatori. Il concetto di qualità viene considerato come capacità delle istituzioni scolastiche di garantire il successo formativo degli studenti e delle studentesse, mentre il concetto di equità è legato alla loro capacità di offrire le stesse opportunità a studenti e studentesse provenienti da diversi contesti sociodemografici. La qualità delle istituzioni scolastiche è stata monitorata facendo principalmente riferimento alle competenze raggiunte dalla componente studentesca al termine del 13° grado (il quinto anno della scuola superiore) nei principali ambiti disciplinari, accertate attraverso i risultati delle prove condotte dall'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione), ovvero indagini censuarie svolte su scala nazionale e relative alle competenze degli studenti in italiano e matematica. L'equità, invece, è stata valutata rispetto alla capacità delle istituzioni scolastiche di garantire il raggiungimento degli stessi livelli di competenze e un'equa transizione verso gli studi universitari, indipendentemente dal genere e dalle condizioni socioeconomiche delle famiglie di origine.

Numerosi studi hanno discusso la relazione esistente tra status socioeconomico degli studenti, scelte scolastiche e contesto dei pari nella scuola e nell'università (Aina, Bratti e Lippo, 2021; Attanasio *et al.*, 2020; Attanasio e Porcu, 2021; Barone e Assirelli, 2020; Contini, Cugnata e Scagni, 2018; Giancola e Salmieri, 2024; Priulla *et al.*, 2025a; Priulla *et al.*, 2025b; Raabe, Boda e Stadtfeld, 2019; Sacerdote, 2011; Wolniak ed Engberg, 2010). I tre aspetti sono fortemente interconnessi e condizionano il successo formativo, innescando meccanismi di riproduzione intergenerazionale delle diseguaglianze che portano gli studenti provenienti dai contesti sociali più avvantaggiati verso filiere formative più proficue in termini di successo formativo e

contesto scolastico. La scelta dei cosiddetti licei tradizionali, classico e scientifico, degli studenti con status socioeconomico più elevato, crea una stratificazione tra gli ambienti scolastici. In tali licei si registrano tassi elevati di transizione all'università e l'acquisizione delle competenze necessarie per garantire una più alta probabilità di riuscita negli studi universitari; al contrario negli istituti tecnici e professionali, dove prevalgono studenti con status socioeconomico medio-basso, l'acquisizione delle competenze di base (italiano e matematica) non sempre è raggiunta, così come maggiore è il rischio di dispersione scolastica, con tassi di transizione all'università notevolmente più bassi anche tra i (pochi) studenti provenienti da contesti socioeconomici avvantaggiati.

Relativamente all'ambiente dei pari, il progetto mira a valutare l'influenza delle caratteristiche della classe e della scuola, non solo in termini di caratteristiche sociodemografiche (genere, condizioni socioeconomiche, background migratorio) ma anche a partire dalle dinamiche relazionali che si sviluppano nel gruppo classe tra i compagni, alle fonti di supporto e al ruolo rivestito nel processo di scelta dalle diverse cerchie sociali (famiglia, scuola e ambiente sociale) in cui l'individuo è inserito.

I temi e gli obiettivi del progetto di ricerca sono stati perseguiti ricorrendo sia a dati resi disponibili dalle fonti amministrative e dalle rilevazioni nazionali per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, sia attraverso la raccolta dei dati primari, con la progettazione di due tipologie di indagini che hanno coinvolto le tre UdR.

Per quanto riguarda i dati secondari, le basi di dati utilizzate contengono informazioni sulle caratteristiche sociodemografiche dello studente (anno di nascita, sesso alla nascita, città di residenza, cittadinanza), sul percorso scolastico precedente (voto di diploma, tipologia e città della scuola superiore frequentata), sulla carriera universitaria (tipologia di corso di laurea e ateneo, corso di laurea, crediti formativi acquisiti nel periodo di osservazione) e i punteggi INVALSI al grado 13° relativi alle competenze in matematica, italiano e lingua inglese e alle condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia di origine. Nello specifico, si è fatto ricorso a due fonti di dati³. La prima fonte è relativa alla banca dati MOBYSU.it, che raccoglie i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti in ambito universitario⁴. MOBYSU.it contiene le informazioni

³ In entrambe le fonti è riportato il sesso alla nascita degli studenti; nonostante ciò, nel volume è utilizzato il termine genere e, conseguentemente, le differenze per sesso sono presentate come divari di genere, perché i meccanismi alla base di tali divari sono largamente attribuibili a norme di genere e stereotipi.

⁴ I dati utilizzati sono stati trattati secondo quanto previsto dal PROTOCOLLO DI RICERCA PER LO STUDIO “Dalla scuola superiore al mondo del lavoro: analisi delle carriere universitarie e della mobilità universitaria dal Sud al Nord Italia” tra il Ministero dell'Uni-

sulla popolazione degli studenti immatricolati ad un ateneo italiano a partire dall’anno accademico 2012/13. Nel progetto sono state utilizzate più coorti, in particolare gli immatricolati degli anni accademici 2019/20 e 2021/22 per studiare l’effetto dello stato socioeconomico sulle scelte e le carriere universitarie. Per le coorti più recenti, la banca dati riporta anche le informazioni sugli esiti nelle prove INVALSI e sullo status socioeconomico e culturale della famiglia di provenienza fornito dall’indicatore ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) dell’INVALSI. La seconda fonte comprende i dati raccolti dalle rilevazioni per la valutazione delle competenze degli studenti e delle studentesse al grado 13° condotte dall’INVALSI, in particolare i dati relativi all’anno 2022⁵. Da questi ultimi, sono state considerate le informazioni relative alle caratteristiche sociodemografiche dello studente (sesso alla nascita, background migratorio, condizione socioeconomica della famiglia) e i livelli delle competenze raggiunte nei principali ambiti disciplinari (matematica e italiano). Inoltre, i dati INVALSI permettono di profilare i gruppi classe e scuola nei rispettivi contesti, attraverso l’uso di variabili composizionali e medie depurate dall’osservazione dell’unità di riferimento. L’utilizzo congiunto di entrambe le banche dati (MOBYSU.it e INVALSI popolazione) ha permesso così di esplorare le divergenze nei risultati degli apprendimenti in termini di competenze acquisite in italiano e matematica e le disuguaglianze nella transizione scuola-università.

Il volume presenta, inoltre, i principali risultati della raccolta di dati primari mediante la progettazione di due indagini condotte dal gruppo di ricerca nelle scuole secondarie di secondo grado. La prima indagine, comune alle tre UdR e realizzata nei contesti regionali della Campania, Sardegna e Toscana, è stata svolta attraverso la somministrazione di questionari agli studenti e alle studentesse delle classi III, IV e V. L’indagine indaga i fattori che influenzano le scelte educative, con particolare riferimento alla scelta di proseguire o meno gli studi universitari dopo il conseguimento del diploma, all’ambito disciplinare a cui si è interessati ed alle intenzioni di mobilità a iscriversi in un ateneo in una regione diversa da quella in cui si vive. Questi aspetti vengono investigati ponendo una particolare attenzione al ruolo rivestito dalle cerchie sociali in cui è inserito l’individuo, dai canali di comunicazione, dai fattori motivazionali e di scoraggiamento, al fine di delineare la rilevanza dei diversi attori e fattori coinvolti nella scelta della carriera formativa dei gio-

versità e della Ricerca, il Ministero dell’Istruzione e del Merito, l’Università degli Studi di Palermo (Referente Massimo Attanasio) in qualità di Ente capofila e l’Ente INVALSI. I ricercatori di riferimento sono Mariano Porcu, Giancarlo Ragozini e Maria Prosperina Vitale.

⁵ Gli autori ringraziano l’INVALSI per aver fornito i dati utilizzati nelle analisi. L’istituto non è responsabile delle interpretazioni, delle conclusioni o di eventuali errori contenuti nel presente lavoro, che restano di esclusiva responsabilità degli autori.

vani, con l’obiettivo ultimo di indicare le possibili azioni volte alla riduzione delle disuguaglianze educative.

Una seconda tipologia di indagine è stata svolta dall’UdR di Salerno al fine di analizzare non solo il ruolo che lo scambio di informazioni tra le diverse cerchie sociali e il supporto ricevuto ha sulle scelte educative, ma anche di approfondire come la struttura e la composizione delle reti in cui è inserito lo studente possa incidere sugli scenari futuri. Nello specifico, l’obiettivo è rilevare come le relazioni tra pari, in ambito familiare e scolastico influenzino le scelte formative e professionali degli studenti dopo il diploma. Attraverso un disegno di ricerca che combina la raccolta di reti personali e delle reti complete nel gruppo classe (Marsden, 2011; Robins, 2015), l’indagine mira a cogliere sia la prospettiva individuale, sia la dimensione relazionale nei vari contesti scolastici. L’analisi integrata di questi livelli evidenzia il ruolo delle interazioni sociali nei percorsi di scelta, nonché offre una riflessione su come tali dinamiche contribuiscano a riprodurre e/o ridurre le disuguaglianze educative. Sul piano operativo, il progetto ha previsto la realizzazione di rilevazioni sul campo e la sperimentazione di strumenti dedicati alla raccolta di dati di rete nelle scuole, offrendo al contempo indicazioni utili allo sviluppo di pratiche e politiche di orientamento più eque ed efficaci.

Il volume è diviso in tre parti così strutturate⁶. La parte I si basa sulle evidenze emerse dall’analisi dei dati secondari. In particolare, il Capitolo 1 presenta una serie di indicatori per il monitoraggio delle disuguaglianze educative, con particolare attenzione alla distribuzione degli studenti nelle diverse filiere formative e macro-aree geografiche italiane. Vengono presentati alcuni indicatori chiave relativi a disuguaglianze di genere, al background migratorio e di status socioeconomico nella scelta della filiera formativa, nei livelli di competenze e nella transizione scuola-università. Nel Capitolo 2 le disuguaglianze vengono analizzate a livello di scuola, con un sistema di indicatori volto a monitorare la composizione sociale delle scuole, attraverso due indici che misurano l’eterogeneità intra-classe e inter-classe nella composizione socioeconomica degli iscritti, l’influenza dello status socioeconomico nei divari negli apprendimenti e nella transizione scuola-università, nonché l’influenza del contesto dei pari. Infine, vengono proposti tre indici per analizzare i divari di genere nelle competenze, nella transizione e nelle scelte universitarie.

Nella Parte II del volume vengono presentate le indagini condotte dai membri delle tre UdR. Il Capitolo 3 illustra la struttura del questionario, le modalità di rilevazione dei dati e le scuole che hanno partecipato alle indagini

⁶ Tutte le informazioni sul progetto sono disponibili sul sito dedicato <https://prin.unica.it/peer-up/>.

condotte in Campania, Sardegna e Toscana. I Capitoli 4, 5 e 6 riportano i principali risultati nei tre contesti territoriali a partire dal profilo sociodemografico e dal contesto familiare degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato alla rilevazione, con un particolare focus sui fattori e sul ruolo della famiglia e della scuola nell'influenzare le loro scelte dopo il diploma.

La Parte III è dedicata alla raccolta e all'analisi dei dati di rete dell'UdR di Salerno. Il Capitolo 7 presenta il disegno di ricerca che integra la raccolta di reti personali di ciascuno studente e di reti complete nel gruppo classe, evidenziando il ruolo rivestito dalle interazioni sociali informali (legami di amicizia, supporto emotivo, scolastico e valutativo) nei percorsi di scelta. La prima parte illustra gli esiti della rilevazione volta ad esplorare come gli studenti dell'ultimo anno della scuola superiore percepiscano l'influenza di famiglia, scuola e amici nelle scelte future mediante la ricostruzione del ruolo rivestito da figure rilevanti nelle diverse cerchie sociali. La seconda parte riporta i principali risultati dell'indagine campionaria condotta in Campania, mirata a comprendere il ruolo delle interazioni informali sviluppate tra i compagni di classe nei percorsi decisionali e si è ricorso a un disegno basato su reti complete per mappare le relazioni all'interno delle scuole e classi coinvolte. Il capitolo si chiude con alcune considerazioni metodologiche e interpretative sull'impiego dell'analisi reticolare in ambito scolastico e sui possibili interventi volti a integrare attività di apprendimento tra pari – come progetti cooperativi, peer tutoring e programmi di mentoring – rendendo le relazioni formali e informali in classe più efficaci e volte a favorire scelte più consapevoli.

Nelle Conclusioni, infine, vengono sintetizzate e discusse le principali evidenze empiriche emerse dal progetto e si delineano possibili indicazioni per le ricerche future nell'ambito delle disuguaglianze educative.

Attribuzioni

Questo volume è il risultato di una collaborazione tra i membri delle tre unità di ricerca (UdR) e di ricercatori coinvolti nel progetto. Isabella Sulis, Valentina Tocchioni e Maria Prosperina Vitale sono responsabili delle UdR e hanno curato l'ideazione e la struttura del volume, nonché l'introduzione e le conclusioni.

Cap. 1 Le disuguaglianze educative dalla scuola all'università: Iacopo Moreschini ha curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche. Isabella Sulis e Mariano Porcu hanno contribuito alla definizione dei contenuti e hanno curato la revisione critica del testo.

Cap. 2 Monitoraggio delle disuguaglianze scolastiche. 2.1. Introduzione e 2.2 Indicatori per le disuguaglianze economico-sociali: Iacopo Moreschini ha curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche. Iacopo Moreschini, Isabella Sulis, Mariano Porcu e Silvia Columbu hanno contribuito alla definizione degli indicatori per il monitoraggio delle disuguaglianze economiche e sociali. Isabella Sulis ha curato la revisione critica del testo. **2.3 Indicatori per le disuguaglianze di genere:** Samuele Milone ha curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche. Gabriele Lombardi, Samuele Milone e Valentina Tocchioni hanno contribuito alla definizione delle metodologie per la costruzione di un sistema di indicatori volto al monitoraggio dei divari di genere in ambito educativo. Valentina Tocchioni ha curato la revisione critica del testo.

Cap. 3 Giovani in transizione: territori, relazioni e scenari post-diploma: Nunzia Brancaccio, Mariadomenica Lo Nostro, Gabriele Lombardi, Samuele Milone, Iacopo Moreschini, Angela Pacca, Alessandra Petrucci, Valeria Policastro, Mariano Porcu, Giancarlo Ragozini, Isabella Sulis, Valentina Tocchioni e Maria Prosperina Vitale hanno contribuito alla definizione del questionario e alla progettazione dell'indagine. Maria Prosperina Vitale ha curato la redazione del testo.

Cap. 4 Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole campane:

Nunzia Brancaccio, Valeria Policastro e Angela Pacca hanno curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche relative all'indagine svolta dall'UdR di Salerno. Giancarlo Ragozini e Maria Prosperina Vitale hanno curato la revisione critica del testo.

Cap. 5 Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole sarde: Iacopo Moreschini ha curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche relative all'indagine svolta dall'UdR di Cagliari. Mariano Porcu e Isabella Sulis hanno curato la revisione critica del testo.

Cap. 6 Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole toscane: Samuele Milone ha curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche relative all'indagine condotta dall'UdR di Firenze. Valentina Tocchioni ha curato la revisione critica del testo.

Cap. 7 La raccolta e l'analisi dei dati di rete per lo studio dell'effetto dei pari in ambito scolastico. **7.1 Premessa:** Maria Prosperina Vitale ha curato la redazione del testo. **7.2 La raccolta dei dati per reti personali:** Maria Camilla Fraudatario e Maria Prosperina Vitale hanno contribuito alla definizione del questionario per le reti personali e alla progettazione dell'indagine. Nunzia Brancaccio, Maria Camilla Fraudatario e Marialuisa Restaino hanno curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche. **7.3 Il disegno metodologico e la rilevazione delle reti nel gruppo classe:** Nunzia Brancaccio, Maria Carmela Catone, Massimo Del Forno, Giuseppe Giordano, Michele La Rocca, Mariadomenica Lo Nostro, Angela Pacca, Marialuisa Restaino, Giancarlo Ragozini e Maria Prosperina Vitale hanno contribuito alla definizione del questionario per le reti del gruppo classe e alla progettazione dell'indagine nel campione di scuole campane. Maria Carmela Catone e Massimo del Forno hanno curato la redazione dei testi relativi ai focus group. Nunzia Brancaccio e Angela Pacca hanno curato la redazione dei testi e programmato le elaborazioni statistiche relative all'indagine. Maria Prosperina Vitale ha curato la revisione critica del testo.

1. Le disuguaglianze educative dalla scuola all'università

In questo capitolo vengono analizzati i dati provenienti dalla banca dati MOBYSU.it, che integra le informazioni sulla popolazione INVALSI del 13° grado con l'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) con l'obiettivo di fornire una panoramica delle relazioni tra divari rispetto ai livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti e dalle studentesse nei principali ambiti disciplinari nel grado 13° e nella transizione all'università.

La coorte oggetto d'analisi è quella dei diplomati e diplomate nell'anno scolastico 2021/22, che si iscrivono per la prima volta all'università nell'anno accademico 2022/23 (Tabella 1.1). Oltre ai punteggi ai test INVALSI e l'indicatore di status socioeconomico e culturale (ESCS) per l'identificazione dello status socioeconomico della famiglia di origine, il dataset contiene informazioni sulla scuola frequentata dagli studenti (codici identificativi degli istituti e degli istituti di riferimento, tipologia di scuola, flag indicante se la scuola è pubblica o paritaria, regione, provincia e comune). La banca dati MOBYSU.it fornisce informazioni sul luogo di residenza, e le scelte educative post-diploma (iscrizione all'università, ateneo, campo di studi identificato dal codice ISCED fino a tre cifre).

L'indicatore ESCS di INVALSI è un adeguamento della rilevazione nazionale allo standard introdotto da OECD PISA (Avvisati e Wuyts, 2024). Si tratta di un indice composito con media pari a zero ($\mu = 0$) e deviazione standard pari a 1 ($\sigma = 1$) usato per rappresentare l'estrazione sociale degli studenti. L'ESCS sintetizza le informazioni sul titolo di studio e l'occupazione dei genitori, con quelle relative al possesso di beni di consumo e culturali. I valori mancanti dell'ESCS individuale sono stati imputati assegnando allo studente il valore medio della classe e, nel caso questo non fosse disponibile, allora viene usato il valore medio dell'indicatore aggregato per l'unità scolastica presa a riferimento. La Tabella 1.1 riporta le numerosità dei gruppi che si ottengono dividendo il campione in base al genere, alla tipologia di scuola e al background migratorio.

Tab 1.1 - Descrizione del dataset studenti INVALSI-ANS

	v.a.	%
<i>Studenti</i>	491,573	100.0
Genere		
<i>Maschi</i>	244,161	49.7
<i>Femmine</i>	247,412	50.3
Scuole		
<i>Classico</i>	30,888	6.3
<i>Scientifico</i>	113,968	23.2
<i>Linguistico</i>	42,402	8.6
<i>Scienze sociali</i>	42,380	8.6
<i>Artistico</i>	20,607	4.2
<i>Economico</i>	64,103	13.0
<i>Tecnologico</i>	90,878	18.5
<i>Professionale</i>	81,217	16.5
<i>Altro</i>	5,130	1.0
Background migratorio		
<i>Nativo</i>	400,138	92.0
<i>1^a Generazione</i>	11,147	2.6
<i>2^a Generazione</i>	23,586	5.4

1.1. Disuguaglianze economico-sociali

1.1.1. Gli studenti nelle scuole

In letteratura l'origine sociale viene considerata come un fattore che influenza direttamente i risultati individuali attraverso la disponibilità di risorse che le famiglie possono dedicare all'istruzione dei figli, i cosiddetti effetti primari (Boudon, 1974; Connelly, Sullivan e Jerrim, 2014), o attraverso meccanismi che riguardano l'ereditarietà della padronanza dei registri linguistici (Bernstein, 1971) o atteggiamenti da cui gli insegnanti traggono i segnali che denotano lo studente come appartenente alla classe dominante (Bourdieu, 1984; Bourdieu e Passeron, 1970). Gli effetti secondari dell'origine sociale influenzano poi direttamente le scelte scolastiche sia a livello dell'istruzione secondaria che universitaria (Jackson, 2013; Stocké, 2019). Studenti e

famiglie scelgono, sulla base delle competenze manifestate nei precedenti livelli scolastici e delle loro aspirazioni sociali, i percorsi educativi che ritengono più adatti a scongiurare il rischio di declassamento (Breen e Goldthorpe, 1997; Mare, 1995).

Gli effetti secondari implicano quindi il riflesso della stratificazione sociale nella distribuzione degli studenti nelle scuole che offrono diversi percorsi di studi secondari. Studenti e studentesse provenienti da famiglie con condizioni socioeconomiche avvantaggiate prediligono i percorsi generalisti che puntano alla prosecuzione degli studi universitari. Gli studenti che provengono da famiglie meno avvantaggiate prediligono invece percorsi che percepiscono come in grado di fornire competenze più pratiche, facilitando l'avviamento al lavoro, così da eliminare i costi diretti e indiretti legati alla prosecuzione degli studi. Nel sistema educativo italiano, la frammentazione dei percorsi generalisti in diversi indirizzi da una parte accentua ancora di più la divisione, dall'altra può promuovere occasioni di mobilità sociale per gli studenti che, pur provenendo da contesti socioeconomici poco favorevoli, si fidano abbastanza delle proprie capacità da compiere scelte che sarebbero altrimenti rischiose.

Gli istogrammi di densità in Figura 1.1 descrivono la distribuzione dell'ESCS degli studenti per tipologia di scuola, fornendo una rappresentazione completa della composizione sociale delle scuole italiane e mostrano in termini pratici le conseguenze dell'azione degli effetti secondari. Gli studenti dei licei classici e scientifici hanno distribuzioni che mostrano evidenti asimmetrie negative e picchi tra $+0.5\sigma$ e $+1\sigma$, ad indicare l'estrazione sociale in generale più elevata. Questa asimmetria risulta piano piano meno marcata passando per le tipologie di scuole generaliste, fino a sparire nei licei delle scienze umane e nei licei artistici, così come per i licei con indirizzo musicale e coreutico inserite nella categoria “Altro”. Negli istituti tecnici (tecnologico ed economico) e professionali invece l'asimmetria si inverte e i picchi di densità sotto la media indicano una elevata presenza di studenti provenienti da background socioeconomici svantaggiati.

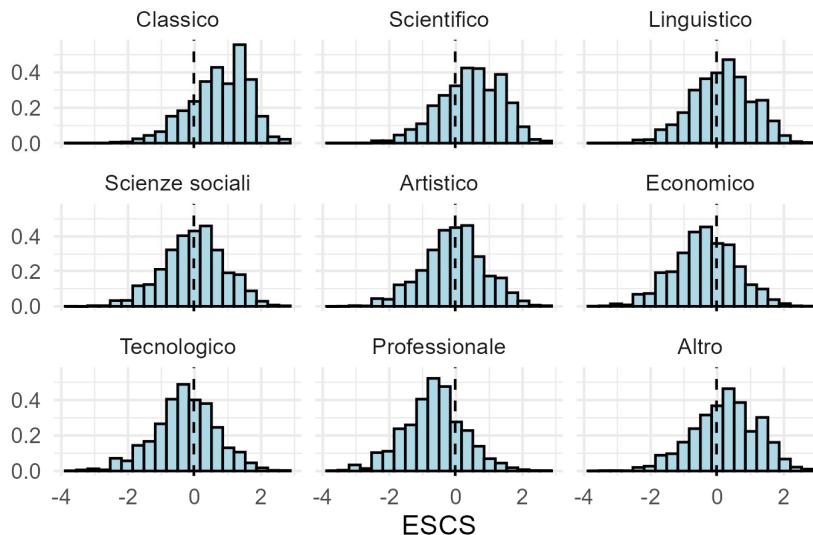


Fig. 1.1 Distribuzione dell'indicatore ESCS per tipo di scuola

La Figura 1.2 mostra i valori medi (nero) e mediani (rosso) dell'indicatore ESCS, aggregato per scuola e per tipologia di scuola, e consente di cogliere differenze regionali legate al contesto che altrimenti rimarrebbero nascoste. Dal grafico si evince che il profilo socioeconomico medio degli istituti tecnici ad indirizzo tecnologico presentano valori nella media nelle regioni del Nord e sotto la media nelle restanti aree geografiche. In particolare, la distribuzione delle scuole tra il primo e il terzo quartile (il 50% delle scuole che trovandosi tra i due quartili rappresentano i valori più tipici della distribuzione) presenta valori attorno o sopra la media nazionale nelle regioni del Nord-Est, e leggermente inferiori nelle regioni del Nord-Ovest. In queste regioni a forte industrializzazione, con più ampia domanda di manodopera specializzata nei settori dell'industria e dei servizi, queste scuole attirano studenti dall'estrazione socioeconomica più elevata che nelle altre zone del paese, considerate un percorso facilitato nella transizione tra istruzione e lavoro per la loro integrazione nel tessuto produttivo (Panichella, 2014).

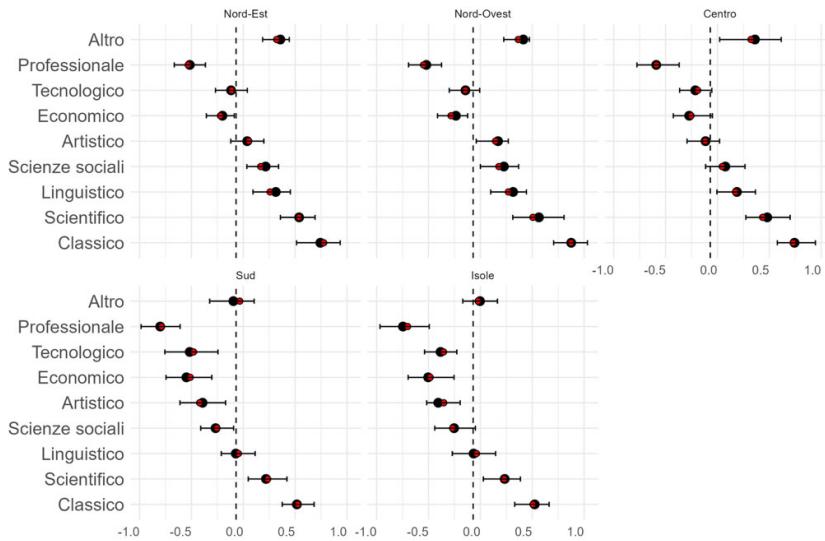


Fig. 1.2 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dell'indicatore ESCS per tipo di scuola nelle cinque macro-aree geografiche

Nelle regioni del Centro quasi il 75% degli istituti tecnici, tecnologico ed economico, è caratterizzato da un ESCS sotto o nella media, mentre nelle regioni del Sud e nelle Isole il primo e il terzo quartile si collocano molto al di sotto della media, a indicare come questi istituti raccolgano quasi esclusivamente studenti di più bassa estrazione sociale.

Anche per i licei artistici, delle scienze sociali e linguistici si nota una marcata variabilità geografica. Mentre nelle regioni del Nord-Ovest meno del 25% delle scuole risulta avere un ESCS medio inferiore alla media nazionale, nelle regioni del Nord-Est più del 25% dei licei artistici ha un ESCS medio inferiore alla media, percentuale che supera il 50% nelle regioni del Centro e il 75% nelle Isole, dove anche il profilo socioeconomico dei licei classici e scientifici risulta inferiore alla media.

1.1.2. L'influenza dell'origine sociale sugli apprendimenti e sulla scelta di proseguire gli studi

Gli effetti primari vengono colti nell'associazione tra ESCS e i risultati degli studenti ai test standardizzati INVALSI. Sull'intera popolazione dei

diplomati nell’anno scolastico 2020/21, l’indice ESCS è in grado di spiegare il 9.5% della variazione dei punteggi ai test INVALSI in italiano, e il 7.2% della variazione dei punteggi ai test in matematica. La variazione di un punto dell’ESCS provoca un aumento di 12 punti nei risultati ai test di italiano e di 10 per i risultati in matematica. Se si prende in considerazione l’intero campo di variazione dell’indice (6.4) significa che tra due studenti agli estremi opposti della scala sociale ci sono in media 76.8 punti di differenza in italiano e 64 punti di differenza in matematica.

Come osservato in precedenza, gli studenti si distribuiscono tra le diverse scuole in maniera condizionata dalla propria estrazione sociale, e in questa differenza di punteggi tra due estremi della stratificazione sociale entra anche la differente preparazione che queste offrono agli studenti. La Figura 1.3, mostra la distribuzione dei punteggi degli studenti ai test INVALSI condizionata dall’estrazione sociale (assegnando ogni studente ad un quartile della distribuzione dell’ESCS) a parità di scuola frequentata. Il posizionamento delle medie e degli intervalli interquartili rappresentati in figura mostra come gli effetti primari siano ancora visibili al termine del percorso di studi, indipendentemente dal tipo di scuola preso in considerazione.

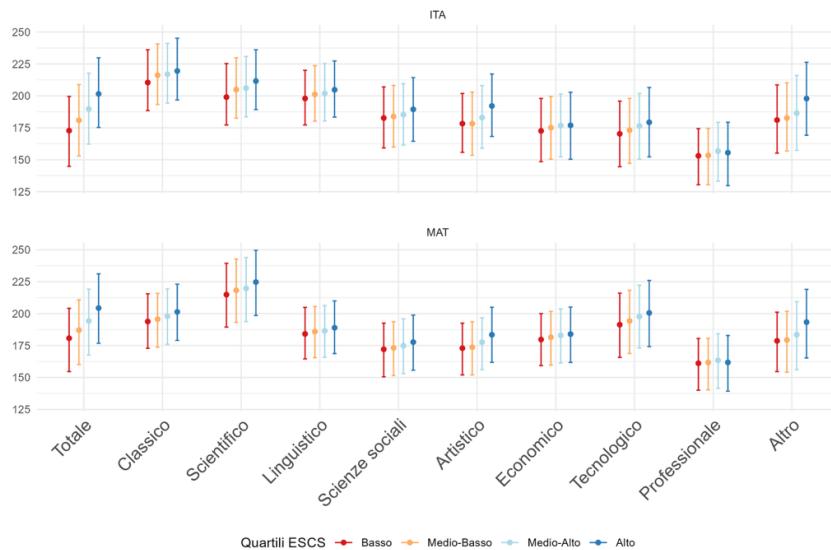


Fig. 1.3 - Media e intervallo interquartile dei punteggi degli studenti in italiano e matematica per tipo di scuola e quartili dell’indicatore ESCS

Gli effetti secondari invece sono visibili, oltre che nella distribuzione degli studenti tra le scuole (Par. 1.1.1), anche nell’associazione tra ESCS e

scelta di proseguire gli studi universitari. In questa transizione l'influenza dell'origine sociale risulta ridotta per effetto della selezione che la scelta della tipologia di scuola superiore opera sugli studenti: chi a 14 anni sceglie una tipologia di scuola fortemente orientata agli studi universitari e riesce ad arrivare alla fine del percorso secondario superiore, molto probabilmente opererà per proseguire gli studi universitari. Questa dinamica di selezione che riduce l'influenza dell'origine sociale è particolarmente visibile tra gli studenti del liceo classico (Figura 1.4), dove la differenza nella percentuale di iscritti all'università tra studenti di diversa estrazione sociale è pressoché minima (ma pur sempre presente). Nei licei scientifico, linguistico, delle scienze sociali e in particolare artistico l'influenza dell'origine sociale è più visibile, ma non così marcata quanto negli istituti tecnici (tecnologico ed economico). Per gli studenti degli istituti professionali questa influenza è sì presente, ma a fronte di una generalizzata propensione a non proseguire gli studi dopo la scuola superiore.

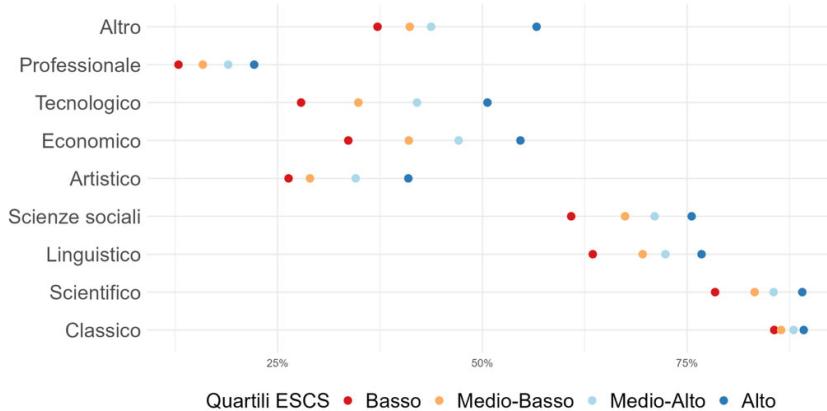


Fig. 1.4 - Percentuale di studenti iscritti all'università per tipo di scuola e quartile dell'induttore ESCS

1.2. Disuguaglianze di genere

Altro generatore di disuguaglianze nei risultati e nelle scelte scolastiche risulta essere il genere. Le teorie della socializzazione e del capitale culturale spiegano come la socializzazione differenziata per genere porti, attraverso l'interiorizzazione, a fare proprie rappresentazioni stereotipate dei ruoli e delle competenze a questi attribuiti, modificando le preferenze e assieme a

queste percezioni di auto-efficacia, comportamenti e scelte. Questo “errore essenzialista”, che individua competenze e attitudini propri per i ragazzi, descritti come più “analitici” e “razionali”, e per le ragazze, invece più in contatto con la propria sfera emotiva, si riflette sui risultati scolastici e sulla predilezione per le diverse discipline. Ed ecco che le ragazze risultano in costante vantaggio nei punteggi INVALSI in italiano, i ragazzi, invece, ottengono punteggi medi più alti in matematica (Figura 1.5). Mentre in italiano questo divario di genere nei punteggi medi sembra affievolirsi soltanto nei licei classici, per quanto riguarda la matematica la differenza nei punteggi medi tende a sparire finanche ad invertirsi soltanto in quei curricula che hanno performance medie più basse, come i percorsi tecnici ad indirizzo economico o i licei artistici.

Oltre alle conseguenze della socializzazione differenziata, i divari di genere nelle scelte educative, come la scelta di proseguire gli studi, discendono anche dalla percezione (il più delle volte giustificata) di una diversa distribuzione di svantaggi e vantaggi nell’ingresso nel mercato del lavoro e nella prosecuzione delle carriere professionali. La scelta di proseguire gli studi all’università, letta in chiave di genere, diventa per le donne una strategia di mobilità sociale utilizzata per far fronte alle discriminazioni strutturali operate dal mercato del lavoro (Salmieri, 2015). Nei dati MOBYSU.it questa dinamica è più che evidente, con le ragazze che scelgono in percentuale sempre maggiore dei ragazzi di proseguire gli studi, con una differenza che si accentua man mano che si passa dai curricula generalisti tradizionali ai percorsi linguistici, di scienze sociali o artistici, ma anche nei percorsi tecnici e professionali (Figura 1.6). Gli effetti della socializzazione differenziata e delle predilezioni interiorizzate riemergono poi nella scelta dell’area disciplinare (Figura 1.7). Le ragazze affollano i percorsi universitari che preparano alle carriere nell’insegnamento, nelle scienze umanistiche, nel campo della medicina e dei servizi sociali, e in misura minore nelle scienze sociali e nel campo delle scienze biologiche e dell’ambiente (soprattutto scienze naturali, matematica e statistica), mentre sono poco presenti nei corsi di ingegneria e nel campo delle scienze informatiche. A questi diversi percorsi di specializzazione corrisponderanno in futuro diversi percorsi professionali, con le conseguenti differenze in termini di carriere, prestigio e retribuzioni.

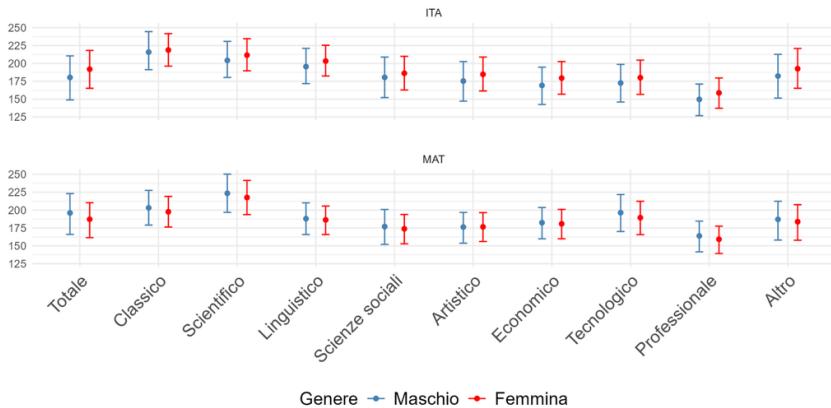


Fig. 1.5 - Media e intervallo interquartile dei punteggi degli studenti in italiano e matematica per tipo di scuola e genere

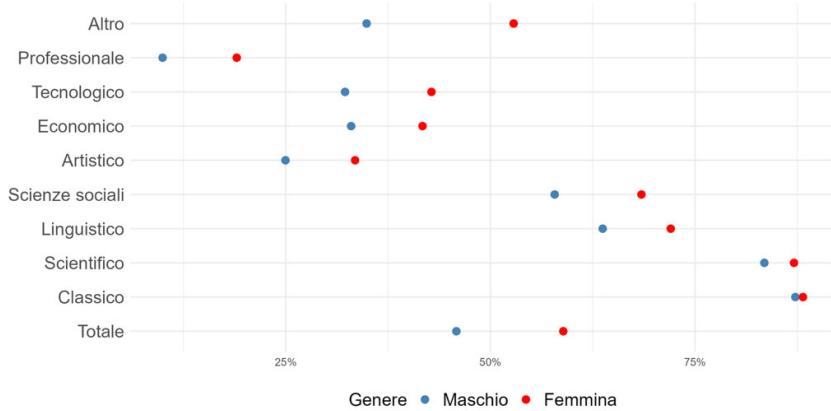


Fig. 1.6 - Percentuale di studenti iscritti all'università per tipo di scuola e genere

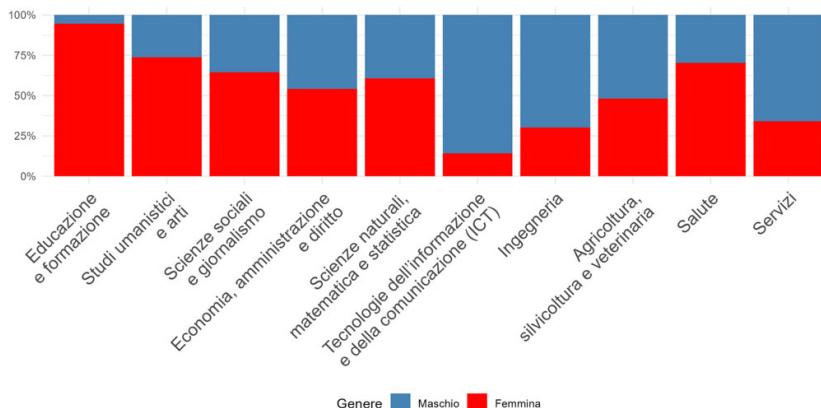


Fig. 1.7. - Distribuzione degli studenti per genere e per area disciplinare

1.3. Il background migratorio

Un'altra caratteristica ascritta che ha trovato crescente spazio nella ricerca sulle disuguaglianze educative è il background migratorio. Nei dati INVALSI si distinguono studenti con background migratorio di prima generazione, arrivati cioè in Italia dopo la nascita, e studenti di seconda generazione, nati in Italia da almeno un genitore di origine straniera (Rumbaut, 2004). Le due condizioni condividono tra loro l'esperienza, diretta o tramandata, di sradicamento dalla comunità di appartenenza dei genitori, sentimenti di appartenenza culturale divisa o di estraneità culturale. A seconda della lingua parlata a casa poi, entrambi i gruppi possono condividere la difficoltà del dover imparare una lingua diversa che non possono esercitare se non a scuola o con il gruppo dei pari. Gli studenti di prima generazione vengono inseriti nel sistema scolastico con un anno o due di ritardo, proprio per dare tempo di imparare la lingua. Gli studenti in queste condizioni fanno un'esperienza diversa del sistema scolastico sia tra loro che al confronto con gli studenti nati in Italia da genitori italiani.

Dai dati MOBYSU.it la differenza nelle esperienze formative è subito visibile confrontando la tipologia di scuole alle quali risultano iscritti gli studenti con background migratorio. Tanto quelli di prima che di seconda generazione, per più del 50% sono iscritti a istituti tecnici e professionali (Figura 1.8), percentuali simili a quelle che si registrano per gli studenti senza background migratorio nell'iscrizione ai licei. Gli studenti di seconda generazione scontano meno degli studenti di prima generazione il divario linguistico e culturale e tendono di più a iscriversi nei licei.

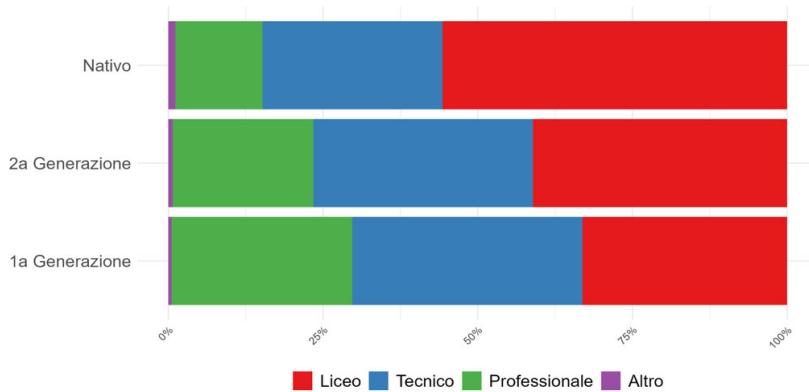


Fig. 1.8 - Distribuzione degli studenti per tipo di scuola e per background migratorio

Oltre che nelle scelte, la barriera linguistica risulta poi determinante nelle competenze accertante nei punteggi medi ai test INVALSI, che mostrano come gli studenti nati in Italia da genitori italiani raggiungano livelli generalmente più elevati dei loro compagni con background migratorio, mentre gli studenti di seconda generazione vanno leggermente meglio degli studenti non nati in Italia (Figura 1.9).

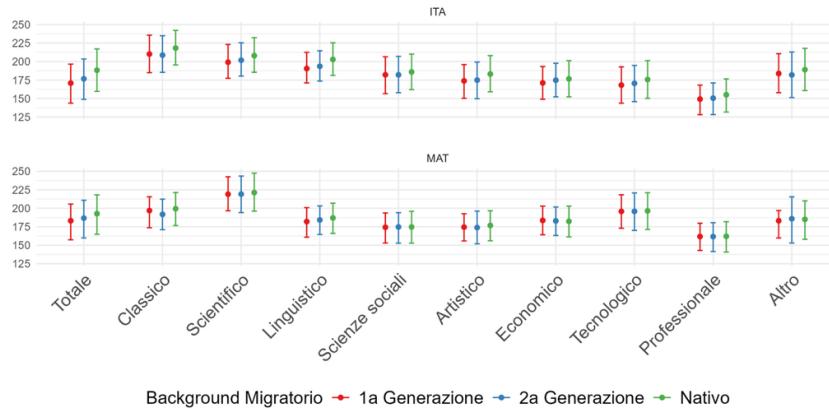


Fig. 1.9 - Medie e intervalli interquartili dei punteggi degli studenti in italiano e matematica per tipo di scuola e per background migratorio

Se la differenza è costante nei punteggi ai test in italiano, in matematica questa differenza si riduce fino a sparire in alcune scuole, come i licei delle

scienze sociali, e in tutti gli istituti tecnici e professionali. Una dinamica particolare riguarda la differenza tra studenti di prima e seconda generazione iscritti al liceo classico. In questa tipologia di scuola, infatti, gli studenti di prima generazione hanno risultati migliori degli studenti di seconda generazione in entrambe le prove, nonostante la più alta barriera linguistica. Questa evidenza suggerisce che qui vi sia un effetto di selezione per il quale gli studenti di prima generazione decidono di iscriversi a questo percorso di studi soltanto se particolarmente sicuri delle proprie capacità.

La stessa differenza tra studenti con e senza background migratorio è poi osservabile nella scelta di proseguire gli studi in Figura 1.10. Solo negli istituti professionali e nell'indirizzo economico degli istituti tecnici, gli studenti di seconda generazione superano gli studenti senza background migratorio in termini di percentuali di iscritti ad un percorso di studi universitario, per il resto si ripete il pattern che vede il vantaggio degli studenti senza background migratorio, seguiti da quelli di seconda generazione. Anche in questo caso è evidente che si innescano meccanismi di selezione come quelli osservati nel liceo classico, in cui sono gli studenti di prima generazione a seguire gli studenti senza background migratorio nella scelta di proseguire l'istruzione, lasciando in coda gli studenti di seconda generazione.

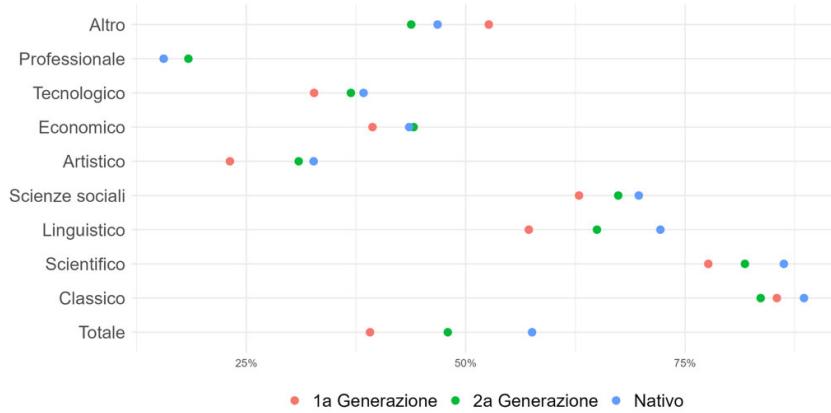


Fig. 1.10 - Percentuali di studenti iscritti all'università per background migratorio

2. Monitoraggio delle disuguaglianze scolastiche

2.1. Introduzione

In questo capitolo viene presentato un insieme di indicatori concepiti per monitorare le disuguaglianze educative al livello delle singole scuole. Gli indicatori selezionati consentono di descrivere a livello di scuola le disuguaglianze nei risultati e/o nelle scelte scolastiche descritte in precedenza, dovute a disuguaglianze economico-sociali e di genere e all'influenza dei pari. Nello specifico l'insieme di indicatori consente di monitorare la dimensione equità delle scuole, intesa come capacità di assicurare pari opportunità agli studenti e alle studentesse che provengono da contesti diversi.

2.2. Indicatori per le disuguaglianze economico-sociali

Di seguito vengono presentati sette indicatori che hanno lo scopo di descrivere le disuguaglianze di matrice economico-sociale rilevate nelle scuole e i loro effetti e di fornire una mappatura sia rispetto alla tipologia di scuola che al territorio. Gli indicatori selezionati hanno l'obiettivo di catturare l'influenza negli studi dell'indicatore ESCS, misura che restituisce sinteticamente la condizione socioeconomica degli studenti. Questi includono due indicatori di composizione sociale che sfruttano aggregazioni dell'ESCS per descrivere in che modo gli studenti vengono distribuiti nelle classi sulla base della loro condizione socioeconomica. Altri tre indicatori sono definiti di *social gradient* e catturano l'influenza dell'estrazione sociale sui risultati scolastici, misurati dai punteggi ai test INVALSI in italiano e matematica, e l'influenza sulla probabilità di iscriversi all'università. Gli ultimi indicatori ricalcano gli indicatori di *social gradient*, ma si riferiscono invece al modo in cui l'estrazione sociale del gruppo dei pari, identificato nel gruppo classe, influenza i risultati ai test INVALSI.

2.2.1. Indicatori di composizione sociale

I due indicatori di composizione sociale sono stati formulati come:

- **eterogeneità intra-classe:** restituisce l'indicazione su quanto varia l'estrazione sociale degli studenti nella stessa classe. È basato su una statistica di dispersione dell'ESCS individuale (la deviazione standard) calcolata per gli studenti inclusi nella stessa classe. Quanto più la deviazione standard dell'ESCS per quella classe è maggiore di zero, tanto più gli studenti di quella classe hanno background socioeconomici diversi. Il valore della deviazione standard calcolato per ogni classe viene aggregato per scuola tramite la media. Assume valori sempre positivi e pari a 0 solo se tutte le classi presentano una deviazione standard pari a 0, quindi se in ogni classe tutti gli studenti presentano lo stesso valore dell'ESCS. Valori crescenti all'aumentare della diversità tra i valori degli studenti che appartengono alla stessa classe. L'indicatore non fornisce informazioni sull'estrazione socioeconomica della scuola, ma unicamente sull'omogeneità o l'eterogeneità degli studenti raggruppati nelle varie classi e pertanto è una misura che consente di monitorare il tipo di allocazione degli studenti nelle classi;
- **eterogeneità tra classi (segregazione):** Indicatore di dispersione (deviazione standard) basato sull'ESCS medio delle classi. Assume valori pari a 0 solo se tutte le classi presentano lo stesso valore medio dell'ESCS. Quanto più è maggiore di zero, tanto più le classi saranno diverse tra loro in termine di estrazione sociale degli studenti.

Questi indicatori di composizione sociale completano la descrizione di come gli studenti sono distribuiti nelle scuole riportata in Par. 1.1.1 descrivendo sia la variabilità nel profilo socioeconomico delle classi che, come le scuole, distribuiscono gli studenti nelle classi. Una bassa eterogeneità intra-classe, associata ad una elevata eterogeneità tra le classi è un chiaro segno che si sviluppano meccanismi di autoselezione degli studenti e di allocazione non casuale degli stessi nelle classi. I grafici in Figura 2.1 mostrano la relazione tra il profilo socioeconomico medio delle classi delle singole scuole e l'eterogeneità intra-classe differenziando per tipo di scuola. Dalla visualizzazione è possibile apprezzare la differenza tra tipologie di scuole nella composizione socioeconomica delle classi, sia dal punto di vista dei valori medi dell'indicatore ESCS, spostati oltre la media di 0 quasi per tutte le classi dei licei classici, e per gran parte delle classi dei licei scientifici, che da quello dell'eterogeneità sociale, con distribuzioni più disperse sull'asse delle ordinate negli istituti tecnici e professionali.

In Figura 2.1, con i dati relativi ai licei classici e scientifici, la linea rossa mostra un'associazione negativa più pronunciata tra ESCS medio della

classe e indicatore di eterogeneità intra-classe rispetto agli altri indirizzi: nelle classi con ESCS medio più elevato si osserva una riduzione dell'eterogeneità interna, mentre nelle classi con ESCS basso l'eterogeneità tende ad aumentare. Si tratta di un effetto moderato, come mostra la dispersione delle osservazioni intorno alla retta, ma tra tutte le tipologie di scuole i licei tradizionali sono quelli in cui la pendenza negativa è più visibile. Negli altri sette percorsi invece la retta di regressione è quasi orizzontale, evidenziando l'assenza di un'associazione lineare fra ESCS di classe e eterogeneità interna. In queste scuole, la tendenza a raggruppare studenti di estrazione sociale avvantaggiata in classi socialmente omogenee appare minore.

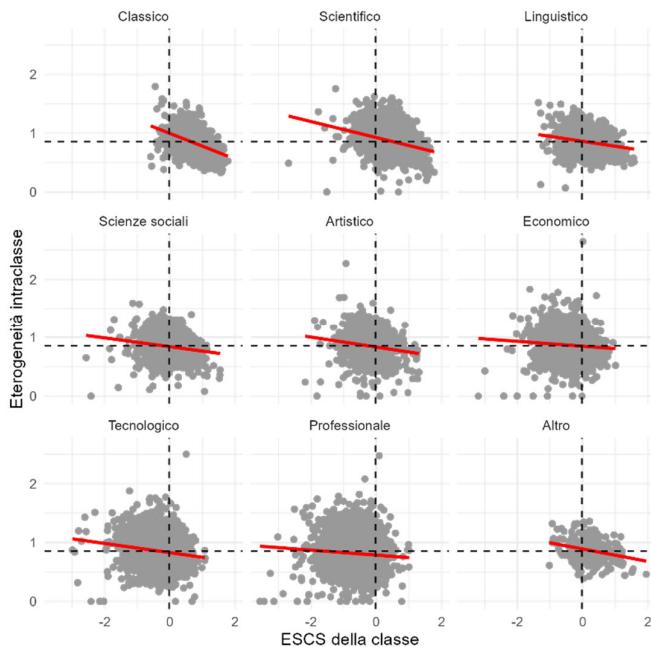


Fig. 2.1 - Grafici a dispersione degli indicatori a livello scuola di eterogeneità intra-classe e valori medi dell'indicatore ESCS a livello classe

La Tabella 2.1 esprime la stessa associazione sotto forma di coefficiente di correlazione di Pearson, stratificando per macro-area geografica e permettendo di cogliere le differenze territoriali. In tutte le ripartizioni geografiche si osserva lo stesso pattern di associazioni negative. Nelle regioni del Nord-Ovest si osservano le associazioni negative più forti nei licei classici, scientifici e linguistici. Nei pochi casi in cui l'associazione assume invece dire-

zione positiva, indicando una crescita dell'eterogeneità intra-classe al crescere dell'estrazione sociale media, e quindi la tendenza a mettere insieme studenti di alta e bassa estrazione sociale, questa assume valori del coefficiente di correlazione molto bassi.

Tab. 2.1 - Coefficiente di correlazione di Pearson tra valori medi dell'indicatore ESCS a livello classe e eterogeneità intra-classe per tipologia di scuola e per macro-area geografica

Scuola	Totale	Nord-Est	Nord-Ovest	Centro	Sud	Isole
<i>Classico</i>	-0.46	-0.41	-0.55	-0.45	-0.40	-0.43
<i>Scientifico</i>	-0.33	-0.23	-0.38	-0.29	-0.28	-0.30
<i>Linguistico</i>	-0.20	-0.14	-0.31	-0.23	-0.13	0.07
<i>Scienze sociali</i>	-0.17	-0.18	-0.15	-0.22	0.03	0.04
<i>Artistico</i>	-0.18	0.01	-0.20	0.01	-0.07	-0.10
<i>Economico</i>	-0.08	-0.10	0.08	-0.00	-0.05	0.10
<i>Tecnologico</i>	-0.16	-0.03	-0.07	-0.12	-0.14	0.00
<i>Professionale</i>	-0.08	0.02	0.02	0.02	-0.01	0.06
<i>Altro</i>	-0.30	-0.26	-0.18	-0.29	-0.25	-0.31

In generale emerge che nei licei classici e scientifici è più marcata la tendenza a formare classi più omogenee dal punto di vista dell'estrazione sociale degli studenti. Dall'osservazione dei valori aggregati non è chiaro se questo sia dovuto ad un effetto di composizione, o da precise pratiche di allocazione degli studenti nelle classi, eventualità che andrebbe indagata nel confronto tra scuole con studenti dal profilo socioeconomico simile. Tuttavia, la popolazione dei licei è caratterizzata da livelli dell'indicatore ESCS medi più alti in tutte le macro-aree geografiche.

L'altro indicatore di composizione sociale riguarda invece l'eterogeneità sociale tra le classi della stessa scuola, che assume valori più elevati quando la scuola presenta classi con valori medi dell'ESCS molto diversi tra loro. Valori pari a zero o comunque molto bassi stanno ad indicare che le scuole riescono a formare classi dalla composizione socioeconomica simile. Dalla Figura 2.2 che riporta medie, mediane e intervallo interquartile per le scuole di tutta Italia per tipologia di scuola, si osserva che in tutte le tipologie il 25% delle scuole presenta un valore di questo indicatore pari a 0 (leggermente di meno per i licei artistici, e invece il 50% dei licei con indirizzo musicale e coreutico nella categoria "Altro"). Nei licei scientifici e soprattutto artistici sembrano formarsi classi più diverse tra loro dal punto di vista del background socioeconomico medio. Questi licei hanno un bacino di studenti e

studentesse più variegato rispetto al liceo classico (Figura 1.2 in Capitolo 1), determinando la presenza di classi più eterogenee tra loro rispetto al profilo socioeconomico. Questa dinamica è ancora più evidente nei licei artistici delle regioni del Nord-Est e del Centro, dove l'intero intervallo interquartile cade sopra la media (meno del 25% delle scuole ha un valore dell'indicatore inferiore alla media della popolazione).

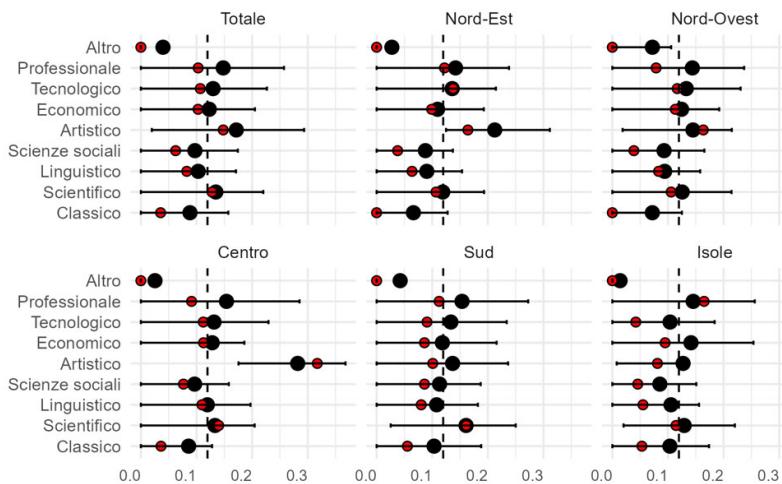


Fig. 2.2 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dell'indicatore di eterogeneità tra le classi a livello di scuola per tipologia di scuola e macro-area geografica

Altra differenza regionale degna di nota riguarda la distribuzione dell'indicatore tra i licei scientifici nelle regioni del Sud e nelle Isole. I valori del primo e del terzo quartile in queste regioni assumono valori tendenzialmente più alti che nel resto del paese, a testimoniare valori medi sopra la media nazionale, mentre questi scostamenti sono meno evidenti nelle altre macro-aree.

La Figura 2.3 mostra il dettaglio regionale dei due indicatori di composizione sociale. Nelle regioni del Nord (Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto) l'eterogeneità intra-classe è più bassa rispetto alla media nazionale (classi tendenzialmente più omogenee), mentre nelle scuole delle regioni del Sud in particolare Campania e Calabria, ma anche per Puglia, Sardegna e Sicilia si registrano valori più elevati. Anche le scuole del Trentino-Alto Adige presentano una distribuzione dell'indicatore di eterogeneità intra-classe su valori tendenzialmente elevati. Sul fronte della segregazione tra classi (eterogeneità tra classi), in alcune regioni del meridione la distanza tra me-

diana e media sembrano indicare che i valori medi più alti dell'indicatore siano trainati dalla presenza di scuole *outlier* in cui l'eterogeneità sociale tra classi è molto alta (Calabria, Molise e Sicilia), mentre le regioni settentrionali tendenzialmente registrano la minore dispersione tra le medie dell'indicatore ESCS delle classi.

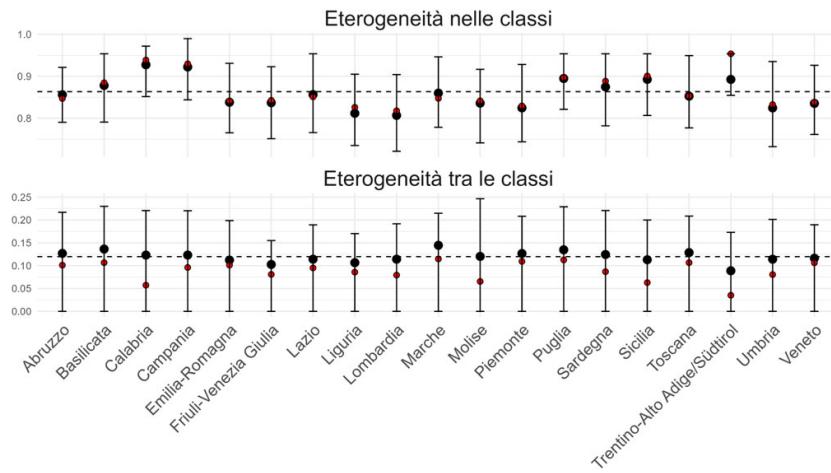


Fig. 2.3 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dei due indicatori di composizione sociale a livello di scuola per regione

Dalla visualizzazione delle distribuzioni degli indicatori per tipologia di scuola in base al profilo socioeconomico medio delle scuole (Figura 2.4) si rivela come l'indicatore di eterogeneità intra-classe segua più o meno sempre lo stesso pattern, già parzialmente osservato nell'associazione tra l'estrazione sociale media della classe: i valori tendono a decrescere al crescere del profilo socioeconomico medio della scuola, ad indicare che le classi sono sempre più omogenee. Questo avviene in maniera più marcata per le tipologie di istituto più generaliste, in particolare per i licei classici e scientifici. Negli istituti tecnici e professionali questa associazione è meno evidente. Relativamente all'indicatore di eterogeneità tra le classi (segregazione), i suoi valori crescono al crescere del profilo socioeconomico medio nei licei classico, scientifico e artistico, mentre l'associazione è meno evidente nei licei linguistici e delle scienze sociali. Nei licei classico e scientifico, il 75% delle scuole appartenenti ai quartili più bassi riescono a formare classi con la stessa composizione sociale media, risultando in un valore dell'indicatore pari a 0¹.

¹ Per i licei classici si intendono scuole dal profilo medio-basso e medio-alto, non risultano scuole nel primo quartile.

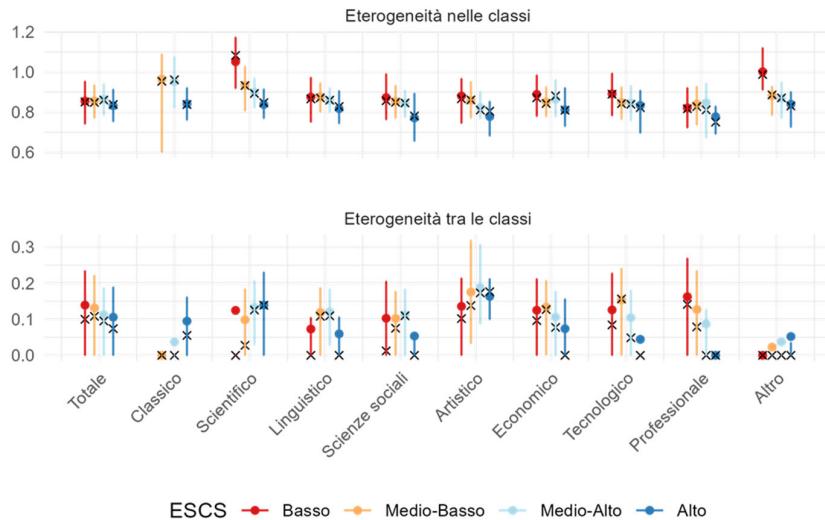


Fig. 2.4 - Media (cerchio), mediana (croce) e intervallo interquartile dei due indicatori di composizione sociale a livello di scuola per tipo di scuola e quartile dell'indicatore ESCS della scuola

Se si osserva il valore della media per i licei scientifici nel primo quartile, lo scostamento dalla mediana segnala la presenza di scuole *outlier* con valori dell'indicatore molto alti. Negli istituti tecnici e professionali invece i valori dell'indicatore di eterogeneità sociale tra le classi (segregazione) seguono un andamento diverso: si riducono al crescere dell'estrazione sociale media delle scuole considerate, esattamente come accade per gli indicatori di eterogeneità sociale nelle classi. Non solo in queste scuole di più elevata estrazione sociale si formano classi più omogenee, ma quasi tutte le classi hanno profili socioeconomici medi simili.

2.2.2. Indicatori per l'influenza dell'origine sociale sulle competenze e sulle scelte

Di seguito vengono presentati tre indicatori di *social gradient*, due volti a valutare le disuguaglianze osservate a livello di scuola rispetto ai divari nelle competenze in matematica e in italiano e uno volto a cogliere le disuguaglianze nei tassi di transizione all'università.

I due indicatori di *social gradient* relativi ai divari nelle competenze in italiano e matematica esprimono le differenze nei punteggi nei rispettivi test

INVALSI tra due studenti della stessa scuola che presentano una differenza di un punto nell'indicatore ESCS.

Gli indici così ottenuti consentono di osservare variazioni nell'associazione tra competenze nei due ambiti disciplinari e origini sociali che dipendono dall'effettiva distribuzione dei valori dell'ESCS e dei punteggi ai test all'interno delle singole scuole². Valori positivi dell'indice di *social gradient* segnalano un incremento nei punteggi individuali nel test per una variazione positiva di un punto dell'ESCS; valori negativi evidenziano una relazione inversa.

In circa il 35% delle scuole gli indicatori di *social gradient* sono inferiori o uguali a 0, ad indicare che in quelle scuole l'estrazione sociale degli studenti non ha influenza sui punteggi, o che sono gli studenti provenienti da famiglie più svantaggiate a ottenere i risultati migliori.

La visualizzazione delle medie e degli intervalli interquartili dei coefficienti divisi per tipologia di scuola (Figura 2.5) mostra che un aumento di un punto dell'ESCS individuale in media è associato con un incremento di circa 2.5 punti nei punteggi in italiano, e poco sopra un punto per i risultati in matematica (linee tratteggiate). I due indicatori mostrano poi intervalli interquartili diversi, più ampi per i risultati in italiano, ulteriore conferma della forte relazione tra capacità linguistiche e origini sociali rispetto a quanto non avvenga per le capacità matematiche.

Nei percorsi generalisti gli indicatori di *social gradient* assumono valori medi più alti della media di tutte le scuole. In particolare, licei scientifici e artistici, i più eterogenei in termini di composizione sociale, si distinguono per i valori elevati, seguiti dai licei classici. In queste tre tipologie, il valore del terzo quartile rivela che in un quarto delle scuole un punto dell'ESCS si traduce in un incremento medio dei punteggi in italiano di più di 6 punti. Nei licei classici questo si osserva per i risultati in matematica, mentre nei licei scientifici e artistici il valore del terzo quartile si riduce a circa 5. I licei delle scienze sociali presentano valori medi e mediani sempre positivi, ma inferiori alla media delle scuole, suggerendo che in tale tipologia di scuole l'associazione positiva tra estrazione sociale nei risultati sia in media più ridotta, mentre è più alto il numero di scuole in cui questa è nulla o negativa (42% delle scuole). Questa è tra i licei, la tipologia di scuola che presenta i valori del

² Gli indicatori di *social gradient* rispetto alle competenze in italiano e in matematica sono calcolati come il coefficiente di un modello di regressione lineare che ha come variabile dipendente il punteggio degli studenti ai test standardizzati INVALSI e come variabile esplicativa il valore individuale dell'ESCS. Da un modello di regressione stimato per gli studenti di ogni singola scuola viene estratto il coefficiente relativo alla variabile ESCS, che esprime la variazione nel punteggio ai test di italiano e matematica per un punto di variazione di ESCS. Possono assumere valori positivi e negativi.

primo quartile inferiori su entrambi gli indicatori: per il 25% dei licei delle scienze sociali, l'incremento di un punto dell'ESCS si traduce in una riduzione del punteggio di almeno 2.5 punti sia in italiano che in matematica. La distribuzione dell'indicatore in queste scuole risulta molto simile a quella osservata negli istituti tecnici ad indirizzo economico e nei professionali.

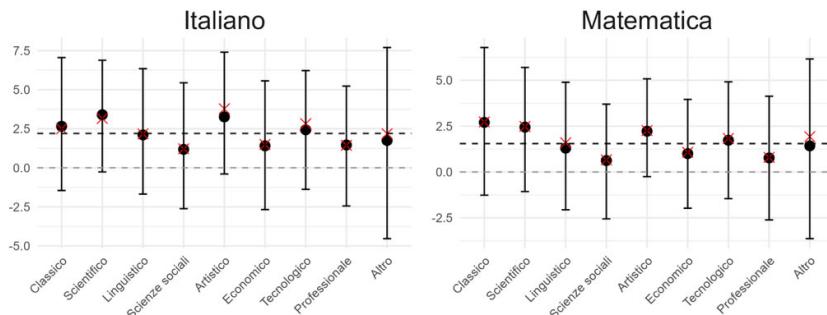


Fig. 2.5 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dei due indicatori di social gradient a livello di scuola per tipo di scuola

La Figura 2.6 mostra la distribuzione degli indicatori per tipologia di scuola e per quartile dell'indicatore ESCS (basso, medio-basso, medio-alto, alto). Nei licei classici, in cui neanche una scuola rientra nella categoria di “basso” profilo socioeconomico, non si osservano variazioni rilevanti in italiano a seconda del profilo socioeconomico, mentre le distribuzioni dell'indicatore di *social gradient* in matematica nelle scuole dal profilo “medio-basso” mostrano un migliore risultato per gli studenti di più bassa estrazione sociale: sono scuole in cui un punto dell'ESCS in più si traduce in una riduzione media di 2.5 punti nei punteggi nelle competenze. Nei licei scientifici si riscontra il contrario: in italiano la dispersione dell'indicatore segnalata dall'intervallo interquartile è più ampia per le scuole di “basso” profilo socioeconomico che nelle altre scuole, passando da circa - 5 a quasi 10 punti di variazione, mostrando effetti estremamente variabili dell'ESCS sui punteggi. In matematica per quasi il 75% delle scuole dal profilo socioeconomico “basso” l'indicatore di *social gradient* assume valore positivo e in media una variazione di un punto dell'ESCS si traduce in un incremento di circa 5 punti nelle competenze. Anche i licei linguistici di basso profilo socioeconomico mostrano valori tendenzialmente negativi degli indicatori, si veda la posizione inferiore a 0 della mediana per l'indicatore in italiano e della media per l'indicatore in matematica. Nei licei delle scienze sociali e negli istituti professionali la relazione si inverte: sono le scuole dal profilo socioeco-

onomico medio più alto quelle in cui i risultati degli studenti più svantaggiati sono migliori. Nelle altre tipologie di scuola i valori degli indicatori sembrano modificarsi di meno al variare del profilo socioeconomico medio.

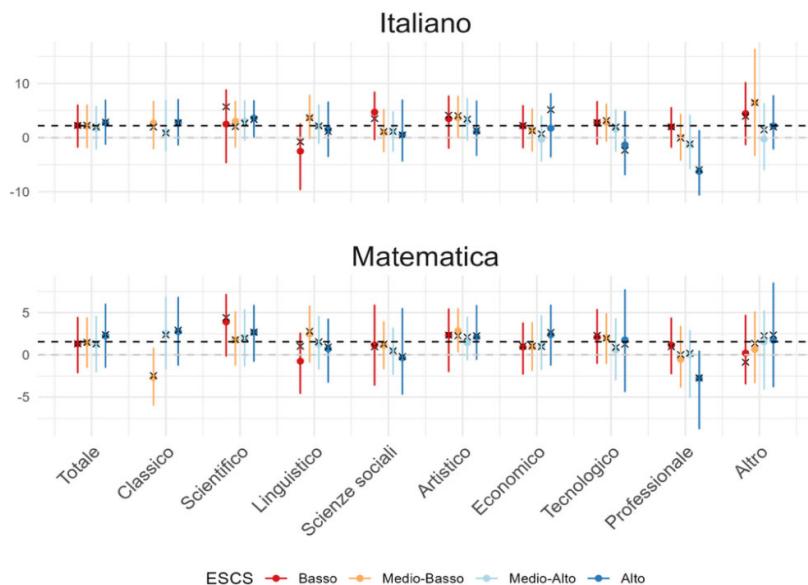


Fig. 2.6 - Media (cerchio), mediana (croce) e intervallo interquartile dei due indicatori di social gradient a livello di scuola per tipo di scuola e quartile dell'indicatore ESCS della scuola

La Figura 2.7 mostra la distribuzione dei due indicatori di *social gradient* sulle competenze dettagliata per regione. Il Molise appare come la regione con le scuole in cui l'influenza positiva dell'estrazione sociale sui risultati è più diffusa: almeno il 75% delle scuole ha valori di *social gradient* positivi in italiano, con il 50% delle scuole in cui un punto dell'ESCS si traduce in un incremento di almeno 6 punti nei risultati. Anche la distribuzione dell'indicatore per i risultati in matematica presenta la distribuzione più spostata verso valori positivi rispetto alle altre regioni. Differenze positive dalla media si registrano poi per l'Umbria, la Toscana e il Friuli-Venezia Giulia. Nelle scuole di queste regioni l'influenza dell'estrazione sociale sui risultati è in media più alta. L'Umbria presenta la maggiore dispersione dell'indicatore: stante il suo valore medio superiore alla media nazionale, i valori del primo quartile mostrano che in un quarto delle scuole la variazione di un punto dell'ESCS corrisponde ad una diminuzione di almeno 2 punti sia nei risultati

in italiano che in matematica, mentre i valori del terzo quartile mostrano che nel quartile superiore della distribuzione la stessa differenza corrisponde ad un incremento di almeno 8 punti nei risultati in italiano. Sardegna, Basilicata e Abruzzo presentano una dispersione simile all’Umbria per l’indicatore di *social gradient* sui risultati in italiano, ma con medie più spostate su valori uguali o inferiori alla media, ad indicare scuole con punteggi dell’indicatore tendenzialmente più bassi.

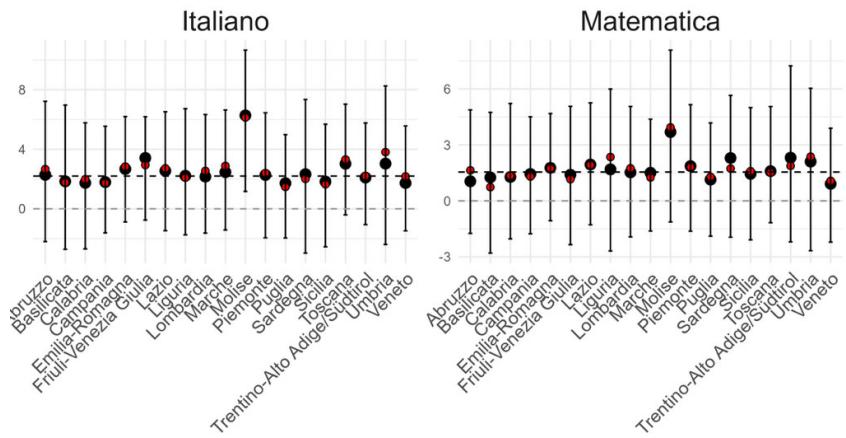


Fig. 2.7 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dei due indicatori di *social gradient* a livello di scuola per regione

Data l’associazione in media positiva tra risultati e origini sociali, i due indicatori mostrano comunque l’esistenza di uno spazio di manovra entro il quale le scuole sono in grado di attenuare o addirittura invertire questa diseguaglianza. Alcune tipologie di scuola riescono meglio di altre a ridurre l’effetto dell’origine sociale, ma all’interno anche delle tipologie di scuole c’è comunque una certa variabilità degli indicatori, il che suggerisce di dover considerare anche le particolarità del contesto in cui si collocano le scuole e dei processi che si sviluppano al loro interno.

L’indicatore di *social gradient* rispetto alla transizione all’università è stato costruito a livello di singola scuola per osservare l’influenza delle origini sociali sulla scelta di iscriversi all’università. Valori più elevati dell’indicatore evidenziano maggiori diseguaglianze legate alla provenienza scolastica sull’accesso all’istruzione terziaria. Al fine di rendere comparabili tra le scuole le misure costruite, i risultati riportano la differenza nella probabilità di iscriversi all’università tra due studenti della stessa scuola separati da

un punto dell'indicatore ESCS³. Il valore di questo ultimo è nullo o negativo in circa il 26% delle scuole considerate, indicando anche in questo caso che l'effetto dell'estrazione sociale è irrilevante nella scelta di iscriversi all'università, o che sono gli studenti relativamente più svantaggiati a scegliere in maggior misura di proseguire gli studi. La Tabella 2.2 mostra per ogni tipologia di scuola la percentuale di scuole nelle quali l'indicatore assume valori nulli o negativi, a partire dalla Figura 2.8 che riporta le distribuzioni per tipologia di scuola.

Tab. 2.2 - Percentuale di scuole in cui l'influenza dell'indicatore ESCS sulla scelta di iscriversi all'università è nulla o negativa

Scuola	%
<i>Classico</i>	37,6
<i>Scientifico</i>	27,0
<i>Linguistico</i>	25,2
<i>Scienze sociali</i>	26,0
<i>Artistico</i>	27,2
<i>Economico</i>	21,7
<i>Tecnologico</i>	21,1
<i>Professionale</i>	29,2
<i>Altro</i>	39,2
<i>Totale</i>	264

³ In questo caso, per gli studenti di ogni singola scuola, si modella la scelta binaria tra iscriversi e non iscriversi all'università attraverso un modello di regressione logistica binomiale in cui la scelta dipende dall'indicatore ESCS individuale. Il coefficiente di regressione stimato da questo modello restituisce l'influenza di ESCS sulla probabilità di iscriversi espresso come il logaritmo naturale del rapporto tra la probabilità di iscriversi e non iscriversi (odds ratio). Il logaritmo del rapporto degli odds (logodds) viene trasformato in un valore di probabilità attraverso il calcolo dell'effetto marginale medio o Average Marginal Effect, (AME). L'AME esprime l'effetto medio sulla probabilità di iscriversi all'università della variazione di un punto di ESCS. La distribuzione dell'ESCS individuale, per come è costruito l'indicatore, è quasi interamente compresa tra [-3 e 3] indicando un campo di variazione di circa 6 punti tra il minimo e il massimo e l'AME può variare tra [-1,1], dove per valori negativi esprime una riduzione della probabilità di iscriversi all'università, mentre per valori positivi un suo incremento.

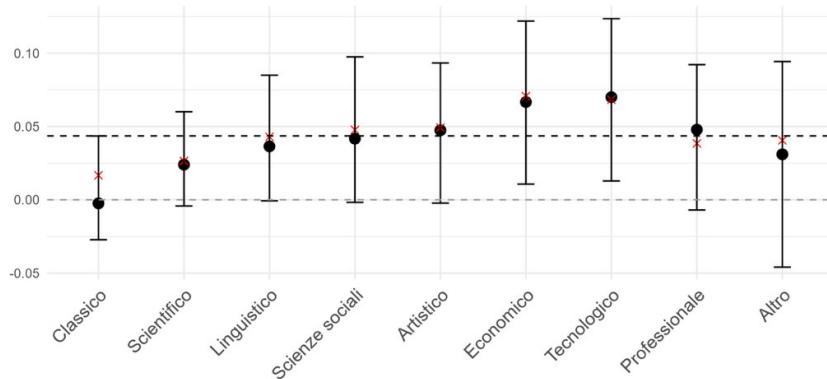


Fig. 2.8 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dell'indicatore di social gradient a livello di scuola per iscrizione all'università e per tipo di scuola

In media, in tutte le scuole, una variazione di un punto dell'ESCS provoca una variazione media della probabilità di iscriversi all'università di poco meno di 5 punti percentuali. I licei classici presentano la più alta percentuale di scuole con indicatore nullo o negativo, ed è l'unica tipologia di scuola in cui la media dell'indicatore si posiziona appena sotto lo zero. Tale risultato è legato al forte orientamento agli studi universitari di questa tipologia di scuola con più dell'85% degli studenti dei licei classici che si iscrive all'università a prescindere dall'estrazione sociale. Il valore negativo dell'indicatore in alcune scuole potrebbe riflettere dinamiche intra-scolastiche e di analisi costi-benefici condotte dalle famiglie. Gli studenti delle famiglie più svantaggiate, avendo già investito in una formazione liceale, potrebbero ritenerne la prosecuzione all'università una scelta obbligata, a differenza degli studenti che provengono da contesti più privilegiati che possono invece contare su altri canali per un ingresso immediato nel mondo del lavoro. In tutti i licei classici e scientifici, si osserva una media dell'indicatore generalmente inferiore rispetto alle altre scuole e una percentuale maggiore di scuole con coefficienti nulli o negativi. Valori medi più alti si registrano nei due indirizzi economico e tecnologico degli istituti tecnici, accompagnati da intervalli interquartile più ampi.

La distribuzione dell'indicatore per tipo di scuola e quartili ESCS (Figura 2.9) mostra che nei licei classici sono in particolare le scuole di più basso profilo sociale medio a registrare i valori inferiori dell'indicatore, con almeno il 75% delle scuole con valori negativi e valori del primo quartile che segnalano una riduzione della probabilità superiore a venti punti in almeno un quarto delle scuole. Questa scomposizione mostra che nei licei classici

sono in particolare le scuole di basso profilo socioeconomico medio a coprire i valori negativi dell'indicatore, ad indicare la propensione degli studenti più svantaggiati a scegliere maggiormente di iscriversi all'università rispetto ai colleghi che provengono da contesti più privilegiati. Nelle scuole con profili socioeconomici medi più elevati, il valore della mediana mostra che nella gran parte delle scuole il vantaggio dato dall'origine sociale permane, anche se in misura ridotta rispetto alle altre tipologie di istituto.

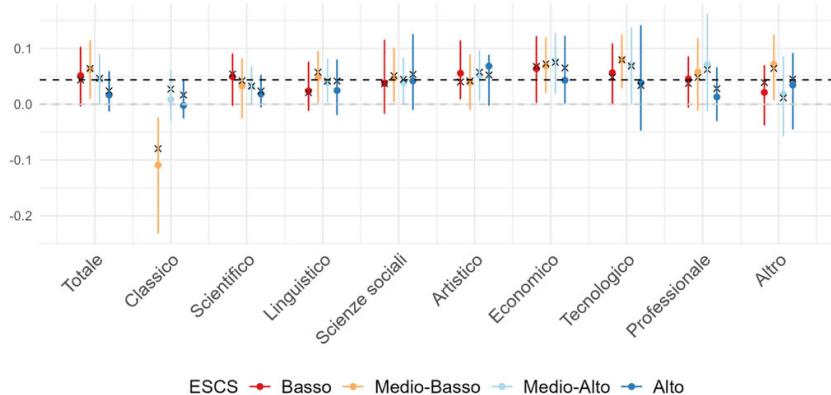


Fig. 2.9 - Media (cerchio), mediana (croce) e intervallo interquartile dell'indicatore di social gradient a livello di scuola per iscrizione all'università e per tipo di scuola e quartile dell'indicatore ESCS della scuola

Dal grafico emerge che in ogni gruppo identificato dal quartile dell'indicatore ESCS della scuola e dalla tipologia di scuola, almeno un 25% delle scuole presenta valori dell'indicatore negativi, evidenziando la capacità delle scuole di adottare modelli organizzativi di contrasto alle disuguaglianze. Questo elemento si registra in maniera più ridotta per i licei scientifici, dove valori medi e mediani dell'indicatore scendono al crescere dell'estrazione sociale media della scuola. Negli altri istituti l'oscillazione delle medie dell'indicatore in base al profilo socioeconomico non risulta in pattern evidenti e i valori del primo quartile si posizionano attorno allo zero per tutti i tipi di istituto e tutti i profili socioeconomici. Particolari eccezioni risultano solo per gli istituti tecnici a indirizzo tecnologico di più alta estrazione sociale, dove un aumento di un punto dell'indicatore ESCS comporta una riduzione della probabilità di iscriversi all'università di almeno il 5% per il 25% delle scuole e per gli istituti professionali di più alta estrazione sociale, dove la media dell'indicatore è molto vicina a 0.

La distribuzione delle medie dell'indicatore per regione (Figura 2.10) riporta

quanto già osservato per gli indicatori di *social gradient* riferiti ai risultati in italiano e matematica. La regione con scuole in cui l'estrazione sociale influisce in maniera maggiore sulla probabilità di transizione è il Molise, con una distribuzione leggermente asimmetrica dell'indicatore per la presenza di scuole dove l'estrazione sociale ha un effetto elevato sulla probabilità di iscriversi all'università (oltre i 12 punti percentuali per incremento unitario dell'ESCS).

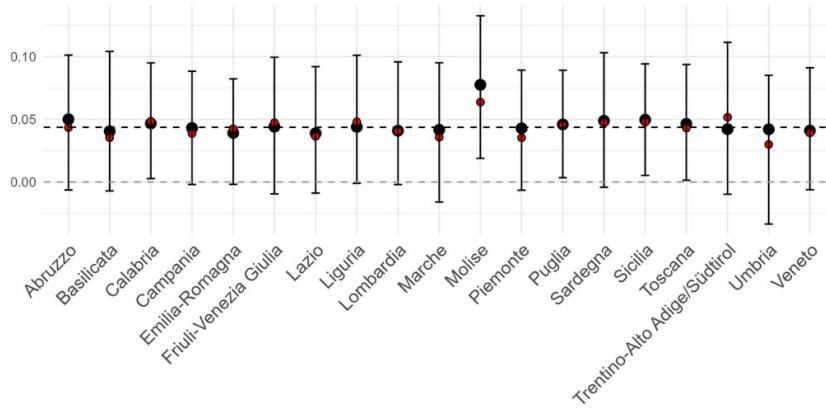


Fig. 2.10 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile dell'indicatore di social gradient a livello di scuola per l'iscrizione all'università e per regione

Il primo quartile superiore a 0 per Puglia, Sicilia, Toscana e Calabria indica che almeno il 75% delle scuole risente di un'influenza positiva dell'estrazione sociale sulla scelta di iscriversi all'università, mentre Umbria, Marche, Basilicata e Friuli-Venezia Giulia sono le regioni in cui la quota di scuole in cui l'indicatore assume valori nulli o negativi è maggiore (attorno al 30%), con il 25% delle scuole umbre nelle quali un punto dell'ESCS si traduce in una riduzione media della probabilità di iscriversi all'università maggiore di 2.5 punti percentuali.

2.2.3. Indicatori per l'influenza sociale dei pari sulle competenze

Da ultimo vengono presentati due indicatori di *social gradient* relativi all'influenza dell'estrazione sociale dei pari sulle competenze degli studenti in italiano e matematica. I valori dei due indici esprimono la variazione attesa nei punteggi ai test INVALSI di matematica e italiano quando l'ESCS medio dei pari varia di un punto. Per ogni studente, il gruppo dei pari viene individuato nel gruppo classe, escludendo lo studente interessato. Prendendo ad

esempio una classe di 15 studenti si costruiscono quindi 15 gruppi dei pari, uno per studente, da cui ogni volta si esclude lo studente preso in considerazione, e si calcolano le medie di ESCS nei gruppi così definiti, applicando la tecnica nota *Leave-One-Out-Mean*⁴.

I valori dei due indicatori che catturano l'effetto dell'estrazione socioeconomica dei pari sono più alti in termini assoluti di quelli per l'estrazione sociale individuale ed è minore il numero di scuole in cui questi assumono valori negativi (15.2% per l'influenza in italiano, e 18.2% per l'influenza in matematica). Le distribuzioni degli indici di *social gradient* dei pari per tipologia di scuola superiore (Figura 2.11) mostrano che più del 75% delle scuole presenta valori positivi per entrambi gli indicatori. Per i licei classici, relativamente alle competenze in italiano, emerge il valore del primo quartile più alto della media della popolazione di scuole considerate (nel 75% dei casi un punto dell'ESCS dei pari corrisponde a circa 12 punti in più nei punteggi in italiano, nel 25% di queste scuole la stessa variazione dell'ESCS dei pari corrisponde a un incremento di almeno 25 punti).

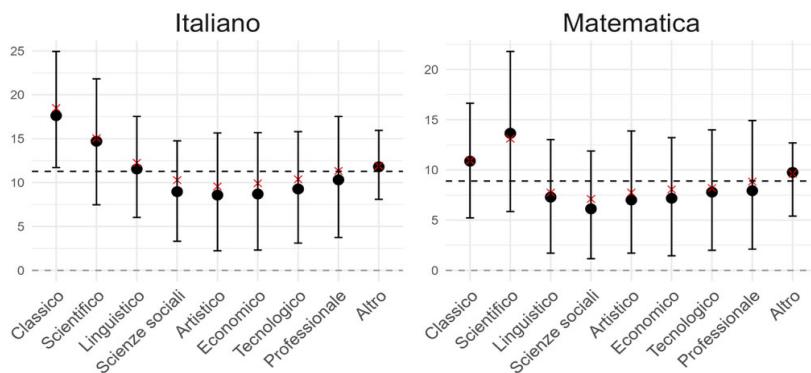


Fig. 2.11 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile degli indicatori di influenza dei pari a livello di scuola sui punteggi in italiano e matematica per tipo di scuola

⁴ Gli indicatori che catturano l'influenza dei pari vengono calcolati attraverso la stima di un modello multilivello per tutta la popolazione, raggruppando gli studenti in scuole (unità di secondo livello). I modelli multilivello specificati considerano come variabili dipendenti i punteggi in italiano e matematica ai test INVALSI e stimano l'effetto dell'ESCS dei pari dopo aver controllato per le caratteristiche individuali dello studente (ESCS individuale, genere e nazionalità). All'effetto dell'ESCS dei pari è concesso di variare tra scuola e scuola introducendo nella struttura del modello degli effetti casuali (che seguono la distribuzione normale con $\mu = 0$ e $\sigma = 1$). Per ogni scuola si estrae quindi l'effetto casuale dell'ESCS dei pari sul punteggio individuale, che esprime la variazione del punteggio individuale al variare di un punto nell'ESCS dei pari.

Dalla scomposizione per quartili dell'indicatore ESCS medio delle scuole (Figura 2.12), si osserva che gli effetti positivi maggiori appartengono alle scuole con il più elevato profilo socioeconomico per i licei classici e scientifici, mentre nei licei linguistici e delle scienze sociali il profilo socioeconomico medio della scuola non sembra determinare variazioni di rilievo nei valori dell'indicatore, ad eccezione di una dispersione più grande per i licei delle scienze sociali dal profilo socioeconomico basso, dove il valore del primo quartile sfiora o raggiunge valori negativi. Nel liceo artistico e negli istituti tecnici e professionali, l'estrazione sociale dei pari assume valori più alti per le scuole di basso profilo socioeconomico medio.

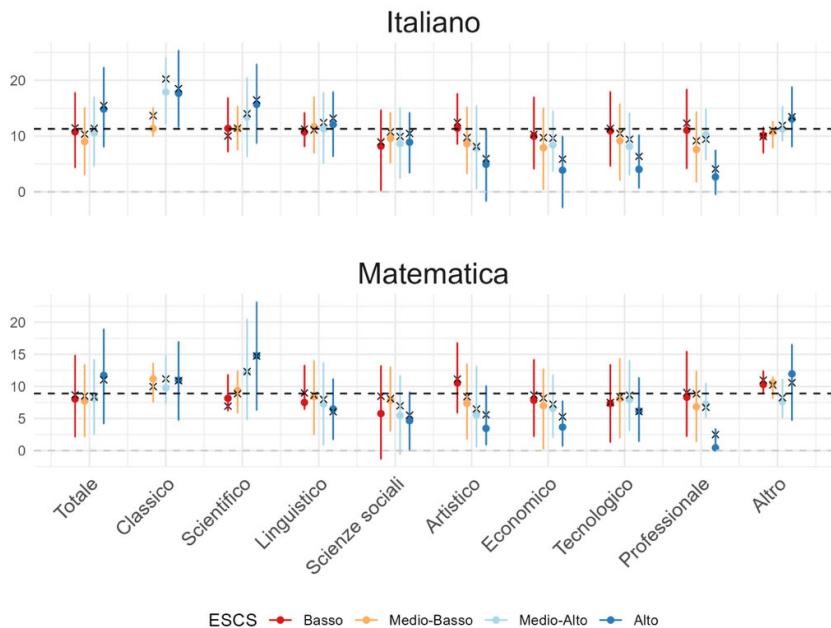


Fig. 2.12 - Media (cerchio), mediana (croce) e intervallo interquartile degli indicatori di influenza dei pari sui punteggi in italiano e matematica a livello di scuola per tipo di scuola e per quartile dell'indicatore ESCS della scuola

Dalla distribuzione degli indicatori non emergono grandi differenze tra regioni (Figura 2.13). Valori medi più bassi della media della popolazione si registrano per la Calabria, il Lazio e la Sardegna per l'influenza dei pari sui punteggi in italiano. Valori medi che superano la media della popolazione per lo stesso indicatore si registrano in Toscana, Piemonte, Lombardia e Basilicata. Per l'indicatore relativo all'influenza dei pari sui risultati in matema-

tica emerge ancora una volta il Molise, con valori superiori alla media e una dispersione dei valori piuttosto ridotta, seguito da Lombardia e Abruzzo con intervalli interquartili più ampi. A far registrare valori inferiori alla media sono ancora una volta le scuole del Lazio, seguite da Sardegna, Umbria, Liguria e Friuli-Venezia Giulia.

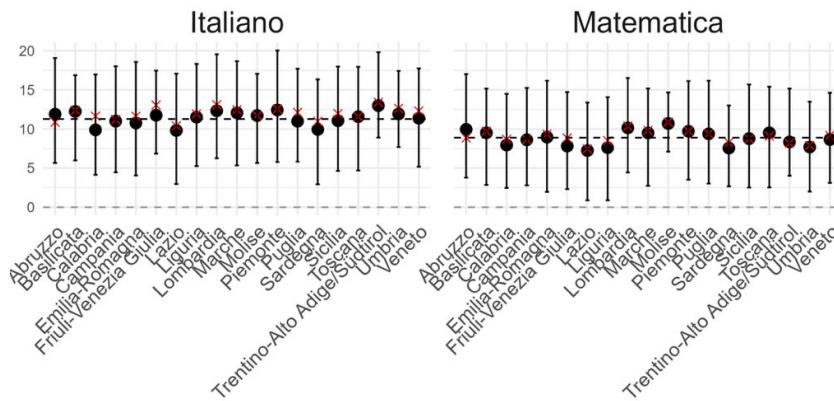


Fig. 2.13 - Media (nero), mediana (rosso) e intervallo interquartile degli indicatori di influenza dei pari a livello scuola sui punteggi in italiano e matematica per regione

2.3. Indicatori per le disuguaglianze di genere

La presente sezione propone un sistema di indicatori elaborato per monitorare le disuguaglianze educative in base al genere. L’obiettivo principale è quello di fornire strumenti analitici in grado di rilevare e quantificare le disparità esistenti. In particolare, l’obiettivo è descrivere le disuguaglianze di genere al termine della scuola secondaria di secondo grado e nei percorsi di transizione dalla scuola all’università, assumendo come unità di analisi la scuola di provenienza. L’attenzione è rivolta sia al ruolo che il contesto scolastico può assumere nel favorire (o ostacolare) l’accesso all’istruzione terziaria in base al genere, sia all’influenza dei pari nei processi di riproduzione delle disuguaglianze educative per gli studenti e le studentesse. Gli indicatori proposti sono costruiti integrando i dati amministrativi del sistema MO-BYSU.it con le informazioni provenienti dalle prove INVALSI del 13° grado, che includono dettagli sulle condizioni socioeconomiche degli studenti e delle loro famiglie. La coorte oggetto d’analisi è quella dei diplomati nell’anno scolastico 2021/22, che conseguentemente si iscrivono per la prima volta all’università nell’anno accademico 2022/23. Il sistema di indica-

tori così definito consente di osservare la varianza tra scuole nella prosecuzione degli studi da parte dei propri studenti, nonché di cogliere eventuali disuguaglianze strutturali nel passaggio all’istruzione terziaria.

Per ciascun indicatore sono presentati:

- il metodo di costruzione e le scelte metodologiche sottostanti;
- un’analisi descrittiva dei risultati su diverse stratificazioni di interesse (in particolare, per tipologia di scuola, status socioeconomico della famiglia d’origine e ripartizione geografica della sede scolastica);
- una riflessione sull’interpretabilità dell’indicatore e sulla sua rilevanza analitica.

Nello specifico, sono definiti tre gruppi di indicatori costruiti a livello di scuola superiore e finalizzati ad analizzare le differenze di genere nei percorsi di transizione verso l’università. Il primo gruppo di indicatori si concentra sulle competenze scolastiche degli studenti alla fine del loro percorso di istruzione secondaria, così come rilevate dalle prove standardizzate INVALSI al grado 13°. In particolare, viene calcolata la differenza media nei punteggi di italiano e matematica tra ragazze e ragazzi, al fine di valutare la presenza di eventuali disparità di genere nei livelli di apprendimento al termine del ciclo scolastico secondario. Questo indicatore consente di valutare la dimensione cognitiva, utile a comprendere se e in che misura le differenze nei percorsi di transizione siano accompagnate da differenze nei risultati scolastici. Il secondo e terzo gruppo di indicatori, invece, consentono di valutare il comportamento formativo in base al genere, guardando alla scelta e all’accesso all’università. In particolare, il secondo gruppo verte attorno al *Gender Gap* nell’*Entry Rate*, che misura il differenziale tra ragazze e ragazzi nell’accesso all’istruzione terziaria, a partire dal calcolo del tasso di immatricolazione universitaria per genere. Il terzo gruppo si basa sul *Choice Similarity Index (CSI)*, che quantifica il grado di concentrazione delle scelte universitarie tra studenti provenienti dalla stessa coorte di diplomati nella medesima scuola, offrendo una misura dell’omogeneità delle traiettorie formative tra i pari che decidono di proseguire gli studi. All’interno di questo gruppo, si considerano anche due versioni distinte dell’indicatore, calcolate separatamente per genere: il *CSI^F* e il *CSI^M*, che permettono di cogliere eventuali differenze tra ragazze e ragazzi nella propensione a intraprendere percorsi universitari simili a quelli dei propri compagni e compagne di scuola.

2.3.1. Divario di genere nei punteggi INVALSI al grado 13°

Il primo gruppo di indicatori introdotti in questo studio mira a quantificare le differenze di performance scolastica tra ragazze e ragazzi all'interno delle singole scuole, con particolare riferimento alle competenze rilevate dalle prove standardizzate INVALSI svolte al termine nel grado 13°. I due indicatori, $DIFF^{ita}$ e $DIFF^{mate}$, rappresentano rispettivamente la differenza, a livello di scuola, tra il punteggio medio ottenuto dalle studentesse (\bar{F}^{ita} e \bar{F}^{mate}) e quello ottenuto dagli studenti (\bar{M}^{ita} e \bar{M}^{mate}) nelle prove di italiano e di matematica, rispettivamente. Poiché l'evidenza empirica mostra come i punteggi medi in matematica siano sistematicamente più elevati tra i ragazzi, mentre per italiano si osserva un vantaggio a favore delle ragazze, è stata uniformata la direzione delle differenze al fine di rendere i due indicatori tra loro comparabili. In particolare, è mostrato l'opposto delle differenze nel punteggio in matematica: in tal modo, valori positivi di entrambi gli indicatori rappresentano sempre un vantaggio a favore del genere dominante nella specifica competenza (femmine per italiano, maschi per matematica). Questi indicatori offrono, dunque, una misura sintetica delle disuguaglianze di rendimento scolastico tra i due generi a livello di istituto e permettono di interrogarsi sull'eventuale relazione tra tali squilibri e le successive scelte universitarie, nonché sulla possibilità che riflettano differenze strutturali nei contesti educativi di origine.

Di seguito (Tabella 2.3), si riporta un esempio di calcolo degli indicatori $DIFF^{ita}$ e $DIFF^{mate}$ a partire dai punteggi ottenuti da ciascuno studente nelle prove INVALSI di matematica e italiano al grado 13° (P^{mate} e P^{ita}), riferiti a tre scuole esemplificative.

Tab. 2.3 - Esempio illustrativo del calcolo degli indicatori $DIFF^{ita}$ e $DIFF^{mate}$ con dati simulati

Scuola	Ge- nere	P ^{mate}	P ^{ita}	\bar{P}^{mate}	\bar{M}^{mate}	Diff ^{mate}	\bar{P}^{ita}	\bar{M}^{ita}	Diff ^{ita}
<i>1-Classico</i>	<i>F</i>	138	226	154	250	96	242	127	115
<i>1-Classico</i>	<i>M</i>	250	67	154	250	96	242	127	115
<i>1-Classico</i>	<i>F</i>	170	258	154	250	96	242	127	115
<i>1-Classico</i>	<i>M</i>	288	135	154	250	96	242	127	115
<i>1-Classico</i>	<i>M</i>	212	179	154	250	96	242	127	115
<i>2-Professionale</i>	<i>F</i>	350	279	256	214	-42	248	194	54
<i>2-Professionale</i>	<i>M</i>	224	162	256	214	-42	248	194	54
<i>2-Professionale</i>	<i>M</i>	106		256	214	-42	248	194	54
<i>2-Professionale</i>	<i>F</i>	162	217	256	214	-42	248	194	54
<i>2-Professionale</i>	<i>M</i>	312	226	256	214	-42	248	194	54
<i>3-Linguistico</i>	<i>F</i>	322	95	258	-	-	207	-	-
<i>3-Linguistico</i>	<i>F</i>	340	260	258	-	-	207	-	-
<i>3-Linguistico</i>	<i>F</i>	346	252	258	-	-	207	-	-
<i>3-Linguistico</i>	<i>F</i>	114	123	258	-	-	207	-	-
<i>3-Linguistico</i>	<i>F</i>	168	305	258	-	-	207	-	-

La Figura 2.14 presenta le differenze di rendimento tra ragazze e ragazzi nei punteggi standardizzati INVALSI, distinguendo tra italiano e matematica e considerando la media e la mediana per ciascun tipo di scuola. L'indicatore relativo all'italiano esprime il vantaggio medio delle studentesse rispetto agli studenti, mentre quello relativo alla matematica indica il vantaggio medio degli studenti rispetto alle studentesse. Dai risultati emerge chiaramente come tali differenze non siano omogenee tra le diverse tipologie di scuola. Al contrario, l'entità e la direzione del divario di genere variano in modo significativo in funzione del tipo di scuola. Il liceo artistico presenta la disparità più marcata a favore delle ragazze in italiano, con un vantaggio medio di circa 7.4 punti, indicando che in queste scuole il vantaggio femminile nelle competenze linguistiche è particolarmente pronunciato. Un divario analogo, seppur leggermente inferiore, si osserva nell'istituto tecnico, dove la differenza media a favore delle ragazze è di 5.0 punti.

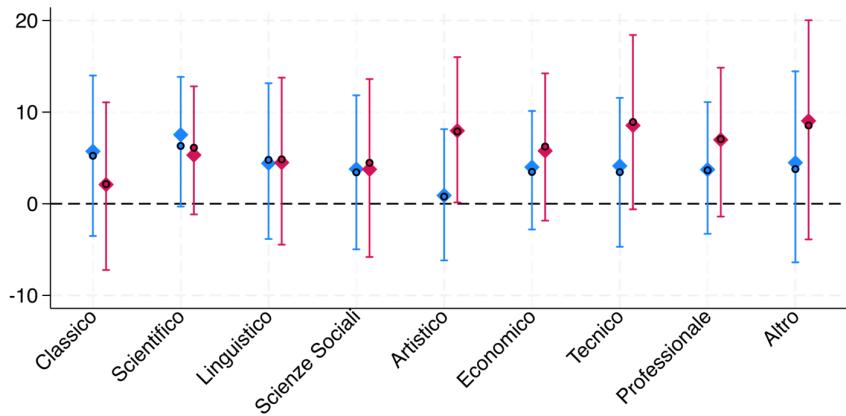


Fig. 2.14 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile degli indicatori di divario di genere nei punteggi INVALSI di matematica (colore azzurro) e italiano (colore rosso) per tipo di scuola. $DIFF^{mate} = \bar{M}^{mate} - \bar{F}^{mate}$; $DIFF^{ita} = \bar{F}^{ita} - \bar{M}^{ita}$

Per quanto riguarda la matematica, il vantaggio più consistente a favore dei ragazzi si rileva nel liceo classico, con una differenza media di circa 2.2 punti. Tuttavia, è importante notare come questa differenza risulti inferiore rispetto al vantaggio femminile osservato in italiano nelle tipologie di scuola superiore dove questo è particolarmente forte. Ciò suggerisce un'asimmetria generale, secondo la quale il vantaggio femminile nelle competenze linguistiche tende ad essere più elevato rispetto al vantaggio maschile nelle competenze matematiche. Il liceo scientifico rappresenta, invece, la situazione più equilibrata, dove il vantaggio delle ragazze in matematica risulta pari al vantaggio dei ragazzi in italiano (6.3 punti per entrambi i gruppi).

I risultati evidenziano come il tipo di scuola svolga un ruolo cruciale nel modellare i divari di genere nei risultati scolastici. Le disuguaglianze educative tra ragazze e ragazzi devono, dunque, essere interpretate tenendo conto dei percorsi formativi e delle caratteristiche strutturali dei vari istituti scolastici.

La Figura 2.15 presenta le differenze di rendimento tra ragazze e ragazzi nei punteggi INVALSI, suddivise secondo il livello medio di status socioeconomico e culturale (ESCS) della scuola. Si osserva innanzitutto come i valori medi e mediani risultino molto simili in ciascun quartile, suggerendo distribuzioni non particolarmente asimmetriche. L'andamento delle differenze di genere non appare lineare rispetto al livello dell'ESCS della scuola. Il divario maggiore si riscontra nelle scuole appartenenti al gruppo medio-basso, dove il vantaggio delle ragazze in italiano supera di 4.0 punti il vantaggio dei ragazzi in matematica. Tale differenza risulta più contenuta nei

livelli basso e medio-alto, mentre tende ulteriormente a ridursi nelle scuole con ESCS alto, dove i due vantaggi di genere si equilibrano fino a raggiungere una differenza pari a zero.

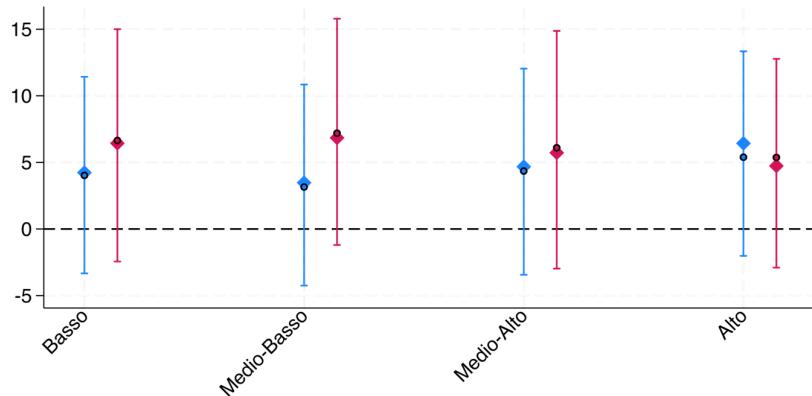


Fig. 2.15 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile degli indicatori di divario di genere nei punteggi INVALSI di matematica (colore azzurro) e italiano (colore rosso) per quartile ESCS della scuola. $DIFF^{mate} = \bar{M}^{mate} - \bar{F}^{mate}$; $DIFF^{ita} = \bar{F}^{ita} - \bar{M}^{ita}$

Tuttavia, è importante sottolineare che anche nel gruppo con ESCS più elevato non si osserva una completa parità di performance tra ragazze e ragazzi nelle due discipline: permangono, infatti, differenze, seppure di minore entità, che riflettono dinamiche di genere radicate e non puramente riconducibili al contesto socioeconomico della scuola.

A livello territoriale (Figura 2.16), non si osservano differenze significative nei valori medi degli indicatori di divario di genere.

Va, innanzitutto, notato che media e mediana coincidono quasi perfettamente in tutte le aree geografiche, suggerendo una distribuzione simmetrica e priva di valori anomali. Nel Sud e nelle Isole, i punteggi indicano un divario di genere più marcato nelle prove di italiano rispetto a quelle di matematica (rispettivamente 7.0 versus 2.6 al Sud e 7.5 versus 3.7 nelle Isole), suggerendo che in queste aree il vantaggio femminile in italiano è più accentuato del vantaggio maschile in matematica. Al contrario, al Nord si presenta una situazione diversa: le differenze nei punteggi di matematica si discostano eccessivamente dalle differenze nei punteggi di italiano.

È interessante notare che proprio nel Sud e nelle Isole si riscontra una maggiore presenza di scuole in cui le ragazze superano i ragazzi anche in matematica: in queste due aree, il 39.3% degli istituti presenta un vantaggio femminile in matematica, mentre nel Centro e nel Nord la stessa condizione

si verifica solo nel 30.1% delle scuole. Questo dato suggerisce che, nel Mezzogiorno, accanto a una disparità più accentuata a favore delle ragazze in italiano, esiste anche una fetta consistente di studentesse in vantaggio nell'ambito logico-matematico. Al contrario, per quanto riguarda l'italiano, la distribuzione dei vantaggi risulta più omogenea: le scuole in cui i ragazzi ottengono risultati migliori delle ragazze sono il 32.9% al Nord e il 29.0% al Sud. Ciò conferma che è proprio nell'ambito della matematica che il Sud riesce in misura maggiore a invertire il trend generalmente favorevole ai maschi, presentando una configurazione più equilibrata.

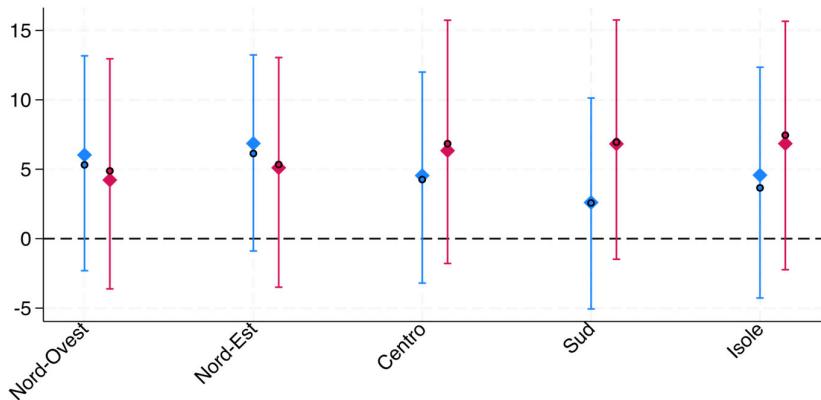


Fig. 2.16 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile degli indicatori di divario di genere nei punteggi INVALSI di matematica (colore azzurro) e italiano (colore rosso) per ripartizione geografica della scuola. $DIFF^{mate} = \bar{M}^{mate} - \bar{F}^{mate}$; $DIFF^{ita} = \bar{F}^{ita} - \bar{M}^{ita}$

Questi dati suggeriscono l'esistenza di una diversa configurazione territoriale nei divari di genere per competenza: mentre nelle regioni settentrionali le disuguaglianze di genere si esprimono con maggiore intensità nell'ambito logico-matematico, nelle regioni centrali e meridionali si osservano disparità più pronunciate nelle competenze linguistiche.

2.3.2. Divario di genere nella transizione scuola-università

Il secondo indicatore proposto per analizzare le disuguaglianze di genere nella transizione scuola-università è il *Gender Gap* nell'*Entry Rate*, ovvero il divario tra studentesse e studenti nell'accesso all'università. Per introdurre questo indicatore è necessario, innanzitutto, definire i tassi di immatricolazione universitaria (*Entry Rate*) distinti per genere. L'indicatore rappresenta

la quota di studenti diplomati in una determinata scuola che si immatricola all'università nell'anno accademico successivo sul totale di diplomati ed è calcolato in termini percentuali per studentesse e studenti:

Female Entry Rate	Male Entry Rate
$ER_j^F = \frac{n_j^F}{N_j^F} \times 100$	$ER_j^M = \frac{n_j^M}{N_j^M} \times 100$

dove:

- N_j^F e N_j^M rappresentano, rispettivamente, il numero di studentesse e studenti del 13° grado nella scuola j che hanno sostenuto la prova INVALSI e si sono diplomati nell'anno scolastico (a.s.) 2021/22;
- n_j^F e n_j^M indicano, rispettivamente, il numero di studentesse e studenti diplomati nella scuola j nell'a.s. 2021/22 che si sono iscritti a un corso di laurea in Italia nell'anno accademico (a.a.) 2022/23.

Il tasso così definito varia tra 0% (nessun diplomato prosegue all'università) e 100% (tutti i diplomati si immatricolano all'università).

A partire da questi due tassi di immatricolazione, si calcola il *Gender Gap* nell'*Entry Rate*, ovvero la differenza relativa tra il tasso di immatricolazione universitario femminile e quello maschile. L'indicatore è calcolato come:

$$GG_j = \frac{ER_j^F - ER_j^M}{ER_j^F + ER_j^M} \times 100.$$

L'indicatore assume valori compresi tra -100% e +100%: valori positivi indicano una maggiore propensione delle studentesse (in termini relativi) rispetto agli studenti a proseguire gli studi universitari, mentre valori negativi evidenziano una prevalenza maschile nell'accesso all'istruzione terziaria. Un valore pari a zero denota un perfetto equilibrio tra i due generi. Attraverso questo indicatore è possibile individuare le scuole che presentano i divari di genere più marcati nella transizione verso l'università, contribuendo così alla mappatura delle disuguaglianze educative in base al genere sul territorio nazionale.

La Tabella 2.4 mostra un esempio semplificato del calcolo dei tassi di immatricolazione e del *Gender Gap*, a partire da dati simulati.

La tabella mostra tre scuole. Nella prima scuola, *1-Classico*, le studentesse hanno un tasso di immatricolazione maggiore di quello dei colleghi maschi: questo porta il *Gender Gap* ad assumere un valore positivo. Nella seconda scuola, *2-Professionale*, nessuno studente si iscrive, quindi gli *Entry Rate* sono pari a zero e il *Gender Gap* non è calcolabile. Nel *3-Lingustico*, sono presenti solo femmine: l'*Entry Rate* generale coincide con quello femminile, e non è possibile calcolare né l'*Entry Rate* maschile, né il *Gender Gap*.

Tab. 2.4 - Esempio illustrativo del calcolo del Gender Gap con dati simulati

Scuola	Ge- nere	Iscritto/a	Entry Rate	Entry Rate ^F	Entry Rate ^M	Gender Gap
1-Classico	F	Iscritta	80.0%	100.0%	66.7%	+20.0%
1-Classico	M	Iscritto	80.0%	100.0%	66.7%	+20.0%
1-Classico	F	Iscritta	80.0%	100.0%	66.7%	+20.0%
1-Classico	M	Non iscritto	80.0%	100.0%	66.7%	+20.0%
1-Classico	M	Iscritto	80.0%	100.0%	66.7%	+20.0%
2-Professionale	F	Non iscritta	0.0%	0.0%	0.0%	-
2-Professionale	M	Non iscritto	0.0%	0.0%	0.0%	-
2-Professionale	M	Non iscritto	0.0%	0.0%	0.0%	-
2-Professionale	F	Non iscritta	0.0%	0.0%	0.0%	-
2-Professionale	M	Non iscritto	0.0%	0.0%	0.0%	-
3-Lingustico	F	Iscritta	80.0%	80.0%	-	-
3-Lingustico	F	Iscritta	80.0%	80.0%	-	-
3-Lingustico	F	Iscritta	80.0%	80.0%	-	-
3-Lingustico	F	Non iscritta	80.0%	80.0%	-	-
3-Lingustico	F	Iscritta	80.0%	80.0%	-	-

Una prima dimensione di analisi riguarda la tipologia di scuola degli studenti. Come evidenziato dalla Figura 2.17, che riporta i valori medi del *Gender Gap* nell'*Entry Rate* per tipo di istituto, emergono differenze significative nella misura del divario di genere tra i diversi percorsi.

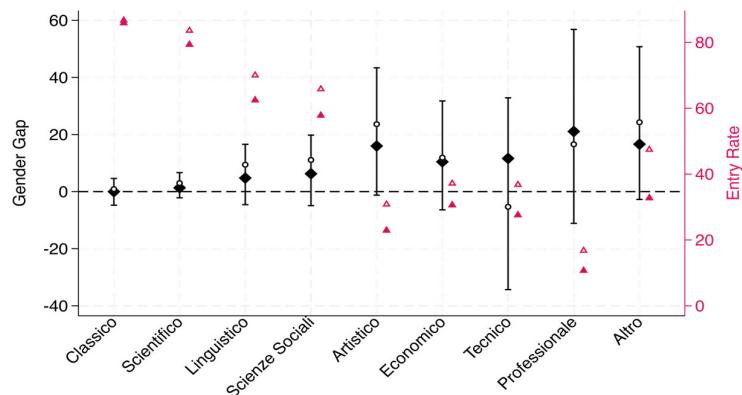


Fig. 2.17 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile del Gender Gap per tipo di scuola; Media per i maschi (triangolo pieno) e per le femmine (triangolo vuoto) dell'Entry Rate per tipo di scuola

Come si può notare, il *Gender Gap* risulta più contenuto nei licei a forte vocazione accademica, in particolare il liceo classico e scientifico, che presentano i valori medi più bassi, rispettivamente pari a 0.9% e 3.0%. Questi istituti si caratterizzano anche per i più alti tassi medi di accesso all'università (86.6% per il liceo classico e 80.9% per il liceo scientifico), e mostrano, quindi, un comportamento piuttosto equilibrato tra ragazze e ragazzi nella prosecuzione degli studi. Al contrario, i divari più ampi si osservano nel liceo artistico, negli istituti professionali e tecnici (economico). In questi casi, il *Gender Gap* medio supera sempre il 10%, oltre il 23% per il liceo artistico. In particolare, negli istituti professionali, le studentesse presentano un tasso medio di iscrizione all'università pari al 16.8%, a fronte di un valore per gli studenti maschi dell'11%, con un *Gender Gap* medio del 16.6%. Queste evidenze suggeriscono che, nei contesti scolastici meno orientati alla prosecuzione degli studi, le ragazze risultano sistematicamente più inclini a intraprendere un percorso universitario rispetto ai coetanei maschi. Un caso a parte è rappresentato dall'istituto tecnico, dove l'indicatore risulta negativo (-5.3%), mostrando una leggera prevalenza maschile nell'accesso all'università. Tuttavia, il dato è caratterizzato da una forte eterogeneità ed asimmetria, con un valore mediano positivo e pari all'11.6%. Di conseguenza, il valor medio è influenzato da alcune scuole che presentano valori dell'indicatore particolarmente negativi.

In sintesi, i dati confermano che i licei non solo costituiscono i principali canali di accesso all'istruzione terziaria, ma si distinguono anche per una minore incidenza delle differenze di genere nei tassi di immatricolazione. Al contrario, nelle tipologie di istituto più professionalizzanti, la scelta universitaria appare fortemente polarizzata, con una netta prevalenza femminile, a conferma di come il genere interagisca in modo rilevante con il tipo di istituto scolastico nella definizione delle traiettorie post-diploma.

Una seconda dimensione di stratificazione del *Gender Gap* nell'accesso all'università riguarda il contesto socioeconomico e culturale delle famiglie di origine nelle scuole di provenienza, misurato attraverso l'indicatore ESCS. Ai fini dell'analisi, si impiega una misura media dell'ESCS a livello di istituto scolastico, calcolata aggregando i valori individuali degli studenti al grado 13° che frequentano tale istituto. La media è calcolata esclusivamente sui soli studenti per i quali è disponibile il valore dell'ESCS. In base a questa media, ciascuna scuola viene collocata in uno dei quattro quartili definiti a livello regionale: basso, medio-basso, medio-alto e alto.

La Figura 2.18 mostra l'andamento dell'*Entry Rate* e del *Gender Gap* per quartile dell'ESCS.

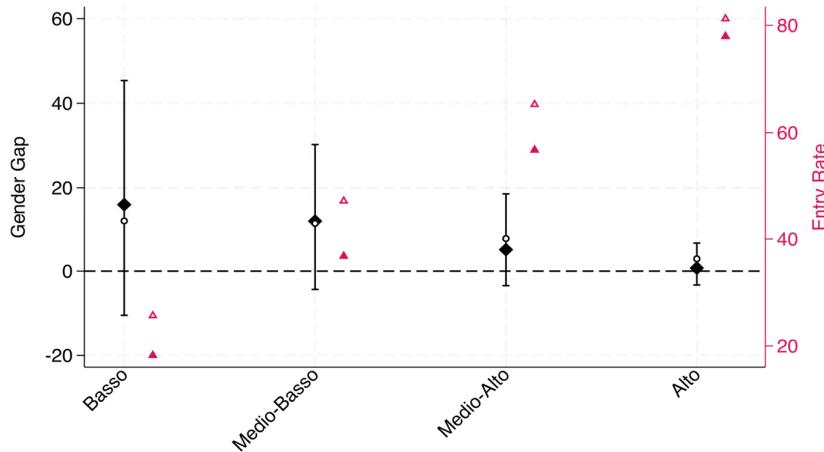


Fig. 2.18 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile del Gender Gap per quartile ESCS della scuola; Media per i maschi (triangolo pieno) e per le femmine (triangolo vuoto) dell'Entry Rate per quartile ESCS della scuola

I dati evidenziano una relazione fortemente positiva tra status socioeconomico medio della scuola e tasso di immatricolazione universitaria: il tasso medio di transizione passa dal 21.5% per le scuole più svantaggiate (con basso ESCS) al 79.6% tra quelle più avvantaggiate (con alto ESCS). Questo gradiente riflette il ruolo determinante delle disuguaglianze strutturali nella riproduzione delle opportunità educative. Le scuole situate in contesti più ricchi di risorse – culturali, economiche e relazionali – forniscono con maggiore probabilità un orientamento efficace, aspettative elevate e sostegno concreto alla prosecuzione degli studi, contribuendo ad alimentare tassi di immatricolazione più elevati. Da sottolineare, inoltre, come il tipo di istituto funga da mediatore nella relazione positiva fra status socioeconomico e tasso di immatricolazione: studenti di famiglie più svantaggiate tendono, infatti, a preferire istituti tecnici o professionali, che si trovano dunque, sovrarappresentati nel primo quartile (dove costituiscono il 71.3% delle scuole nel primo quartile), mentre studenti con status socioeconomico più elevato sono sovrappresentati nei licei.

In merito al *Gender Gap*, i dati mostrano un andamento decrescente al crescere dell'ESCS. Nelle scuole del primo quartile, il divario medio a favore delle ragazze raggiunge il 12.0% (entry rate femminile pari al 25.7% contro un 18.2% maschile), mentre si attesta intorno all'11.0% nel secondo quartile. Questa differenza si riduce sensibilmente nei contesti medio-alti (7.7%) e si assottiglia ulteriormente nel quartile superiore, dove il divario si limita a soli

2.9 punti percentuali. Tali evidenze suggeriscono che tale indicatore nell'accesso all'università non sia costante nei vari contesti socioeconomici, ma tenda a manifestarsi in modo più marcato nei contesti scolastici e familiari più svantaggiati. Una possibile interpretazione è che, in questi ambienti, la decisione di proseguire gli studi universitari comporta costi maggiori e richiede livelli più elevati di motivazione, sostegno o resilienza. In tale contesto, le ragazze sembrano rispondere con maggiore determinazione o ricevere un supporto più orientato all'istruzione, assumendo un ruolo selettivo più forte rispetto ai ragazzi. Al contrario, nelle scuole dove si registrano valori elevati dell'ESCS, dove l'università costituisce un esito atteso, il comportamento delle ragazze e dei ragazzi tende a convergere, riducendo il divario. Il sistema educativo italiano è storicamente segnato da marcate disuguaglianze territoriali, che si riflettono anche nei percorsi di accesso all'università. Tali disparità si intrecciano con altri fattori strutturali, tra cui il genere, contribuendo a differenziare le opportunità educative tra le diverse aree del Paese.

Nell'analisi che segue, si considera la ripartizione geografica in macro-aree della scuola di provenienza come una possibile dimensione di stratificazione del *Gender Gap* nell'*Entry Rate*. La Figura 2.19 riporta i valori medi di *Gender Gap* per ciascuna area, mettendo in evidenza la persistenza di una maggiore propensione femminile alla prosecuzione degli studi universitari in tutte le macro-aree, seppur con intensità diverse.

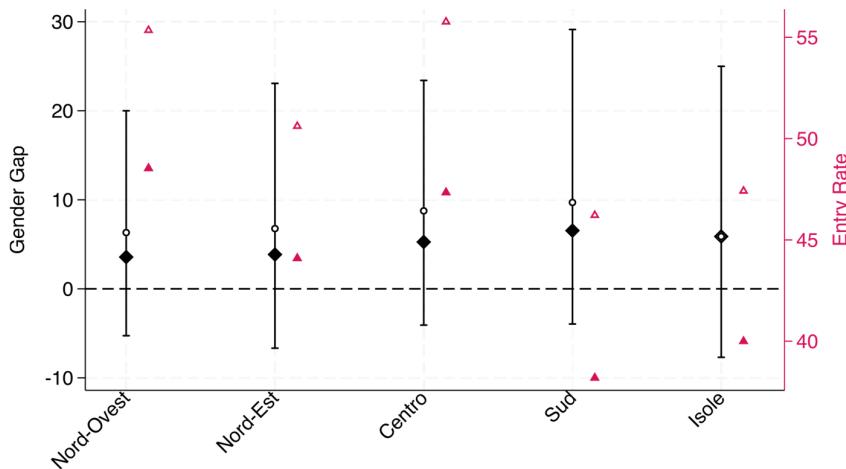


Fig. 2.19 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile del Gender Gap per ripartizione geografica della scuola; Media per i maschi (triangolo pieno) e per le femmine (triangolo vuoto) dell'Entry Rate per ripartizione geografica della scuola

Il divario più marcato si osserva nel Sud, dove il *Gender Gap* medio raggiunge il 9.7%, a fronte di un *Entry Rate* femminile pari al 46.2% e maschile del 38.2% (valore complessivo: 41.9%). Segue il Centro con un gap dell'8.8% (femmine: 55.8%, maschi: 47.3%). Il valore più contenuto si registra nelle Isole, dove il *Gender Gap* è pari al 5.9% (*Entry Rate* femminile: 47.4%; maschile: 40.0%).

Nel complesso, i dati non evidenziano differenze sostanziali nel *Gender Gap* tra le macro-aree: la tendenza è ovunque favorevole alle studentesse. Ciò che risulta invece più diversificato a livello territoriale è il valore complessivo dell'*Entry Rate*, che si conferma maggiore nelle regioni centro-settentrionali – dove supera il 50% nel Nord-Ovest (51.2%) e nel Centro (50.7%) – rispetto al Mezzogiorno (41.9%) e alle Isole (43.4%). Questa evidenza suggerisce che, oltre alle dinamiche di genere, la componente geografica incida prevalentemente sulla probabilità generale di accesso all'università, evidenziando una persistente diseguaglianza territoriale nei percorsi post-diploma, con gli studenti del Sud che mostrano – in media – un divario complessivo pari a 17.6 punti percentuali rispetto alle studentesse del Centro.

2.3.3. Omogeneità nelle scelte universitarie

Il secondo insieme di indicatori proposti è volto a misurare il grado di omogeneità delle scelte universitarie tra gli studenti provenienti dalla stessa scuola. In particolare, l'indicatore denominato *Choice Similarity Index (CSI)* quantifica quanto gli studenti di una stessa scuola, appartenenti alla medesima coorte di diplomati, si iscrivano allo stesso ateneo e nello stesso indirizzo disciplinare ISCED-F (Fields of Education and Training). Tale classificazione sviluppata e gestita dall'UNESCO Institute for Statistics (UNESCO, 2015) definisce gli ambiti disciplinari in cui sono raggruppati i corsi di laurea, garantendo una categorizzazione coerente e comparabile a livello internazionale. I corsi di laurea sono suddivisi in 9 principali categorie (identificate con la prima cifra del codice ISCED-F). In riferimento alla popolazione di studenti immatricolati, le scelte universitarie si distribuiscono tra gli ambiti disciplinari definiti dalla classificazione ISCED-F, come riportato nella Tabella 2.5.

Tab. 2.5 - Distribuzione delle scelte universitarie per ISCED-F

ISCED-F	% di studenti
1- <i>Istruzione</i>	4.4
2- <i>Studi umanistici e arti</i>	13.6
3- <i>Scienze sociali, giornalismo e informazione</i>	15.5
4- <i>Economia, amministrazione e giurisprudenza</i>	18.4
5- <i>Scienze naturali, matematica e statistica</i>	12.5
6- <i>Tecnologie dell'informazione e della comunicazione</i>	2.8
7- <i>Ingegneria, manifattura e costruzione</i>	17.2
8- <i>Agricoltura, foreste, pesca e veterinaria</i>	1.9
9- <i>Salute e benessere</i>	9.9
10- <i>Servizi</i>	3.8

Il *CSI* rappresenta un adattamento dell'indice di diversità di Simpson (Simpson, 1949) e viene calcolato come segue:

$$CSI_j = \frac{\sum n_{jk}(n_{jk} - 1)}{n_j(n_j - 1)} \times 100$$

dove:

- n_j è il numero totale di studenti della scuola j che si immatricolano all'università;
- n_{jk} rappresenta il numero di studenti della scuola j che si iscrivono alla medesima combinazione di ateneo e area ISCED-F k ;
- la sommatoria è calcolata su tutte le combinazioni di destinazione universitaria (ateneo×ISCED-F) scelte dagli studenti della scuola.

Il valore dell'indice può variare tra 0% (nessuno studente effettua la stessa scelta) e 100% (tutti gli studenti scelgono la stessa università e lo stesso campo disciplinare), riflettendo, quindi, il livello di concentrazione nelle scelte formative successive al diploma. L'indice non può essere calcolato nei casi in cui nessuno studente della scuola si iscrive all'università. Assume valore nullo sia nel caso in cui un solo studente prosegua gli studi universitari, sia quando ciascun iscritto sceglie una combinazione di ateneo e campo disciplinare diversa. Assume invece valore massimo (100%) quando tutti gli studenti si immatricolano nella medesima combinazione di ateneo e area ISCED-F.

Oltre al *CSI* aggregato, sono stati calcolati due ulteriori indicatori distinti per genere:

- CSI_j^F , riferito alle sole studentesse;
- CSI_j^M , riferito ai soli studenti maschi.

Questa disaggregazione consente di cogliere differenze di genere nel grado di omogeneità delle scelte, offrendo spunti per valutare se, e in quale

misura, le ragazze e i ragazzi tendano a replicare i comportamenti dei pari dello stesso genere nel momento in cui intraprendono il percorso universitario. La Tabella 2.6 mostra un esempio semplificato del calcolo del *CSI*, sia complessivo sia disaggregato per genere, a partire da dati simulati.

Tab. 2.6 - Esempio illustrativo del calcolo degli indicatori *CSI*, *CSI^F* e *CSI^M* con dati simulati

Scuola	Ge- nere	Iscritto/a	Ateneo	ISCED-F	CSI	CSI ^F	CSI ^M
1-Classico	F	Iscritta	Parma	2-Studi umanistici e arti	50.0%	100.0%	0.0%
1-Classico	M	Iscritto	Parma	2-Studi umanistici e arti	50.0%	100.0%	0.0%
1-Classico	F	Iscritta	Parma	2-Studi umanistici e arti	50.0%	100.0%	0.0%
1-Classico	M	Non iscritto	-		50.0%	100.0%	0.0%
1-Classico	M	Iscritto	Vene- zia	9-Salute e benessere	50.0%	100.0%	0.0%
2-Professionale	F	Non iscritta	-	-	-	-	-
2-Professionale	M	Non iscritto	-	-	-	-	-
2-Professionale	M	Non iscritto	-	-	-	-	-
2-Professionale	F	Non iscritta	-	-	-	-	-
2-Professionale	M	Non iscritto	-	-	-	-	-
3-Linguistico	F	Iscritta	Torino	10-Servizi	16.7%	16.7%	-
3-Linguistico	F	Iscritta	Pisa	9-Salute e benessere	16.7%	16.7%	-
3-Linguistico	F	Iscritta	Pisa	9-Salute e benessere	16.7%	16.7%	-
3-Linguistico	F	Non iscritta	-	-	16.7%	16.7%	-
3-Linguistico	F	Iscritta	Udine	1-Istruzione	16.7%	16.7%	-

Nella scuola 1-*Classico*, con quattro studenti iscritti all'università, il valore complessivo dell'indice *CSI* è pari al 50.0%. Le due studentesse scelgono entrambe la combinazione *Parma-Studi umanistici e arti*, determinando un *CSI* per le femmine pari al 100.0%. I due studenti maschi, invece, optano per due combinazioni differenti, restituendo così un *CSI^M* pari a 0.0%. Nella scuola 2-*Professionale*, nessuno studente si immatricola all'università. Di conseguenza, l'indice *CSI* non è calcolabile, né nel complesso né disag-

gregato per genere. Nella scuola *3-Linguistico*, cinque studentesse risultano diplomate, di cui quattro proseguono all'università, scegliendo tre diverse combinazioni di ateneo e campo disciplinare, di cui due coincidono. In questo caso, il *CSI* complessivo e quello femminile risultano pari al 16.7%. L'indice maschile non è calcolabile poiché nessuno studente di genere maschile risulta iscritto.

L'analisi del *CSI* consente di esplorare quanto le scelte universitarie degli studenti siano omogenee all'interno della stessa scuola e coorte di diplomati, e come tale omogeneità vari a seconda della tipologia di istituto. La Figura 2.20 mostra i valori medi e mediani del *CSI* aggregato e distintamente per genere, per ciascun tipo di scuola.

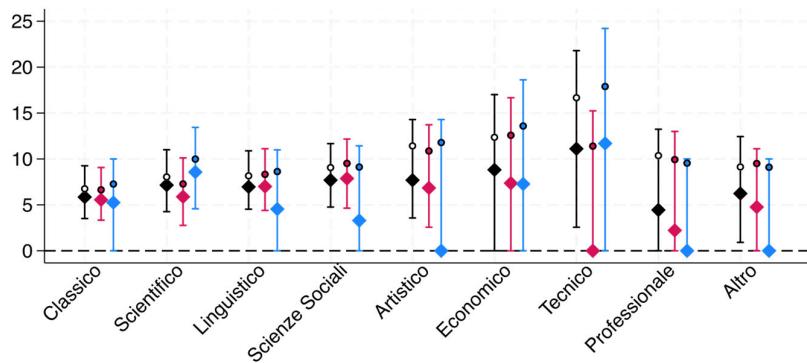


Fig. 2.20 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile di *CSI* (colore nero), *CSI^F* (colore rosso) e *CSI^M* (colore azzurro) per tipo di scuola

I risultati confermano una certa eterogeneità nei livelli di omogeneità delle scelte a seconda del background scolastico. In particolare, guardando ai valori mediani:

- i valori più elevati del *CSI* si osservano negli istituti tecnici che presentano il valore mediano più alto (11.1%), seguito dall'istituto tecnico ad indirizzo economico (8.8%). Questa maggiore omogeneità potrebbe riflettere la natura più specializzata e professionalizzante di questi percorsi: gli studenti provengono da ambienti scolastici dove l'offerta formativa è orientata verso specifiche competenze tecniche o settoriali, il che può facilitare la convergenza verso ambiti disciplinari affini anche nella scelta universitaria. Ad esempio, chi frequenta un istituto tecnico ad indirizzo meccanico o informatico potrebbe trovare naturale proseguire con ingegneria, spesso insieme ai compagni di classe o istituto;
- al contrario, i licei mostrano i livelli più bassi di similarità. Il liceo classi-

co presenta un *CSI* mediano del 6.0%, il liceo linguistico del 6.9%, e lo scientifico del 7.2%. Questi licei, storicamente orientati alla prosecuzione degli studi, si caratterizzano per una maggiore dispersione nelle scelte universitarie, coerente con l'ampiezza dell'offerta percepita;

- un caso a parte è rappresentato dagli istituti professionali, che, pur condividendo con i tecnici una vocazione professionalizzante e orientata al mercato del lavoro, presentano valori di *CSI* molto bassi. Il *CSI* mediano per i diplomati degli istituti professionali si attesta infatti al 4.5%, un valore inferiore a quello dei licei. Questo risultato potrebbe riflettere una natura peculiare del passaggio all'università per questi studenti, poiché la formazione offerta dagli istituti professionali fornisce competenze maggiormente applicative e può risultare meno adeguata a sostenere con successo un percorso universitario, il che può ostacolare la loro transizione e la successiva riuscita negli studi universitari.

In sintesi, il grado di similarità delle scelte universitarie mostra un chiaro pattern se si considera il tipo di scuola frequentata: gli studenti provenienti da scuole a vocazione tecnica tendono ad effettuare scelte più omogenee rispetto a quelli dei licei. Tuttavia, una volta suddivisa l'analisi per genere, questa distinzione perde parte della sua evidenza, indicando che la semplice categorizzazione basata sul tipo di scuola superiore non è sufficiente a spiegare le differenze nei comportamenti di scelta. Ciò suggerisce una maggiore complessità e variabilità all'interno dei gruppi, dove fattori legati al genere influenzano le scelte universitarie in modo più articolato e meno riconducibile alla sola appartenenza al percorso scolastico. Tali differenze di genere possono riflettere una diversa esposizione alle reti informative, un rapporto dissimile con le aspettative sociali o un diverso livello di autonomia nelle decisioni post-diploma.

L'analisi del *CSI* per status socioeconomico (Figura 2.21) offre una chiave interpretativa interessante rispetto al grado di omogeneità delle scelte universitarie in relazione al capitale socioeconomico e culturale degli ambienti scolastici.

Sebbene le mediane del *CSI* cambino solo moderatamente passando dal quartile ESCS basso (dove è pari al 7.5%) a quello alto (7.0%), ciò che risulta più indicativo è la marcata riduzione della dispersione dei valori individuali all'aumentare dello status socioeconomico della famiglia di origine. L'intervallo interquartile del *CSI* si restringe, infatti, passando da 16.7 punti percentuali nel gruppo basso a 10.5 nel gruppo alto. Tale dato suggerisce che, negli ambienti scolastici più svantaggiati, la variabilità nei livelli di similarità delle scelte tra pari sia molto ampia – alcuni individui replicano in larga misura le scelte dei compagni, mentre altri se ne discostano completamente, presumibilmente perché pochi studenti e studentesse si immatricolano all'università

mentre la maggior parte non prosegue gli studi. Al contrario, nei contesti ad alto ESCS, le scelte tendono a essere meno polarizzate, evidenziando una maggiore coerenza interna.

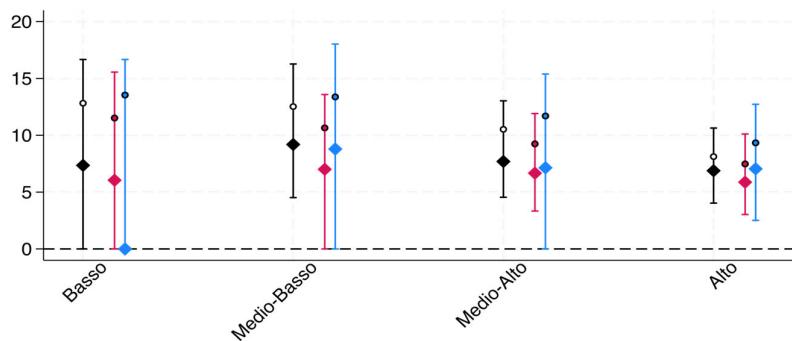


Fig. 2.21 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile di *CSI* (colore nero), *CSI^F* (colore rosso) e *CSI^M* (colore azzurro) per quartile ESCS della scuola

Un andamento simile si osserva anche disaggregando per genere: la differenza tra i valori estremi del *CSI* maschile si riduce da 16.7 a 10.3 punti percentuali dal primo all'ultimo quartile dell'ESCS, mentre per le femmine da circa 15.7 a 10.2. Si conferma, dunque, come, pur con livelli medi diversi tra maschi e femmine, il grado di omogeneità delle scelte tra pari tenda a divenire più uniforme nei contesti familiari più avvantaggiati.

Infine, è possibile osservare la distribuzione della media del *CSI* nelle diverse macro-aree geografiche del paese. La Figura 2.22 riporta i valori medi del *CSI* aggregato, insieme ai due indicatori di genere *CSI^F* e *CSI^M*.

Il confronto tra i valori mediani del *CSI* femminile e maschile restituisce un quadro articolato: in diverse ripartizioni geografiche, come il Sud e le Isole, la mediana del *CSI* femminile risulta superiore a quella maschile, mentre in altre aree, come il Nord-Est, i valori coincidono. Questo indica che, nella maggior parte delle scuole, la concentrazione delle scelte universitarie non varia in modo sistematico tra i generi, e che le differenze sono contenute o addirittura assenti. Ciò evidenzia che le distribuzioni del *CSI* sono fortemente asimmetriche a destra e che le differenze medie sono influenzate da *outliers* concentrati nella parte alta della distribuzione. Di conseguenza, la maggiore concentrazione delle scelte tra i maschi si manifesta soprattutto in alcuni contesti, mentre per la maggior parte delle scuole le differenze di concentrazione tra i generi risultano meno marcate.

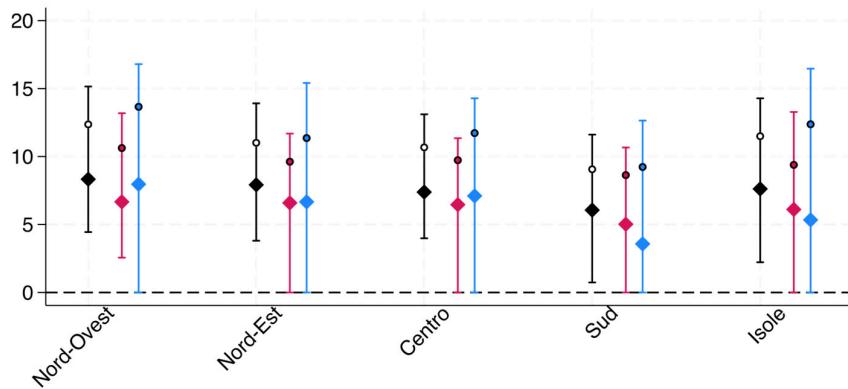


Fig. 2.22 - Media (cerchio), mediana (rombo) e intervallo interquartile di *CSI* (colore nero), CSI^F (colore rosso) e CSI^M (colore azzurro) per ripartizione geografica della scuola

Andando nel dettaglio dei valori mediani per area geografica, si osserva che:

- il valore più elevato del *CSI* si registra nelle scuole del Nord-Ovest (8.3%), dove il *CSI* maschile raggiunge il massimo valore mediano osservato (16.9%), a fronte di un valore femminile pari al 6.7%. Questo risultato potrebbe riflettere una rete di relazioni scolastiche e territoriali che favorisce una maggiore emulazione tra studenti maschi;
- le scuole del Nord-Est si collocano al secondo posto con un *CSI* dell'8.0%. Qui il *CSI* maschile assume lo stesso valore di quello femminile (6.7%), ma la media maschile risulta più alta di 1.6 punti percentuali;
- infine, l'area con il valore più basso è il Sud (6.1%), dove il *CSI* rimane comunque leggermente più alto per le femmine (5.2%) rispetto ai maschi (3.6%). L'ampia distribuzione territoriale dell'offerta universitaria e la maggiore incidenza di migrazioni studentesche verso il Centro-Nord possono contribuire a una maggiore frammentazione delle scelte all'interno della stessa scuola.

Nel complesso, i dati confermano una tendenza già rilevata in letteratura: mentre gli studenti maschi tendono a replicare le scelte dei propri pari, le ragazze mostrano comportamenti più differenziati, anche a parità di scuola di provenienza. Sebbene le differenze assolute nei valori del *CSI* non siano molto ampie, esse indicano un possibile maggiore grado di autonomia nelle scelte universitarie delle studentesse o, in altri termini, una minore esposizione all'influenza diretta del gruppo dei pari.

3. Giovani in transizione: territori, relazioni e scenari post-diploma

3.1. Premessa

La seconda parte del volume riporta i principali risultati delle indagini svolte nei diversi contesti territoriali dalle tre Unità di Ricerca (UdR) nell’ambito del progetto PEER-UP. L’obiettivo della ricerca è esplorare i fattori che influenzano le scelte degli iscritti all’ultimo triennio delle scuole secondarie di secondo grado, con un’attenzione specifica all’intenzione di proseguire gli studi universitari dopo il diploma in un Ateneo situato nella regione di residenza o fuori regione e l’area disciplinare di interesse. Un focus specifico è dedicato al ruolo esercitato dalle diverse cerchie sociali – famiglia, scuola e ambiente sociale di riferimento – nel supportare tali scelte educative e orientative in una fase di transizione cruciale per il percorso formativo e professionale.

Il capitolo presenta in primo luogo la struttura del questionario, articolato in tre sezioni: il profilo sociodemografico degli studenti, le scelte post-diploma e il ruolo delle cerchie sociali nel processo decisionale. La popolazione di riferimento è costituita dagli iscritti al terzo, quarto e quinto anno delle scuole coinvolte nella rilevazione. Nei capitoli 4, 5 e 6 sono presentati i principali risultati nei tre contesti territoriali al fine di evidenziare eventuali convergenze, differenze e specificità locali nei percorsi di scelta post-diploma.

3.2. La struttura del questionario

Il questionario è stato strutturato in tre sezioni volte sia ad investigare le scelte degli studenti e delle studentesse della scuola superiore di proseguire gli studi universitari sia a comprendere i principali fattori che entrano in

gioco nel prendere tale decisione. Nel complesso, gli aspetti rilevati nel questionario sono volti a cogliere l'intreccio tra caratteristiche personali e influenze del contesto sociale, con l'obiettivo di comprendere le traiettorie decisionali dei giovani nella fase di transizione, dalla scuola all'università.

La prima sezione rileva informazioni sul profilo sociodemografico e scolastico degli studenti, includendo variabili relative a genere, età, provincia di residenza, tipo di scuola, classe frequentata e livello di istruzione dei genitori. Questi fattori permettono di delineare il profilo dei rispondenti e di osservare eventuali differenze legate al background familiare, territoriale e scolastico. La seconda sezione è dedicata alle scelte post-diploma e si concentra sull'intenzione di proseguire gli studi universitari, sulle preferenze legate alla mobilità geografica (studiare in un Ateneo in regione, fuori regione o all'estero), sulla distanza dal primo ateneo accessibile dal luogo in cui si vive e sull'area disciplinare di interesse. Vengono, inoltre, esplorate le principali fonti e canali informativi attivati dagli studenti (famiglia, insegnanti, siti web, canali social, open day presso le sedi universitarie e scolastiche) per orientarsi nella fase di scelta. Viene, infine, rilevato il peso percepito di diversi fattori motivazionali, emotivi ed economici, come le proprie aspirazioni, l'interesse per una disciplina, la possibilità di lavorare subito, le difficoltà economiche o i problemi familiari. Questa parte del questionario consente di rilevare non solo le intenzioni, ma anche il grado di consapevolezza e informazione che accompagna tale decisione. Infine, la terza sezione indaga il ruolo delle cerchie sociali nel processo decisionale al fine di valutare quanto siano rilevanti le opinioni e il supporto ricevuto da familiari, amici, insegnanti, compagni di classe e altre figure di rilievo. Questa sezione intende mettere in luce l'interazione tra la dimensione individuale e quella relazionale nelle scelte formative.

Il questionario è stato progettato su una piattaforma online e il link è stato inviato alle scuole via mail. La raccolta dei dati si è svolta nell'anno scolastico 2023/24 per l'UdR di Salerno, mentre per le UdR di Cagliari e Firenze la somministrazione è stata avviata nel corso dell'anno scolastico 2024/25, in linea con le specificità e i tempi operativi dei rispettivi contesti territoriali. L'UdR di Cagliari ha contattato tutte le scuole della regione. Le due UdR di Firenze e Salerno hanno, invece, raggiunto un sottoinsieme di istituti scolastici regionali che hanno aderito negli a.s. 2023/24 e 2024/25 ai progetti di orientamento attivo finanziati nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e promossi dagli Atenei locali.

3.3. La popolazione scolastica e la procedura di post-stratificazione

La popolazione teorica di riferimento è costituita dagli iscritti delle classi terze delle scuole superiori delle tre regioni, Campania, Sardegna e Toscana nell'a.s. 2023/24. Al fine di riequilibrare il campione di rispondenti delle tre UdR, la cui composizione risulta influenzata da eterogeneità territoriali e strutturali, si è proceduto all'applicazione di una procedura di post-stratificazione. Tale procedura¹ è basata sui dati ufficiali dell'archivio del sistema scolastico del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)². La popolazione teorica è stata stratificata considerando le seguenti variabili (Figura 3.1): Genere (Maschio, Femmina), Classe frequentata (Terza, Quarta, Quinta) e Tipologia di Scuola, ripartita in cinque categorie (liceo classico, liceo scientifico, altri licei, istituto tecnico, istituto professionale). Ai 30 strati così definiti, ciascuno rappresentativo di un sottogruppo specifico, sono stati attribuiti pesi calcolati come rapporto tra la frequenza assoluta nella popolazione studentesca e quella osservata nel campione di rispondenti, al fine di bilanciare i risultati ottenuti.

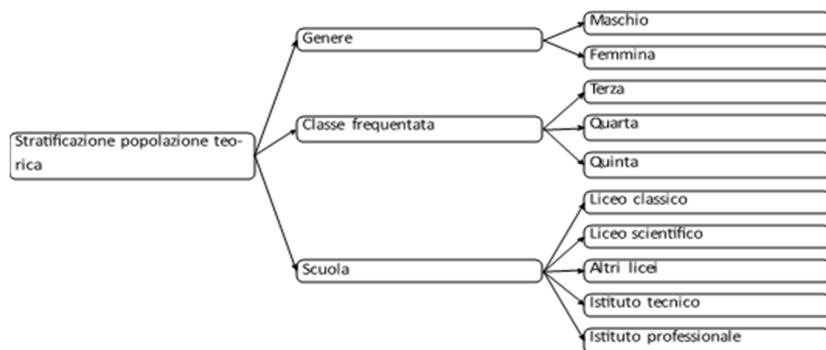


Fig. 3.1 - Post-stratificazione della popolazione teorica studentesca per genere, classe e tipo di scuola, dati MIM a.s. 2023/24

I principali risultati delle indagini svolte relativi solo all'insieme di domande condivise nei questionari delle tre UdR sono presentati in tre capitoli distinti, per preservare le peculiarità dei singoli contesti territoriali, ma anche delle scelte compiute da ciascuna unità in termini di definizione della popolazione di riferimento, modalità di somministrazione del questionario e selezione delle scuole.

¹ La procedura seguita è implementata nel pacchetto survey del software R.

² <https://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/>

4. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole campane

4.1. Diffusione del questionario

Il questionario predisposto dall’unità di Salerno è stato proposto a tutte le scuole superiori della regione Campania che, nell’a.s. 2023/24, hanno aderito ai corsi di orientamento del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) promossi dall’Università degli Studi di Salerno¹ e dall’Università degli Studi di Napoli Federico II². Dalla distribuzione territoriale dei circa 200 istituti che hanno aderito a tali progettualità, è evidente una forte concentrazione di scuole nei comuni di Napoli e Salerno (Figura 4.1).

Il questionario implementato su piattaforma online è stato compilato da 8825 studenti e studentesse delle classi terze, quarte e quinte, di cui 5202 provenienti dagli istituti scolastici contattati dall’Ateneo salernitano e 3263 da quello napoletano. Le analisi di seguito presentate si riferiscono a un campione finale di 8202 rispondenti da cui sono stati esclusi coloro che non hanno indicato il genere e i residenti in altre regioni al fine di assegnare i pesi secondo la procedura di post-stratificazione a partire dai dati ministeriali della regione Campania.

¹ Si ringrazia lo staff del Centro per l’Orientamento e il Tutorato (CAOT) dell’Università degli Studi di Salerno per i dati raccolti mediante la somministrazione del questionario predisposto dai membri dell’UdR di Salerno nell’ambito del progetto UnisaOrienta Experience 2023/24, realizzato nel quadro delle misure previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) disciplinate dal D.M. 934/2022 “Orientamento attivo scuola-università”. Per approfondimenti: <https://www.orientamento.unisa.it/home/iniziative-attività?id=1262>.

² Si ringrazia lo staff dell’Università degli Studi di Napoli Federico II per la disponibilità dei dati raccolti nell’ambito del progetto Orizzonti nel 2023/24, progetto realizzato dall’Ateneo federiciano in collaborazione con l’Ufficio Scolastico Regionale per la Campania, nel quadro delle misure PNRR per l’Orientamento attivo nella transizione Scuola-Università disciplinate dal D.M. 934/2022. Per approfondimenti: <https://www.orientamento.unina.it/orizzonti/>.

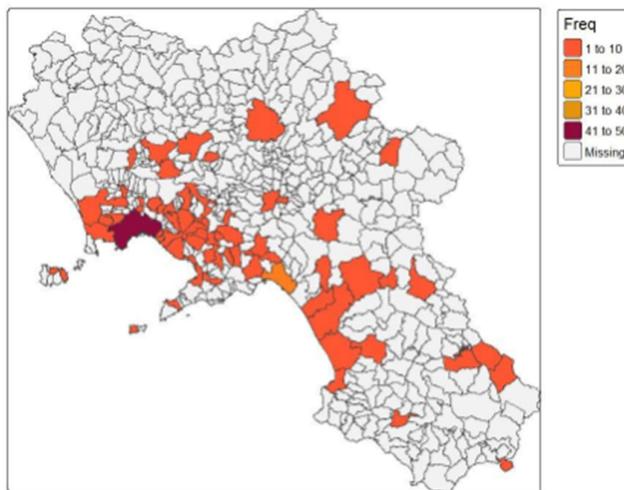


Fig. 4.1 - Distribuzione territoriale delle scuole campane che hanno aderito ai corsi di orientamento PNRR promossi dall'Università degli Studi di Salerno e dall'Università degli Studi di Napoli Federico II – a.s. 2023/24

4.2. Il profilo sociodemografico e il contesto familiare

La composizione percentuale³ per genere dei rispondenti rileva una situazione bilanciata (Tabella 4.1). La maggior parte degli studenti ha 19 anni o più (47.7%) o 18 anni (21.6%). La distribuzione per provincia di residenza riflette la sede degli istituti scolastici coinvolti nel progetto di orientamento, con una maggioranza di rispondenti proveniente dalle due province campane di Napoli e Salerno (oltre l'80%). Relativamente alla tipologia di scuola frequentata⁴, circa un terzo è iscritto al liceo scientifico (31.1%), seguito dagli istituti tecnici (27.4%). L'istituto professionale, gli altri licei e il liceo classico rappresentano il 18.3%, il 13.0% e il 10.2%, rispettivamente. Infine, si rileva una distribuzione quasi equa degli iscritti tra le classi: il 34.7% frequenta la terza, il 33.6% la quarta e il 31.7% la quinta.

³ I valori percentuali sono stati calcolati considerando i pesi derivati dalla procedura di post-stratificazione descritta nella sezione 3.3 e riportati in Tabella 4.1.

⁴ La variabile tipologia di scuola è stata ricodificata in cinque categorie: liceo scientifico, liceo classico, altri licei (liceo delle scienze umane, liceo artistico, liceo linguistico), istituto tecnico (che accopra l'indirizzo economico e quello tecnologico), istituto professionale (che accopra vari indirizzi, tra cui quello dei servizi agroalimentari, quello dei servizi commerciali e turistici e quello dei servizi socio-sanitari).

Per quanto riguarda il titolo di studio delle madri, la maggior parte risulta in possesso di un diploma (39.3%) o di una laurea (21.5%), mentre circa un quarto ha conseguito al massimo la licenza media. Con riferimento al titolo di studio dei padri, si osserva una distribuzione parzialmente diversa: il 37.7% è in possesso di un diploma, il 17.2% ha conseguito una laurea e il 28.6% si è fermato alla licenza media. Considerando la variabile congiunta che sintetizza il livello di istruzione di entrambi i genitori⁵, emerge che l'11.0% dei rispondenti ha entrambi i genitori laureati, mentre nel 16.7% dei casi almeno uno dei due genitori ha un titolo di studio universitario. La quota più ampia (42.9%) riporta la modalità almeno un diplomato, seguita dal 17.5% degli studenti per cui entrambi i genitori hanno al massimo la licenza media. Dalla distribuzione per genere e indirizzo di studio (Tabella 4.2), emerge che le studentesse si concentrano prevalentemente nei licei, in particolare liceo scientifico (32.2%) e classico (13.8%). Al contrario, tra gli studenti si osserva una maggiore presenza negli istituti tecnici (37.7%) e professionali (19.5%). All'aumentare del titolo di studio dei genitori cresce la percentuale di iscritti ai licei (Tabella 4.3), con una prevalenza per gli indirizzi scientifico e classico. Tra i rispondenti con entrambi i genitori laureati, oltre l'80% frequenta un liceo, mentre soltanto il 10.1% è iscritto a un istituto tecnico o professionale. Al contrario, tra coloro i cui genitori hanno conseguito al massimo la licenza media, prevalgono gli iscritti agli istituti tecnici (36.8%) e professionali (31.5%).

⁵ Tale variabile è stata definita sulla base della classificazione proposta da Almalaurea (XXVI Indagine Profilo dei Laureati, 2023), che considera congiuntamente il titolo di studio del padre e della madre. La variabile consente di costruire una misura del capitale culturale familiare, distinguendo quattro modalità principali: *entrambi con licenza media*, fa riferimento ai casi in cui entrambi i genitori, o almeno uno di essi, risultano in possesso della licenza media; *almeno un diplomato*, include tutte le situazioni in cui almeno uno dei due genitori ha conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado, indipendentemente dal titolo dell'altro genitore; *almeno un laureato*, comprende i casi in cui almeno uno dei due genitori ha conseguito un titolo universitario, mentre l'altro può essere in possesso di un titolo di livello inferiore; *entrambi laureati*, indica la condizione in cui sia il padre sia la madre hanno conseguito una laurea, configurando un contesto familiare con il più elevato livello di capitale culturale.

Tab. 4.1 - Distribuzione dei rispondenti per genere, età, provincia di residenza, tipo di scuola, classe frequentata e titolo di studio dei genitori del campione osservato e del campione pesato (v.a. e %)

	<i>Campione osservato</i>		<i>Campione pesato</i>	
	v.a.	%	v.a.	%
<i>Genere</i>				
<i>Maschio</i>	3382	41.2	4154	50.6
<i>Femmina</i>	4820	58.8	4048	49.4
<i>Età</i>				
≤ 16 anni	793	9.7	1232	15.0
<i>17 anni</i>	1117	13.6	1287	15.7
<i>18 anni</i>	2390	29.1	1770	21.6
≥ 19 anni	3902	47.6	3913	47.7
<i>Provincia di residenza</i>				
<i>Avellino</i>	865	10.5	869	10.6
<i>Benevento</i>	13	0.2	8	0.1
<i>Caserta</i>	443	5.4	313	3.8
<i>Napoli</i>	3526	43.0	3573	43.6
<i>Salerno</i>	3355	40.9	3439	41.9
<i>Scuola</i>				
<i>Liceo classico</i>	906	11.0	835	10.2
<i>Liceo scientifico</i>	2741	33.4	2547	31.1
<i>Altri licei</i>	2519	30.7	1068	13.0
<i>Istituto tecnico</i>	1169	14.3	2247	27.4
<i>Istituto professionale</i>	867	10.6	1505	18.3
<i>Classe frequentata</i>				
<i>Terza</i>	1957	23.9	2580	34.7
<i>Quarta</i>	2576	31.4	2755	33.6
<i>Quinta</i>	3669	44.7	2597	31.7
<i>Titolo di studio – Madre</i>				
<i>Licenza media</i>	1849	22.5	1936	23.9
<i>Diploma</i>	3320	40.5	3222	39.3
<i>Laurea</i>	1938	23.6	1762	21.5
<i>Non so</i>	749	9.1	883	10.8
<i>Non risponde</i>	346	4.2	372	4.5

Titolo di studio – Padre				
<i>Licenza media</i>	2261	27.6	2348	28.6
<i>Diploma</i>	3176	38.7	3090	37.7
<i>Laurea</i>	1571	19.2	1414	17.2
<i>Non so</i>	853	10.4	982	12.0
<i>Non risponde</i>	341	4.2	368	4.5

Titolo di studio – Genitori				
<i>Entrambi licenza media</i>	1322	16.1	1433	17.5
<i>Almeno un diplomato</i>	3520	42.9	3517	42.9
<i>Almeno un laureato</i>	1488	18.1	1369	16.7
<i>Entrambi laureati</i>	1009	12.3	901	11.0
<i>Non so</i>	513	6.3	603	7.4
<i>Non risponde</i>	350	4.3	379	4.6

Tab. 4.2 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per tipo di scuola (% di riga)

	<i>Liceo classico</i>	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Altri licei</i>	<i>Istituto tecnico</i>	<i>Istituto professionale</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	13.8	32.2	20.0	16.8	17.2	100.0
<i>Maschio</i>	6.7	29.9	6.2	37.7	19.5	100.0
<i>Totale</i>	10.2	31.1	13.0	27.4	18.3	100.0

Tab. 4.3 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio genitori e per tipo di scuola (% di riga)

	<i>Liceo classico</i>	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Altri licei</i>	<i>Istituto tecnico</i>	<i>Istituto professionale</i>	<i>Totale</i>
<i>Entrambi licenza media</i>	2.2	16.7	12.8	36.8	31.5	100.0
<i>Almeno un diplomato</i>	6.65	29.1	14.6	31.1	18.5	100.0
<i>Almeno un laureato</i>	16.8	43.5	12.6	19.1	7.9	100.0
<i>Entrambi laureati</i>	28.6	53.1	8.1	5.8	4.3	100.0
<i>Totale</i>	10.4	32.4	13.1	26.8	17.3	100.0

4.3. Le scelte post-diploma

Il 46.9% dei rispondenti ha dichiarato l'intenzione di proseguire gli studi universitari, mentre il 24.8% ha affermato di non volersi iscrivere all'università dopo il diploma (Tabella 4.4). Il 24.0% non ha ancora preso una decisione. Tra questi ultimi, è possibile distinguere due sottogruppi: gli insicuri

o disorientati (16.0%), cioè studenti che, al momento della compilazione del questionario, non hanno ancora riflettuto neanche sulla possibilità di iscriversi e su eventuali scelte in termini di sede o ambito disciplinare; gli indecisi (8.0%), ovvero studenti che, pur non avendo ancora preso una decisione definitiva, hanno comunque delineato una preferenza per un ateneo e/o un'area disciplinare di interesse. Come prevedibile, tra gli studenti delle classi quinte si registra una maggiore propensione all'iscrizione all'università (58.3%), frutto di scelte ormai in via di definizione con l'avvicinarsi della conclusione del percorso scolastico; resta comunque significativa la quota di coloro che si dichiarano ancora indecisi (8.5%) o insicuri (11.2%) (Tabella 4.5). La maggior parte dei rispondenti (58.9%) intende iscriversi in un Ateneo campano (*stayer* in tabelle e grafici), mentre il 18.4% vorrebbe frequentare un'università in un'altra regione italiana (16.0%) o all'estero (2.4%) (*move* in tabelle e grafici) (Tabella 4.6). Tuttavia, una quota non trascurabile di rispondenti (22.1%) dichiara di non sapere ancora dove si iscriverà. Relativamente all'area disciplinare a cui afferiscono i vari corsi di studi, sono stati considerati quattro raggruppamenti in linea con il contributo di Porcu *et al.* (2023): area STEM che include ingegneria, architettura e scienze; area giuridica e socioeconomica (ELSS); area umanistico-letteraria (HUMAN) e area medico-sanitaria (HEALTH). I rispondenti dichiarano di volersi iscrivere a corsi di laurea appartenenti prevalentemente all'area sanitaria (24.8%) e all'area STEM (23.6%). Il 18.7% è orientato verso le discipline umanistiche, mentre il 16.6% verso le discipline economiche, giuridiche e sociali. Il 15.1% dichiara di non aver ancora deciso l'area disciplinare a cui iscriversi (Tabella 4.6). La propensione a spostarsi per motivi di studio varia a seconda dell'ambito disciplinare (Figura 4.2). In particolare, gli studenti che prevedono di frequentare un ateneo fuori dalla Campania, tendono a orientarsi prevalentemente verso corsi di laurea nell'area STEM e medico-sanitaria. Al contrario, coloro che intendono iscriversi a un ateneo nella regione in cui risiedono mostrano una preferenza più marcata per l'area sanitaria e umanistico-letteraria.

Questi risultati suggeriscono che la mobilità geografica è spesso associata alla ricerca di un'offerta formativa percepita come più qualificata, ampia o specializzata, soprattutto nei settori tecnico-scientifici. In altri termini, la scelta di trasferirsi per studiare non risponde solo a una maggiore apertura o disponibilità individuale, ma riflette anche disuguaglianze territoriali nell'accessibilità a determinati percorsi universitari, talvolta non presenti nell'offerta locale. L'area umanistica, invece, appare più fortemente radicata nel sistema universitario regionale che offre probabilmente agli studenti opzioni considerate sufficientemente adeguate sul territorio in cui risiedono, con una conseguente minore propensione a fare scelte di mobilità per studio.

Tab. 4.4 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università (v.a. e %)

<i>Iscrizione università</i>	Campione osservato		Campione pesato	
	v.a.	%	v.a.	%
<i>Si</i>	4415	53.8	3848	46.9
<i>No</i>	1832	22.3	2032	24.8
<i>Indeciso/a</i>	516	6.3	654	8.0
<i>Insicuro/a</i>	1115	13.6	1315	16.0
<i>Non risponde</i>	324	4.0	354	4.3
<i>Totale</i>	8202	100.0	8202	100.0

Tab. 4.5 - Distribuzione dei rispondenti per intenzione rispetto all'iscrizione all'università e per classe frequentata (% di colonna)

	Terza	Quarta	Quinta	Totale
<i>Si</i>	46.4	42.8	58.3	49.0
<i>No</i>	26.7	28.8	22.0	25.9
<i>Indeciso/a</i>	8.1	8.4	8.5	8.3
<i>Insicuro/a</i>	18.8	20.0	11.2	16.8
<i>Totale</i>	100.0	100.0	100.0	100.0

Tab. 4.6 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo e per area disciplinare

<i>Ateneo</i>	Campione osservato		Campione pesato	
	v.a.	%	v.a.	%
<i>Ateneo campano</i>	3031	61.5	2904	58.9
<i>Ateneo fuori regione</i>	793	16.1	788	16.0
<i>Ateneo estero</i>	104	2.1	121	2.4
<i>Non so</i>	985	20.0	1088	22.1
<i>Totale</i>	4931	100.0	4931	100.0
<i>Area disciplinare</i>				
<i>ELSS</i>	831	16.9	819	16.6
<i>HUMAN</i>	1249	25.3	924	18.7
<i>HEALTH</i>	1102	22.3	1222	24.8
<i>STEM</i>	1008	20.4	1162	23.6
<i>Non so</i>	699	14.2	746	15.1
<i>Non risponde</i>	40	0.8	56	1.1
<i>Totale</i>	4929	100.0	4929	100.0



Fig. 4.2 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per area disciplinare

4.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche

Le caratteristiche sociodemografiche, come il genere e il luogo di residenza, giocano un ruolo cruciale nell'orientare le decisioni degli studenti dopo il diploma, incidendo sulla propensione a proseguire gli studi universitari. Il 56.1% delle studentesse dichiara di voler proseguire gli studi universitari, a fronte del 42.2% degli studenti (Tabella 4.7). La componente maschile evidenzia una maggiore incertezza rispetto alla scelta, con una quota di indecisi pari al 12.2%, rispetto al 4.2% rilevato tra le femmine. Per quanto riguarda le scelte dell'Ateneo (Tabella 4.8), la maggioranza degli studenti, indipendentemente dal genere, intende restare nella propria regione di origine: si tratta del 74.3% delle femmine e del 78.2% dei maschi. Di conseguenza, le percentuali di chi manifesta un orientamento verso percorsi di studio in altre regioni o all'estero sono inferiori, seppur non trascurabili: il 25.7% tra le ragazze e il 21.8% tra i ragazzi. Differenze di genere emergono nella distribuzione per area disciplinare di interesse (Tabella 4.9). Le studentesse esprimono una netta preferenza per l'area umanistica (28.0%) e l'area medico-sanitaria (26.5%), mentre tra i maschi prevalgono l'area STEM (33.6%) e le discipline giuridico-economico e sociali (17.5%). La quota di coloro che non hanno ancora scelto il percorso di studi universitari da intraprendere risulta simile tra i due generi: il 14.7% tra le femmine e il 15.9% tra i maschi. La propensione a iscriversi all'università varia in base alla provincia di residenza (Tabella 4.10), evidenziando importanti differenze territoriali nelle aspirazioni post-diploma. I residenti nella provincia di Napoli mostrano una minore intenzione di proseguire gli studi universitari: il 32.4%

dichiara di voler continuare, mentre il 38.8% afferma di non voler continuare gli studi e il 25.9% è ancora insicuro sulla decisione da prendere. Al contrario, nella provincia di Salerno più della metà dei rispondenti ha intenzione di andare all'università (62.2%), accompagnata da percentuali relativamente contenute di chi non vuole proseguire gli studi (14.8%) e di chi è ancora indeciso (15.2%) o insicuro (7.7%). Anche tra i residenti in altre province della Campania, la propensione ad iscriversi all'università risulta piuttosto alta (56.9%), mentre circa il 40.0% non intende continuare gli studi (22.0%) o è insicuro (17.7%). Infine, la mobilità universitaria varia in funzione della provincia di residenza (Figura 4.3). Nella provincia di Napoli, solo il 13.3% degli studenti vuole proseguire gli studi in un'altra regione, mentre l'86.7% intende rimanere nella propria regione di origine. Al contrario, tra i residenti nella provincia di Salerno, il 27.8% dichiara la volontà di spostarsi per motivi di studio, mentre il 72.2% preferisce studiare nella propria regione. Una tendenza analoga si riscontra tra gli studenti delle altre province campane, dove il 29.4% mostra scelte di mobilità e il 70.6% intende iscriversi in un ateneo nella regione in cui risiede. Nel complesso, i dati evidenziano un divario territoriale nella propensione a scelte di mobilità per studio. Una possibile spiegazione di questo fenomeno risiede nella maggiore attrattività dell'offerta formativa locale, in particolare nella città di Napoli, che ospita una concentrazione rilevante di atenei con svariati corsi di laurea. La presenza di un sistema universitario ampio e diversificato spiega, infatti, la minore propensione a spostarsi in un'altra regione, rendendo l'opzione locale più accessibile e soddisfacente rispetto ad altre province campane.

Tab. 4.7 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	56.1	22.7	4.2	17.0	100.0
<i>Maschio</i>	42.2	28.9	12.2	16.5	100.0
<i>Totale</i>	49.0	25.9	8.3	16.8	100.0

Tab. 4.8 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) (% di riga)

	<i>Stayer</i>	<i>Mover</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	74.3	25.7	100.0
<i>Maschio</i>	78.2	21.8	100.0
<i>Totale</i>	76.2	23.8	100.0

Tab. 4.9 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per area disciplinare (% di riga)

	ELSS	HUMAN	HEALTH	STEM	Non so	Totale
<i>Femmina</i>	16.1	28.0	26.5	14.6	14.7	100.0
<i>Maschio</i>	17.5	9.3	23.5	33.6	15.9	100.0
<i>Totale</i>	16.8	19.0	25.1	23.9	15.3	100.0

Tab. 4.10 -Distribuzione dei rispondenti per provincia di residenza e per iscrizione all'università (% di riga)

	Sì	No	Indeciso/a	Insicuro/a	Totale
<i>Napoli</i>	32.4	38.8	2.8	25.9	100.0
<i>Salerno</i>	62.2	14.8	15.2	7.7	100.0
<i>Altra provincia</i>	56.9	22.0	3.4	17.7	100.0
<i>Totale</i>	49.0	25.9	8.3	16.8	100.0

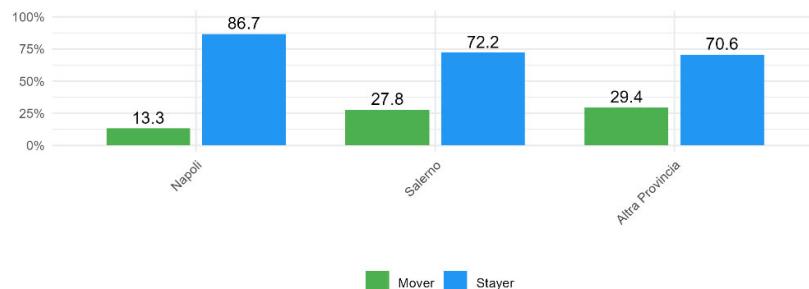


Fig. 4.3 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per provincia di residenza e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

4.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare

Le decisioni relative alla prosecuzione degli studi universitari sono legate al contesto familiare, in particolare al livello di istruzione dei genitori, che rappresenta un indicatore chiave del capitale culturale. Tra i rispondenti con entrambi i genitori in possesso della licenza media (Tabella 4.11), il 34.6% dichiara l'intenzione di iscriversi all'università, mentre il 33.6% afferma di non voler proseguire gli studi; il 10.1% è indeciso e il 21.7% è ancora insicuro rispetto alla scelta da fare dopo il diploma. Nel caso dei rispondenti con almeno un genitore diplomato, la quota di chi intende proseguire gli studi

sale al 47.6%. Tale percentuale aumenta ulteriormente tra gli studenti con almeno un genitore laureato (62.5%) e raggiunge il 70.1% tra coloro che hanno entrambi i genitori laureati. Questi dati evidenziano come il livello di istruzione dei genitori influisca sulle scelte formative dei figli, sottolineando il ruolo della provenienza familiare nel favorire l'accesso all'università e mettendo in luce disuguaglianze persistenti tra studenti provenienti da contesti socioculturali differenti. L'81.9% degli studenti con genitori che hanno al massimo la licenza media (Figura 4.4) preferisce studiare nella propria regione di residenza, mentre solo il 18.1% intende studiare in un'altra regione o all'estero. La propensione alla mobilità cresce lievemente tra i giovani con almeno un genitore diplomato, tra i quali l'80.0% si identifica come *stayer* e il 20.0% come *mover*. La tendenza alla mobilità risulta più marcata tra coloro che hanno almeno un genitore laureato (27.4%) o entrambi i genitori laureati (32.5%). Il capitale culturale dei genitori sembra così influenzare le scelte dei figli in termini di mobilità. Gli studenti con entrambi i genitori laureati mostrano una chiara preferenza verso i corsi HEALTH (31.8%) e ELSS (23.7%), evidenziando un orientamento formativo legato a percorsi percepiti come culturalmente e professionalmente prestigiosi (Figura 4.5). Tra coloro con almeno un genitore laureato prevalgono, invece, le scelte rivolte all'area medico-sanitaria (31.4%) e l'area STEM (30.0%), suggerendo una maggiore attrazione verso ambiti ad alto contenuto tecnico e con buone prospettive occupazionali. Gli studenti con almeno un genitore diplomato presentano una distribuzione più eterogenea delle preferenze relative all'area disciplinare a cui iscriversi, sebbene con una lieve prevalenza per l'area STEM (29.0%). Infine, tra gli studenti i cui genitori hanno al massimo la licenza media, si osserva una maggiore propensione verso i corsi dell'area umanistico-letteraria (32.8%) che indica un possibile legame tra capitale culturale familiare e orientamento verso percorsi formativi meno tecnici e più tradizionali.

Tab. 4.11 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per iscrizione all'università (% di riga)

	Sì	No	Indeciso/a	Insicuro/a	Totale
<i>Entrambi</i>					
<i>licenza media</i>	34.6	33.6	10.1	21.7	100.0
<i>Almeno</i>					
<i>un diplomato</i>	47.6	25.5	10.2	16.7	100.0
<i>Almeno</i>					
<i>un laureato</i>	62.5	21.8	5.5	10.1	100.0
<i>Entrambi</i>					
<i>laureati</i>	70.1	19.7	1.8	8.4	100.0
<i>Totale</i>	50.7	25.7	8.2	15.4	100.0

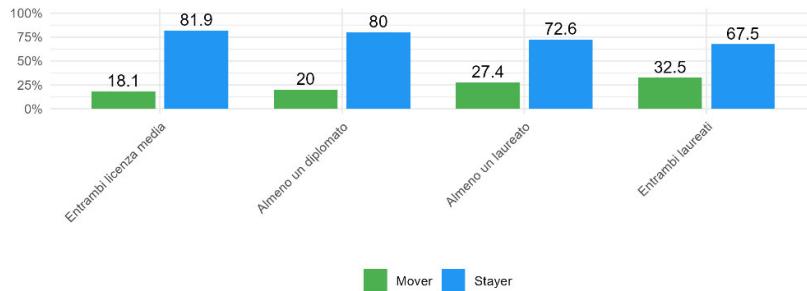


Fig. 4.4 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

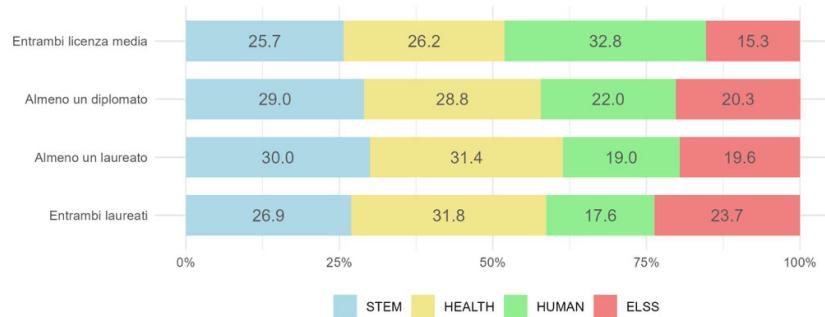


Fig. 4.5 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per area disciplinare

4.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico

L'orientamento verso l'università mostra differenze non solo in relazione al background familiare ma anche a partire dal tipo di scuola frequentata (Tabella 4.12). Come evidenziato dai dati amministrativi, gli studenti dei licei presentano in generale una maggiore propensione a proseguire gli studi. In particolare, tra gli iscritti al liceo classico, il 71.4% dichiara l'intenzione di iscriversi all'università, mentre solo il 19.1% afferma di non volere proseguire gli studi dopo il diploma. Anche tra gli studenti del liceo scientifico si rileva una tendenza simile: il 67.5% esprime la volontà di continuare il percorso formativo, a fronte di un 19.5% di chi non intende andare all'univer-

sità. Tale percentuale si riduce tra i frequentanti degli altri licei, dove il 52.8% manifesta l'intenzione di iscriversi, e risulta molto più contenuta tra gli studenti degli istituti tecnici (32.6%) e degli istituti professionali (27.0%), confermando le tendenze registrate con quelle riscontrate dall'analisi dei dati ministeriali. Questi risultati, inoltre, evidenziano un legame tra percorso scolastico e aspirazioni accademiche, confermando il peso che le traiettorie formative e professionali esercitano sulle scelte post-diploma.

Dall'analisi delle intenzioni di mobilità in relazione al tipo di scuola frequentata (Figura 4.6), si osserva come gli studenti del liceo classico presentano la maggiore propensione alla mobilità universitaria (36.4%), seguono gli altri licei (27.1%) e gli istituti professionali (26.6%). Valori più contenuti si osservano tra gli studenti del liceo scientifico, dove solo il 21.7% intende spostarsi in un'altra regione per motivi di studio. La propensione più bassa si registra negli istituti tecnici, in cui solo il 16.5% degli studenti si dichiara disponibile a scelte di mobilità. Nel complesso, i dati confermano che la disponibilità a trasferirsi per frequentare l'università è più diffusa tra i liceali, in particolare tra coloro che frequentano il liceo classico, mentre risulta decisamente più limitata tra gli studenti degli istituti tecnici e professionali.

Gli studenti provenienti dai licei classici (34.4%) e dagli istituti professionali (46.7%) intendono iscriversi prevalentemente a corsi di laurea HEALTH, mentre quelli dei licei scientifici (36.0%) e degli istituti tecnici (46.4%) mostrano una marcata preferenza per i percorsi dell'area STEM (Figura 4.7). Gli studenti degli altri licei esprimono una netta preferenza per i corsi afferenti all'area umanistico-letteraria (59.9%). Tali risultati evidenziano una coerenza sostanziale tra il tipo di scuola frequentata e l'area disciplinare, suggerendo che l'esperienza scolastica influenza in misura rilevante l'orientamento post-diploma. Le competenze acquisite, la familiarità con determinati ambiti disciplinari e il contesto formativo specifico sembrano contribuire a indirizzare le aspirazioni degli studenti verso percorsi percepiti come affini alla formazione scolastica.

Tab. 4.12 - Distribuzione dei rispondenti per tipo di scuola e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo classico</i>	71.4	19.1	0.8	8.6	100.0
<i>Liceo scientifico</i>	67.5	19.5	3.3	9.7	100.0
<i>Altri licei</i>	52.8	24.0	5.7	17.5	100.0
<i>Istituto tecnico</i>	32.6	31.1	14.5	21.7	100.0
<i>Istituto professionale</i>	27.0	34.0	13.6	25.3	100.0
<i>Totale</i>	49.0	25.9	8.3	16.8	100.0



Fig. 4.6 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

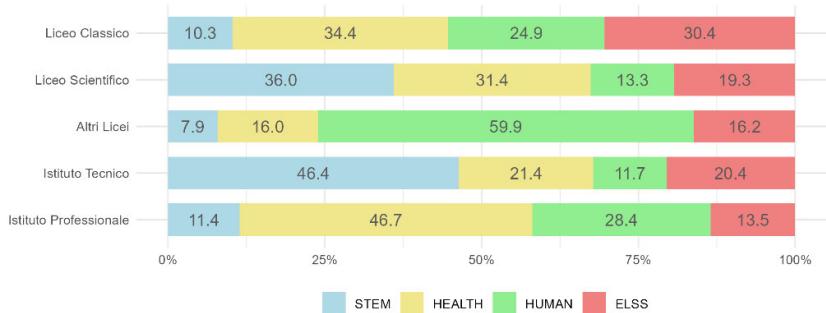


Fig. 4.7 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per area disciplinare

4.4. Fonti, motivazioni e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte

Nel processo decisionale che porta i giovani a scegliere il proprio percorso formativo e professionale post-diploma, entrano in gioco diversi fattori. In questo paragrafo verranno analizzate le principali fonti informative consultate, le motivazioni personali che orientano le scelte e il ruolo esercitato dalle cerchie sociali – famiglia, amici, compagni di classe e insegnanti – nell'indirizzare tali decisioni.

4.4.1. Le fonti e i canali informativi

A partire dalle principali fonti di informazione consultate dalle studentesse e dagli studenti campani nella scelta del percorso post-diploma (Figura 4.8a), emerge una netta prevalenza dell'influenza familiare (58.5%), a testimonianza della forte fiducia riposta nel nucleo familiare come guida nelle decisioni. Seguono, in ordine di importanza, gli amici (28.2%) e gli insegnanti (27.6%), che rappresentano anch'essi riferimenti relazionali significativi in tale fase di transizione. I conoscenti (21.4%) e i compagni di classe (20.6%) risultano fonti informative non trascurabili. Accanto al ruolo centrale delle reti sociali di prossimità, si rileva una quota consistente di studenti che utilizza i siti web (31.2%) per accedere alle informazioni e i momenti di orientamento (23.9%) promossi in ambito scolastico e universitario (Figura 4.8b), segnalando la rilevanza di tali canali per acquisire informazioni.

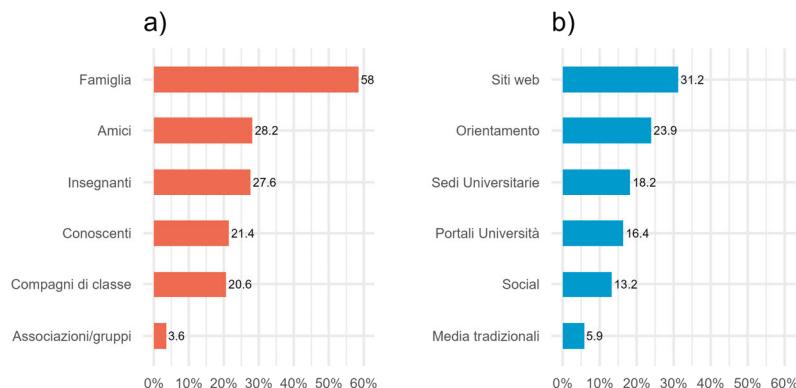


Fig. 4.8 - Distribuzione dei rispondenti per a) fonte di informazione e b) canale informativo (% dei Sì)

Gli studenti tendono ad affidarsi in misura maggiore alle loro reti (Figura 4.9): il 63.5% indica la famiglia come riferimento principale, rispetto al 53.6% delle studentesse, a seguire gli insegnanti (30.0% dei maschi verso 25.3% delle femmine), gli amici (28.6% dei maschi verso 27.7% delle femmine). Anche i compagni di classe hanno un ruolo rilevante nel processo di scelta per circa il 20% dei rispondenti. Questi dati suggeriscono una maggiore propensione degli studenti a ricorrere a fonti relazionali rispetto alle coetanee, che tendono ad adottare un approccio più autonomo o istituzionale nella raccolta delle informazioni.

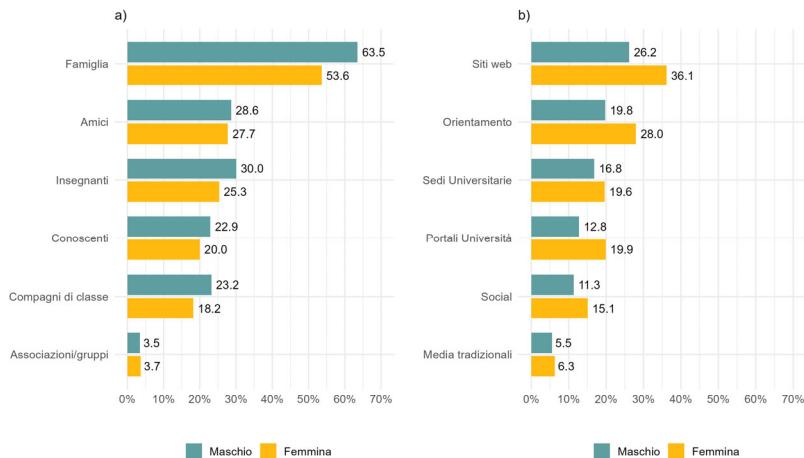


Fig. 4.9 -Distribuzione dei rispondenti per genere e per a) fonte di informazione e b) canale informativo (% dei Si)

Tra coloro che intendono iscriversi all'università aumenta l'utilizzo di canali informativi (Figura 4.10): il 34.9% consulta i siti internet e il 29.9% si è informato tramite iniziative di orientamento universitario. In misura minore, vengono utilizzati strumenti come visite alle sedi universitarie, portali ufficiali, i canali social e i media tradizionali, suggerendo una selezione crescente nel ricorso alle varie fonti, man mano che l'intenzione di proseguire gli studi si consolida.

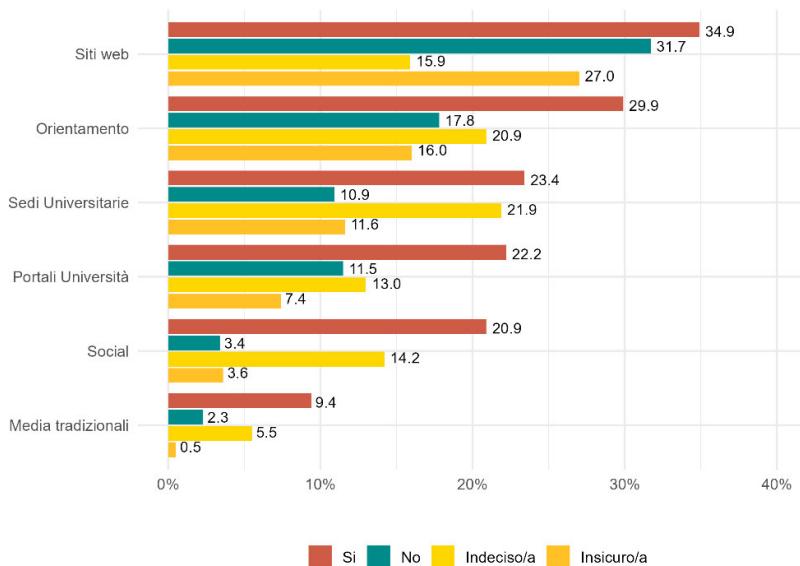


Fig. 4.10 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per canale informativo (% dei Si)

Considerando il livello di istruzione dei genitori (Figura 4.11), la famiglia è percepita come la fonte informativa più rilevante tra gli studenti anche se sono evidenti variazioni in base al titolo di studio (dal 76.0% per i genitori entrambi laureati al 46.1% con entrambi licenza media). Le altre fonti mostrano variazioni più contenute: gli amici rimangono una presenza stabile per tutti (circa il 30.0%), mentre la percentuale di chi indica gli insegnanti come fonte informativa tende ad aumentare per i rispondenti che hanno entrambi i genitori con la licenza media (32.5%). I conoscenti e i compagni di classe presentano valori simili, mentre associazioni e gruppi informali risultano tra le fonti meno indicate.

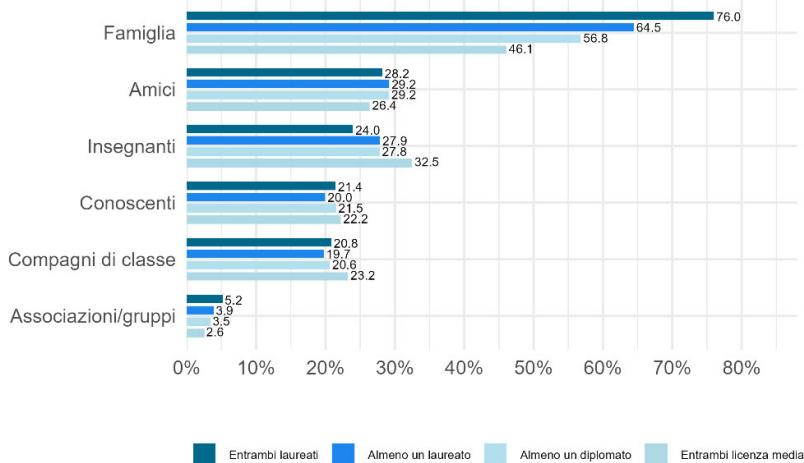


Fig. 4.11 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per fonte di informazione (% dei Si)

In generale, i risultati confermano che la scelta post-diploma si fonda su un sistema informativo prevalentemente basato sulle relazioni, in cui la famiglia continua a esercitare un ruolo centrale, in particolare per gli studenti e nei contesti familiari con un maggiore capitale culturale. Tuttavia, la progressiva diffusione e legittimazione dei canali sul web – come i siti internet e i portali universitari – evidenzia l’importanza di rafforzare l’orientamento scolastico strutturato, capace di integrare dimensioni informative affidabili e strumenti istituzionali. Investire in una rete orientativa più equa e accessibile può contribuire a ridurre le disparità legate al contesto familiare e a favorire scelte consapevoli e informate, soprattutto tra gli studenti più vulnerabili o con minori risorse culturali.

4.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi

I fattori che orientano le scelte post-diploma possono essere ricondotti a due grandi categorie: quelli che incentivano la prosecuzione degli studi universitari e quelli che, al contrario, tendono a scoraggiarla, entrambe misurati con variabili ordinali a cinque modalità di risposta da “Per niente” a “Del tutto”. Tra i primi rientrano le motivazioni personali, l’interesse per una disciplina, la volontà di migliorare le proprie prospettive future, la possibilità di accedere a migliori opportunità lavorative, nonché il desiderio di condi-

videre il percorso universitario con gli amici. Si tratta di spinte di tipo proattivo, orientate alla crescita formativa e professionale, spesso accompagnate da una crescente consapevolezza delle proprie inclinazioni. I fattori disincentivanti, invece, includono le difficoltà scolastiche, la scarsa motivazione allo studio, la volontà di entrare rapidamente nel mondo del lavoro, le problematiche familiari, l'incertezza nella scelta del percorso e la convinzione che la laurea non sia necessaria per svolgere determinate professioni.

Le motivazioni personali (Figura 4.12) emergono tra i fattori motivanti con il 66.6% dei rispondenti che le considera molto o del tutto importanti, a seguire l'interesse per la disciplina (58.8%), le maggiori opportunità (56.1%) e le prospettive future (55.7%). Questo dato conferma la centralità delle motivazioni individuali nei processi di scelta. Tra i fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (Figura 4.13), il motivo più ricorrente è il desiderio di lavorare subito (44.3%), seguito dalla difficoltà di fare una scelta (16.5%), dalla poca voglia di studiare (15.5%) e dalla percezione che la laurea non è necessaria per svolgere il lavoro (13.7%). I fattori motivazionali si distribuiscono in modo differenziato tra maschi e femmine (Figura 4.14). In generale, le ragazze sembrano attribuire una maggiore importanza a tali fattori rispetto ai ragazzi. In particolare, emerge una più alta incidenza tra le studentesse delle motivazioni personali (72.7% delle femmine verso 60.8% dei maschi), del desiderio di approfondire una determina disciplina (64.3% verso 53.7%), delle maggiori opportunità lavorative (60.9% verso 51.5%) e delle prospettive future (61.2% verso 50.5%). Per entrambi emerge tra i fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi, il desiderio di entrare subito nel mondo del lavoro (Figura 4.15). Per i ragazzi risultano anche rilevanti fattori, quali la poca voglia di studiare (19.0%) e la laurea non è necessaria per svolgere il lavoro (16.6%). I fattori di scoraggiamento variano a seconda del tipo di scuola frequentato (Figura 4.16): per i liceali emergono le motivazioni personali, le prospettive future e l'interesse per una disciplina specifica per oltre il 90.0% di casi. Negli istituti tecnici e professionali, invece, si osserva una minore incidenza di tali motivazioni e una maggiore propensione a voler proseguire gli studi per condividere l'esperienza con gli amici. Inoltre, per questi ultimi si evidenzia che, nella scelta post-diploma, il desiderio di lavorare subito (circa l'80.0%) e la difficoltà nello studio (circa il 60.0%) sono i principali fattori che scoraggiano i rispondenti a proseguire gli studi (Figura 4.17).

Nel complesso, i dati confermano come la tipologia di scuola incide sulla motivazione alla prosecuzione del percorso accademico. Gli studenti degli istituti tecnici e professionali mostrano una maggiore inclinazione verso un inserimento precoce nel mercato del lavoro, mentre quelli dei licei – soprattutto scientifico e classico – risultano più orientati a investire nella formazione universitaria. Ciò suggerisce che le aspettative scolastiche e culturali

trasmesse dall’ambiente formativo influenzano profondamente le strategie e le aspirazioni degli studenti in tale fase di transizione. Tra coloro che intendono proseguire gli studi universitari, i fattori legati alle motivazioni personali, alle maggiori opportunità, alle prospettive future ed all’interesse per una specifica disciplina risultano particolarmente rilevanti (Figura 4.18). Viceversa, tra i rispondenti che dichiarano di non voler proseguire gli studi, l’incidenza di tali motivazioni è minore. Per questi ultimi, i fattori che portano a non iscriversi sono legati al desiderio di entrare immediatamente nel mondo del lavoro (49.9% “Molto” o “Del tutto”) e al considerare la laurea non necessaria (19.4%) (Figura 4.19).

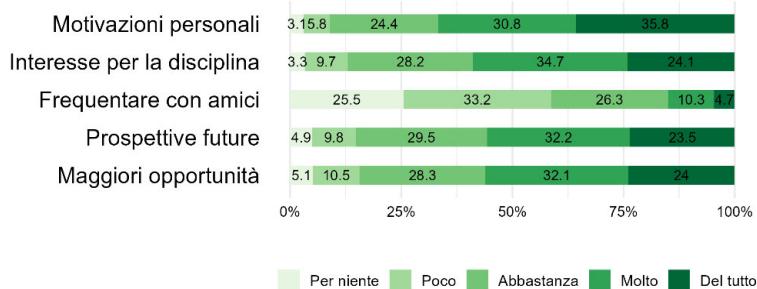


Fig. 4.12 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi

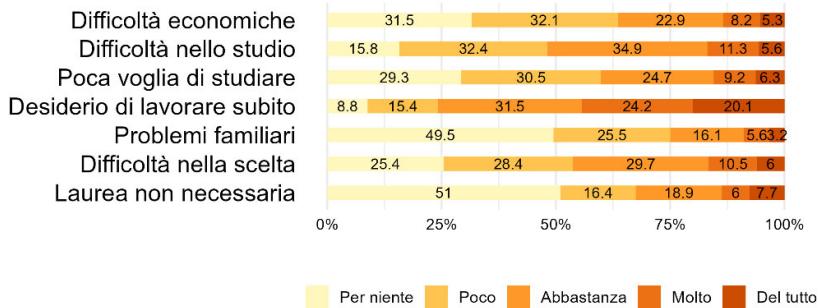
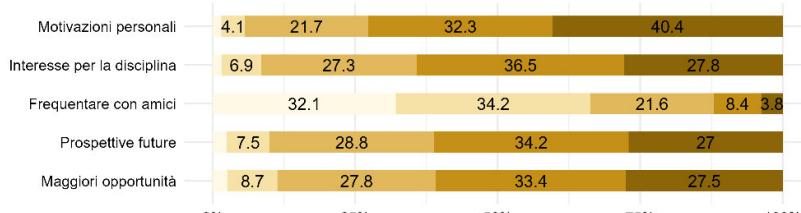


Fig. 4.13 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi

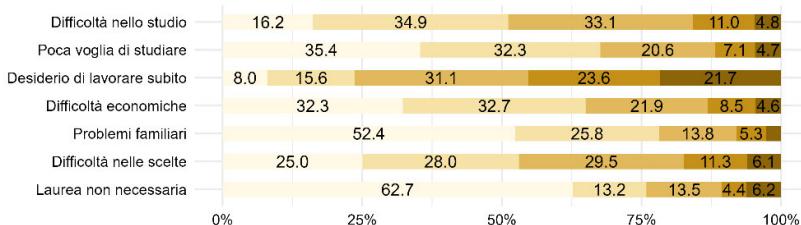


a) Femmine

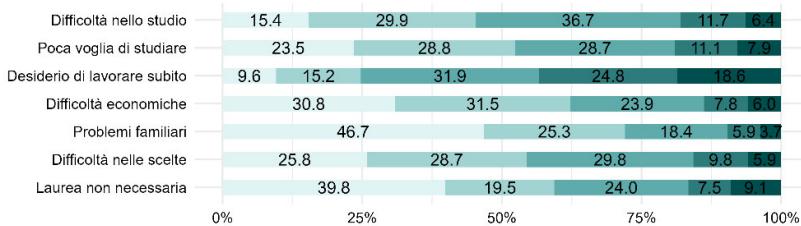


b) Maschi

Fig. 4.14 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi e per genere



a) Femmine



b) Maschi

Fig. 4.15 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi e per genere

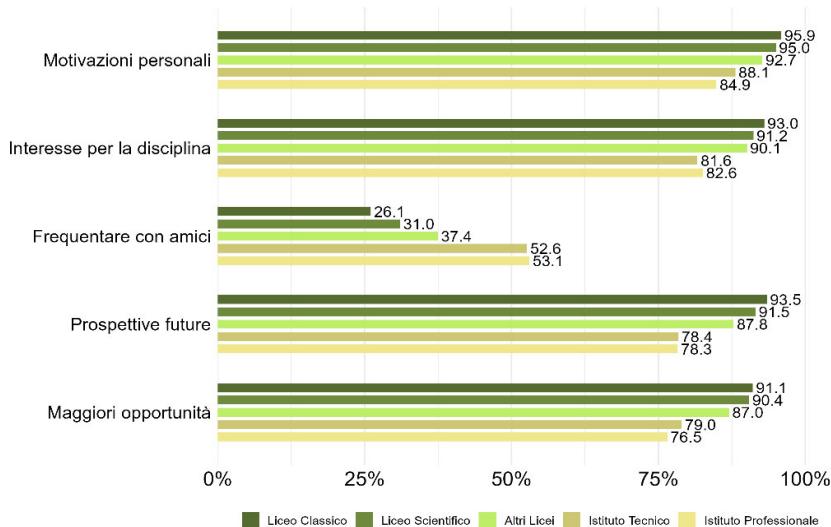


Fig. 4.16 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi (% delle categorie da "Abbastanza" a "Del tutto") e per tipo di scuola

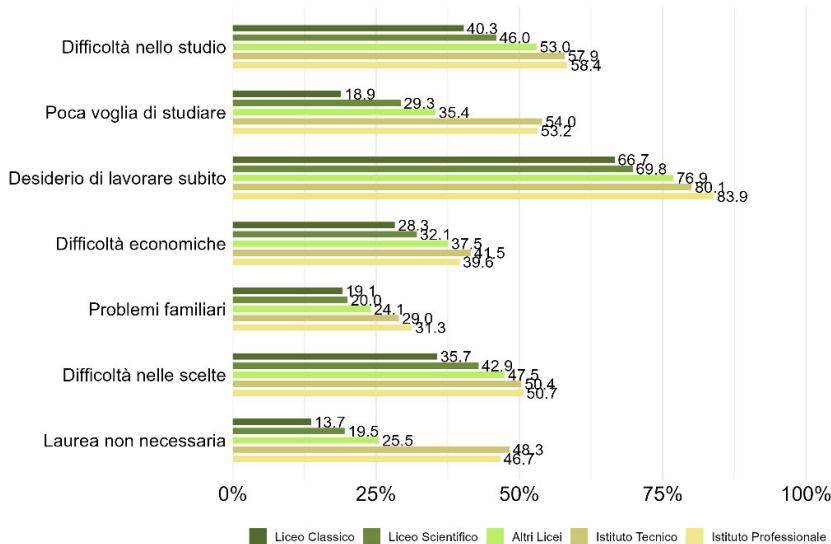


Fig. 4.17 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (% delle modalità da "Abbastanza" a "Del tutto") e per tipo di scuola

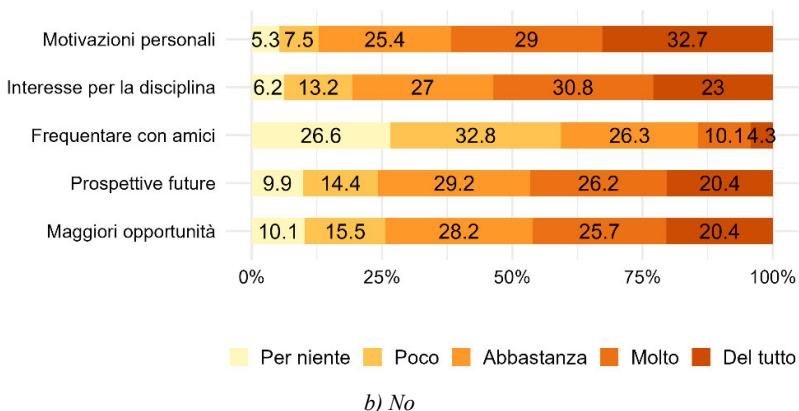
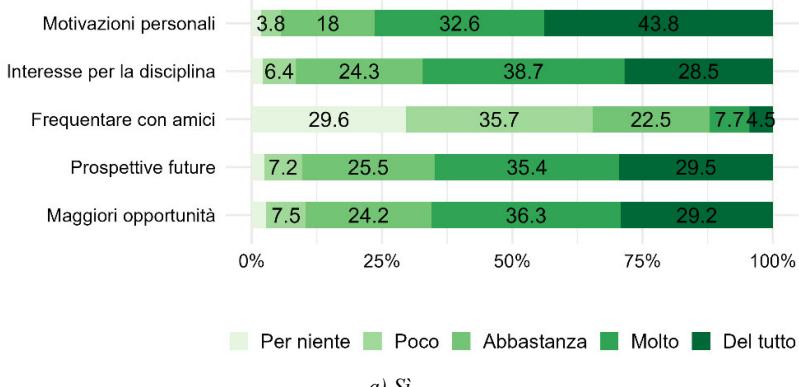
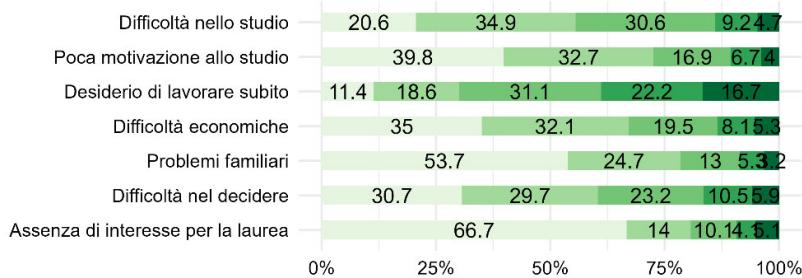
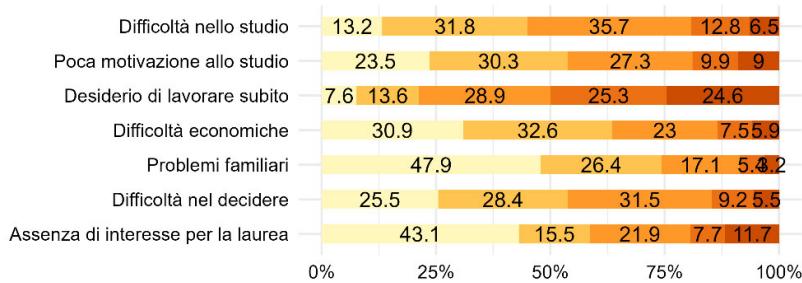


Fig. 4.18 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi e per iscrizione all'università



a) Sì



b) No

Fig. 4.19 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza di fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi e iscrizione all'università

4.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative

Analizzare il ruolo delle diverse cerchie sociali in cui l'individuo è inserito consente di cogliere come le scelte post-diploma dello studente si sviluppino all'interno di un contesto relazionale condiviso e quindi non siano esclusivamente il risultato di decisioni individuali. Dalla rilevanza attribuita alle opinioni del contesto familiare, scolastico e sociale, misurata su una scala ordinale da "Per niente" a "Del tutto" (Figura 4.20), emerge il ruolo

prioritario della famiglia (38.3% “Molto” e “Del tutto”), degli insegnanti (21.2%) e degli amici (16.6%) nella fase decisionale post-diploma sia per i maschi che per le femmine (Figura 4.21). L’opinione della famiglia (per circa il 30.0%) risulta essere più rilevante per i rispondenti che hanno dichiarato di volersi iscrivere all’università e per gli indecisi (Figura 4.22) e per chi vuole iscriversi in un ateneo fuori regione (33.0%) (Figura 4.23a). Oltre la famiglia, gli insegnanti svolgono un ruolo rilevante nelle scelte dell’Ateneo con una percentuale di circa il 20.0% sia per chi decide di rimanere nella regione in cui risiede sia per chi ha fatto una scelta di mobilità. Gli amici e i compagni di classe solo parzialmente incidono su tale scelta. L’opinione della famiglia si conferma come la più influente nella scelta dell’area disciplinare per circa il 30.0% dei casi, seguita da quella degli insegnanti e degli amici (Figura 4.23b). I gruppi di riferimento sembrano svolgere così un ruolo fondamentale nei processi decisionali, contribuendo a modellare orientamenti, aspettative e percezioni rispetto al futuro formativo dello studente.

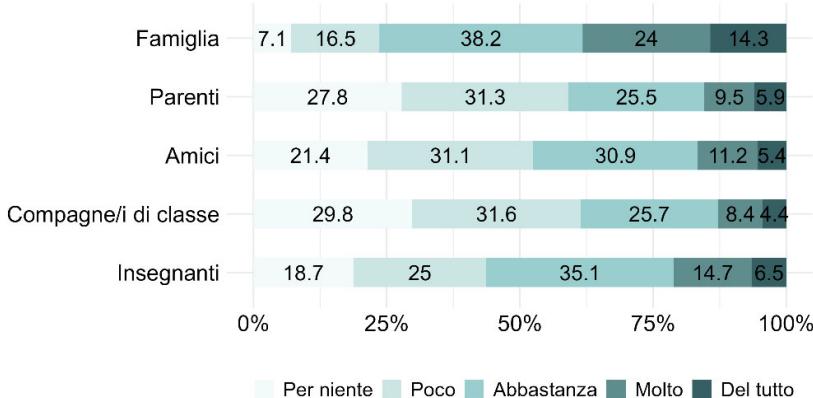


Fig. 4.20 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma

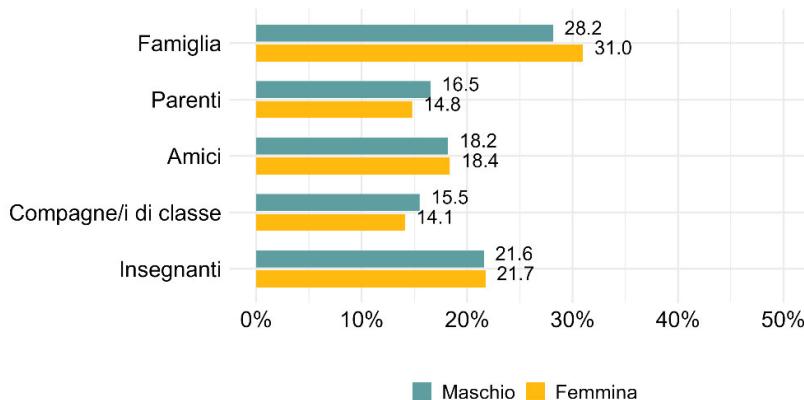


Fig. 4.21 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per genere

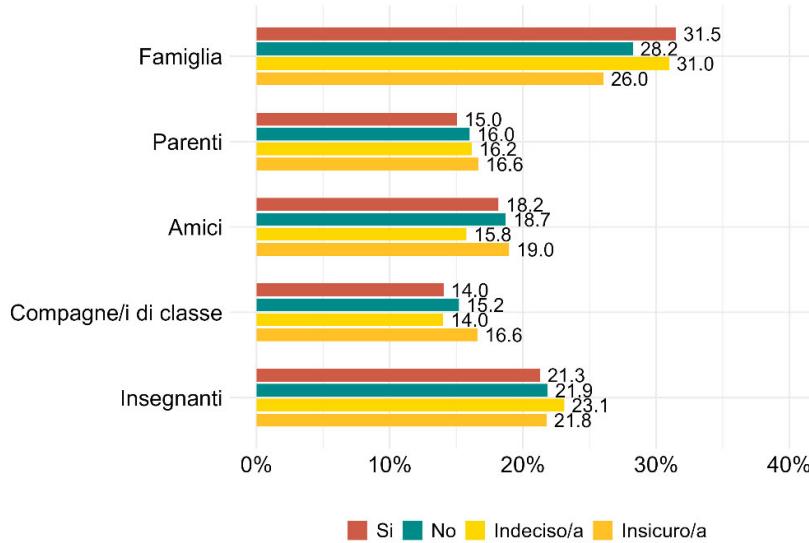


Fig. 4.22 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per iscrizione all'università

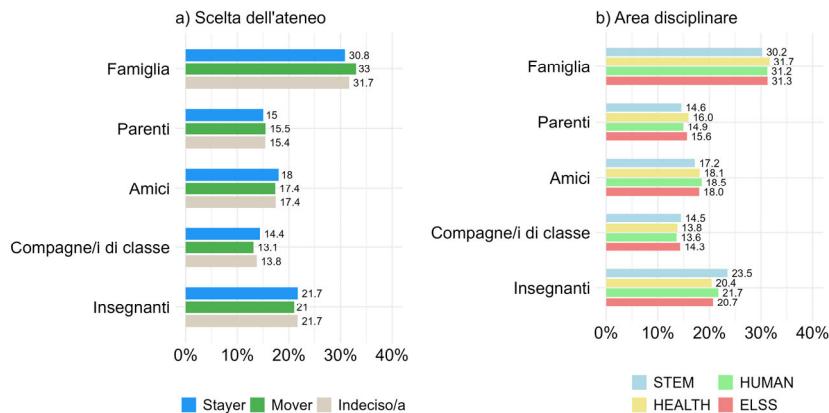


Fig. 4.23 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma per: a) scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover); b) area disciplinare

Relativamente alla condivisione percepita da parte di amici e compagni di classe, una quota notevole di studenti indica che i pari condividono abbastanza la propria scelta post-diploma, mentre una percentuale elevata di rispondenti dichiara che i propri familiari condividono molto o del tutto tale decisione (Figura 4.24)⁶.

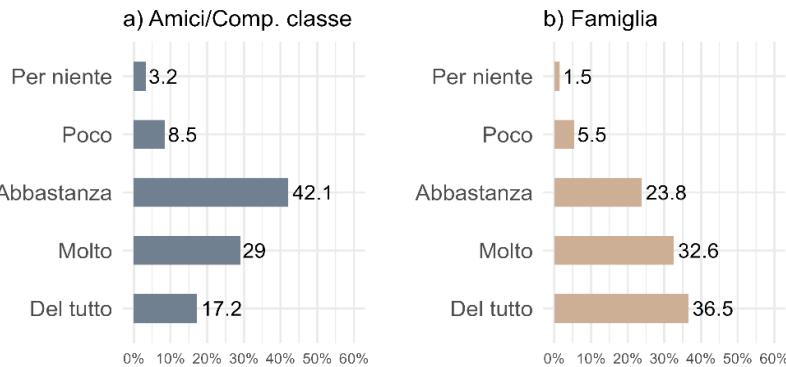


Fig. 4.24 - Distribuzione dei rispondenti per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

⁶ L'analisi del livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia si basa unicamente sui dati rilevati dall'Università degli Studi di Salerno.

In generale, sia maschi che femmine riportano alti livelli di condivisione da parte della famiglia, ma le studentesse tendono a percepire un maggiore sostegno complessivo, soprattutto sul versante familiare e da parte dei pari (Figura 4.25).

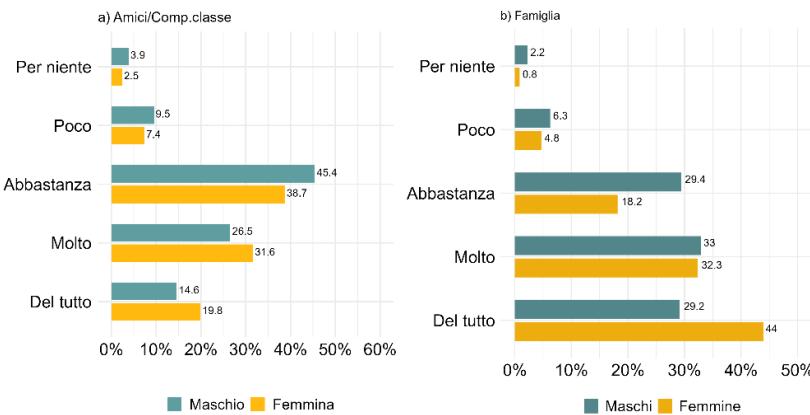
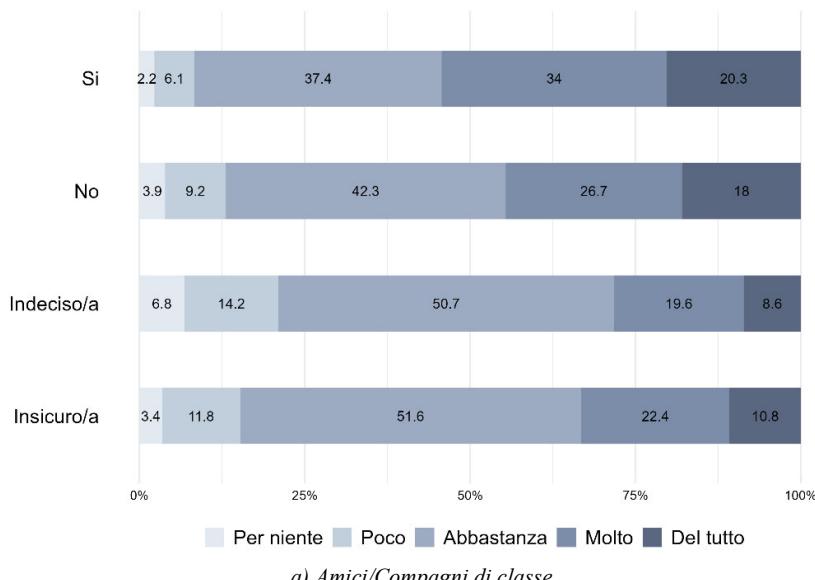
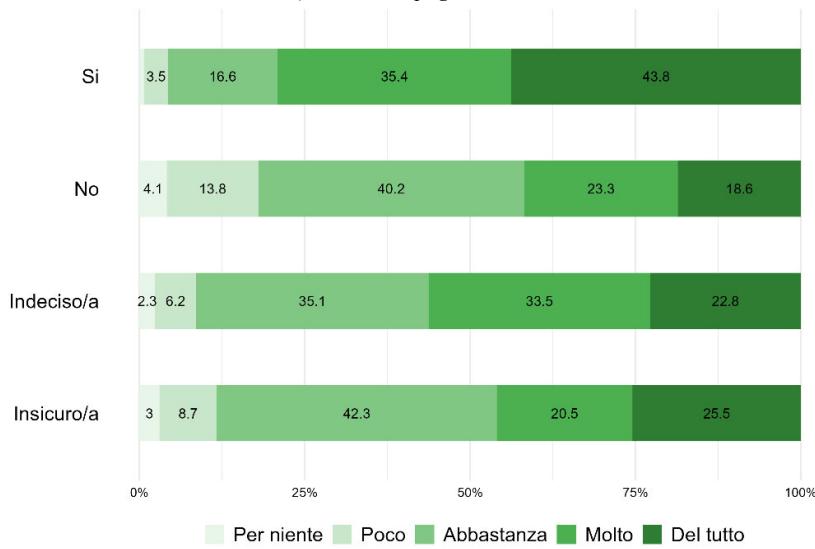


Fig. 4.25 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

Il livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici/compagni di classe e famiglia varia in base all'intenzione delle studentesse e degli studenti di iscriversi all'università (Figura 4.26). In particolare, tra coloro che hanno già deciso di proseguire gli studi universitari si registra un livello di condivisione elevato da parte del gruppo dei pari (54.3% "Molto" o "Del tutto" - Figura 4.26a). Quanto al livello di condivisione familiare, tra i rispondenti intenzionati a iscriversi all'università, il 79.2% dichiara che la propria scelta è stata condivisa dalla propria famiglia (Figura 4.26b). Al contrario, tra gli indecisi, gli insicuri e coloro che hanno dichiarato di non voler proseguire gli studi, tali percentuali risultano sensibilmente più basse, sia per quanto riguarda il sostegno della famiglia sia quello di amici e compagni di classe. Il livello di condivisione percepita da parte di amici o compagni di classe risulta piuttosto elevato sia per gli *stayer* (52.8%) che per i *mover* (49.8%) (Figura 4.27).



a) Amici/Compagni di classe



b) Famiglia

Fig. 4.26 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

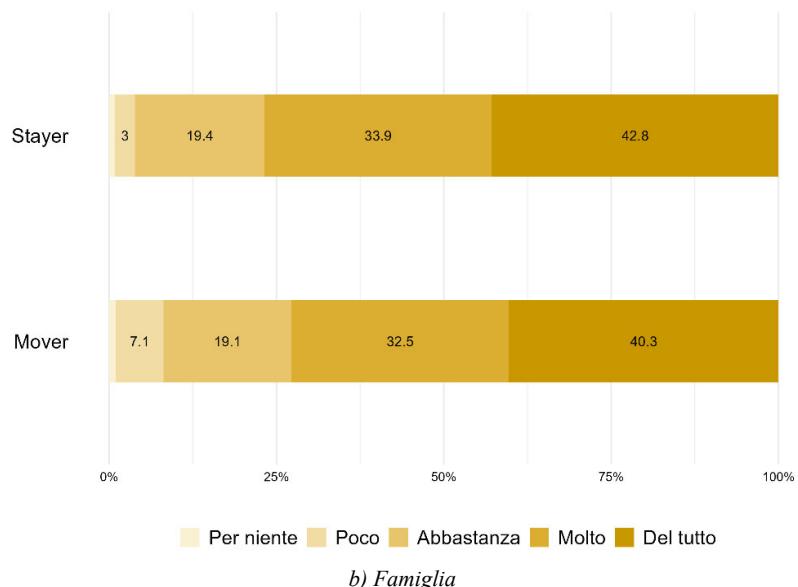


Fig. 4.27 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

Tra i primi, il 76.7% indica un elevato grado di condivisione da parte della famiglia, mentre tra gli ultimi la percentuale si attesta al 72.8%. Le percentuali di elevata condivisione risultano distribuite in modo relativamente omogeneo tra le diverse aree disciplinari (Figura 4.28).

L'area umanistica presenta la quota più alta di studenti che dichiarano un livello di condivisione elevato da parte dei pari, corrispondente al 53.6% (Figura 4.28a). Il sostegno familiare si attesta, invece, su livelli complessivamente molto elevati in tutte le aree disciplinari (Figura 4.28b). In particolare, nell'area HEALTH il livello di condivisione della famiglia raggiunge l'83.7%, mentre nell'area HUMAN e nell'area STEM si registrano percentuali pari al 73.7% e al 73.0%, rispettivamente.

Nel complesso, questi risultati evidenziano come la scelta post-diploma sia raramente un atto puramente individuale; al contrario, rappresenta spesso l'esito di relazioni significative, interazioni sociali e momenti di confronto che maturano all'interno dell'ambiente familiare, scolastico e più in generale del contesto sociale di appartenenza.

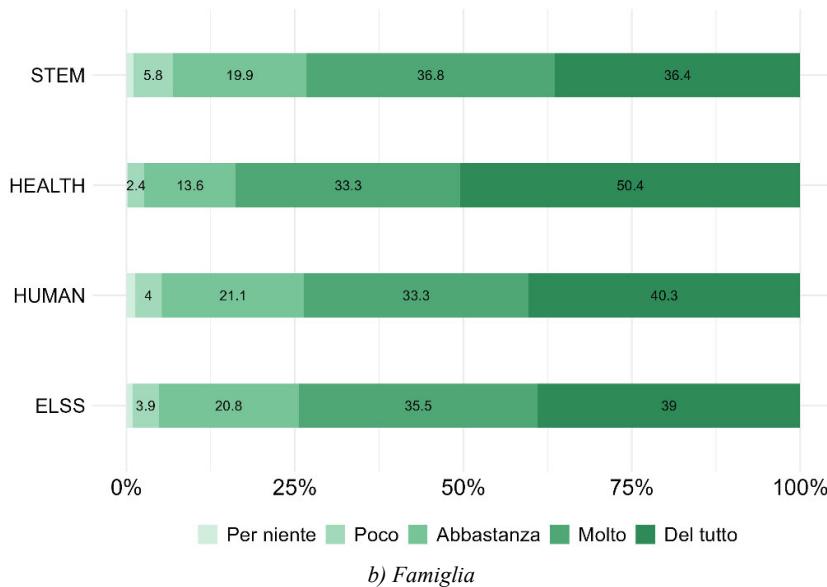
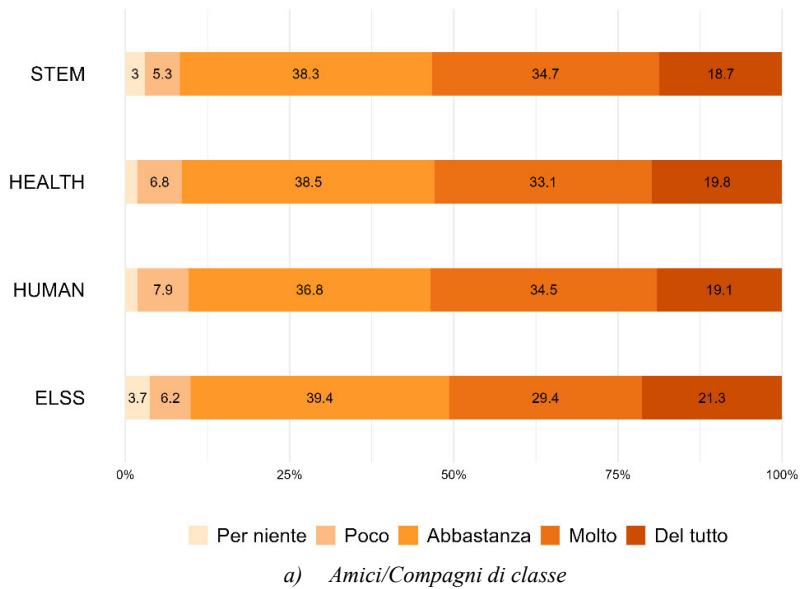


Fig. 4.28 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per area disciplinare e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

5. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole sarde

5.1. Diffusione del questionario

Il questionario somministrato nelle scuole della regione Sardegna dall'unità di Cagliari è stato diffuso in formato web survey accessibile da computer e dispositivi mobili. Dall'Anagrafe Scolastica disponibile sul sito MIM Portale Unico dei Dati della Scuola¹ è stata estratta la lista completa degli istituti secondari superiori della regione. Dei 93 istituti contattati sia per mail che telefono, solo 18 istituti hanno dato l'autorizzazione alla diffusione del questionario (un tasso di risposta del 19.3% non bilanciato secondo il tipo di scuola e la collocazione territoriale). La compilazione del questionario è avvenuta durante l'orario scolastico sotto la responsabilità dei docenti, ai quali sono stati fatti pervenire l'informativa sui contenuti e gli scopi dell'indagine e il codice QR per l'accesso al questionario. L'indagine ha coinvolto gli studenti delle classi quarte e quinte.

Hanno compilato il questionario 962 studenti e studentesse. Del totale dei rispondenti ne vengono esclusi 55 che non hanno dichiarato il genere e il tipo di istituto frequentato poiché non assegnabili agli strati risultati nella procedura descritta nel capitolo 3. Le analisi nella presente sezione si riferiscono ad un campione finale di 907 studenti, pesato secondo i dati della popolazione di riferimento (Tabella 5.1).

5.2. Profilo sociodemografico e contesto familiare

L'assegnazione di pesi restituisce un campione equilibrato dal punto di vista del genere con le due componenti maschili e femminili equivalenti. La distribuzione per età del campione risulta coerente con il target individuato dall'indagine (studenti delle classi quarte e quinte) e mostra una maggioranza

¹ <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

di rispondenti di 18 anni (47.1%) e 17 anni (33.8%), a seguire dagli studenti con età maggiore o uguale a 19 anni (15.4%), mentre la quota di studenti di età uguale a 16 anni risulta marginale (3.7%).

Gli studenti provengono prevalentemente dalle province di Cagliari (43.2%), Nuoro (25.6%) e Sud Sardegna (21.8%), con una presenza marginale di rispondenti delle province di Oristano (6.5%) e Sassari (2.5%). Si evidenzia che il campione non è stato pesato rispetto alla provincia di provenienza e neanche rispetto alle caratteristiche del comune di residenza, in termine di tipologia di comune e collocazione nel territorio. La mancanza di queste informazioni non consente un'attribuzione dei pesi completa delle unità intervistate rispetto alla popolazione studentesca di riferimento. Questo è un limite dell'analisi che occorre tenere presente nella lettura complessiva dei risultati.

Per quanto riguarda la copertura del tipo di scuola, la procedura di post-stratificazione ha riequilibrato il campione riducendo la quota di istituti sovra-rappresentanti e pesando di più i rispondenti degli istituti sottorappresentati. Il campione pesato presenta quindi una quota prevalente di studenti degli istituti tecnici (31.6%), seguiti dagli studenti dei licei scientifici (25.6%), e degli istituti professionali (16.3%). Studenti dei licei classici e della categoria “Altri licei” corrispondono rispettivamente al 12.9% e al 13.5% del campione. Il 52.7% dei rispondenti frequenta la classe quarta e il 47.3% l'ultimo anno².

Osservando il titolo di studio dei genitori, la categoria modale per i padri risulta la licenza media (49.9%), seguita dal diploma per meno di un terzo del campione (28.9%) e dalla laurea per una quota minoritaria (11.9%). Il profilo d'istruzione delle madri degli studenti risulta mediamente più alto, con la categoria modale del diploma che conta il 42.3% dei rispondenti, seguita dalla licenza media per il 29.3% e dalla laurea (20.9%). L'indicatore congiunto del titolo di studio dei genitori rileva che nel 47.3% delle famiglie è presente almeno un diplomato, mentre per il 23.4% il titolo di studio più alto rilevato per uno o entrambi i genitori è la licenza media. Nel 16.1% dei casi è presente almeno un laureato, mentre le famiglie in cui entrambi i genitori hanno un titolo di laurea rappresentano l'8.2% del campione.

² Dal confronto con il campione osservato, le frequenze delle tre variabili usate per la stratificazione – genere, tipologia di scuola e anno di corso – risultano quelle più pesantemente bilanciate dalla procedura. A titolo di esempio, la quota dei rispondenti che dichiarano di frequentare una scuola nella categoria “Altri licei” passa dal 52.4% del campione osservato al 13.5% dopo la pesatura.

Tab. 5.1 - Distribuzione dei rispondenti per genere, età, tipo di scuola, classe frequentata e titolo di studio dei genitori del campione osservato e del campione pesato (v.a. e %)

	Campione osservato		Campione pesato	
	v.a.	%	v.a.	%
Genere				
<i>Maschio</i>	321	35.4	454	50.0
<i>Femmina</i>	586	64.6	453	50.0
Età				
<i>16 anni</i>	7	0.8	33	3.7
<i>17 anni</i>	201	22.2	307	33.8
<i>18 anni</i>	538	59.3	427	47.1
<i>≥ 19 anni</i>	161	17.7	140	15.4
Provincia di residenza				
<i>Cagliari</i>	475	52.4	391	43.2
<i>Sud Sardegna</i>	178	19.6	197	21.8
<i>Oristano</i>	39	4.3	59	6.5
<i>Sassari</i>	26	2.9	23	2.5
<i>Nuoro</i>	182	20.0	232	25.6
<i>Salerno</i>	7	0.8	3	0.3
Indirizzo di studio				
<i>Liceo classico</i>	63	7	117	12.9
<i>Liceo scientifico</i>	211	23.3	232	25.6
<i>Altri licei</i>	475	52.4	123	13.5
<i>Istituto tecnico</i>	105	11.6	287	31.6
<i>Istituto professionale</i>	53	58	148	16.3
Classe frequentata				
<i>Quarta</i>	251	27.7	478	52.7
<i>Quinta</i>	656	72.3	429	47.3
Titolo di studio - Madre				
<i>Licenza media</i>	252	27.8	265	29.3
<i>Diploma</i>	372	41.0	384	42.3
<i>Laurea</i>	226	24.9	190	20.9
<i>Non so</i>	57	6.3	68	7.5

<i>Titolo di studio – Padre</i>				
<i>Licenza media</i>	387	42.7	452	49.9
<i>Diploma</i>	277	30.5	262	28.9
<i>Laurea</i>	148	16.3	105	11.6
<i>Non so</i>	96	10.5	88	9.7

<i>Titolo di studio – Genitori</i>				
<i>Uno o entrambi licenza media</i>	200	22.0	212	23.4
<i>Almeno un diplomato</i>	386	42.6	429	47.3
<i>Almeno un laureato</i>	180	19.8	146	16.1
<i>Entrambi laureati</i>	97	10.7	75	8.2
<i>Non so</i>	44	10.7	75	8.2

La Tabella 5.2 mostra la distribuzione del tipo di scuola e genere. Il 41.2% degli studenti è iscritto ad un istituto tecnico, il 24.5% in un liceo scientifico e il 19.2% in un istituto professionale. Percentuali più basse si osservano per i ragazzi iscritti al liceo classico (8.2%) e altri licei (6.9%). Le studentesse, invece, si distribuiscono in maniera più equilibrata, con il liceo scientifico come categoria modale (26.8%) seguita dagli istituti tecnici (22.0%) e dagli altri licei (20.2%). Le ragazze in proporzione si iscrivono di più ai licei classici (17.6%) rispetto ai ragazzi, e meno agli istituti professionali (13.3%).

Tab. 5.2 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per tipo di scuola (% di riga)

	<i>Liceo classico</i>	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Altri licei</i>	<i>Istituto tecnico</i>	<i>Istituto professionale</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	17.6	26.8	20.2	22.0	13.3	100.0
<i>Maschio</i>	8.2	24.5	6.9	41.2	19.2	100.0
<i>Totale</i>	12.9	25.6	13.6	31.6	16.3	100.0

A seguire (Tabella 5.3) si può osservare come la scelta della scuola superiore segua pedissequamente la distribuzione dei titoli di studio nelle famiglie. Gli studenti che provengono da famiglie con entrambi i genitori laureati si iscrivono per il 53.1% ai licei scientifici, e per il 28.6% ai licei classici, con una quota del tutto residuale distribuita nelle altre tre categorie di scuole. Il liceo classico attrae il 26.8% degli studenti provenienti da famiglie con un solo genitore laureato, ma solo il 7% degli studenti che provengono da famiglie dove il titolo di studio più alto dei genitori è il diploma e solo il 2% per quelle in cui il titolo di studio più alto è la licenza media. Il liceo scientifico registra la presenza del 31.9% degli studenti con un solo genitore laureato, il 28.6% di

quelli provenienti da famiglie con al massimo il diploma e il 16% tra coloro che hanno genitori con la licenza media. Gli studenti che hanno genitori con al massimo il titolo di licenza media per il 51.4% sono iscritti a istituti tecnici e per il 18.2% a istituti professionali.

Tab. 5.3 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per tipo di scuola (% di riga)

	<i>Liceo classico</i>	<i>Liceo scientifico</i>	<i>Altri licei</i>	<i>Istituto tecnico</i>	<i>Istituto professionale</i>	<i>Totale</i>
<i>Uno o entrambi licenzi media</i>	2.0	16.0	12.4	51.4	18.2	100.0
<i>Almeno un diplomato</i>	7.0	28.6	12.2	36.0	16.2	100.0
<i>Almeno un laureato</i>	26.8	31.9	16.4	6.1	18.7	100.0
<i>Entrambi laureati</i>	28.6	53.1	8.1	5.8	4.3	100.0
<i>Totale</i>	12.9	25.6	13.6	31.6	16.3	100.0

5.3. Le scelte post-diploma

Le Tabelle 5.4 e 5.5 descrivono le risposte degli studenti alle domande “Dopo il diploma pensi di iscriverti all’Università?” e alle successive domande relative alla scelta del corso di studi e all’ateneo in cui intendono iscriversi. Coloro che hanno risposto “Non so” alla domanda sull’iscrizione all’università ma hanno comunque indicato una preferenza relativa all’ateneo di iscrizione o al campo di studi sono stati classificati come “Indecisi” nella Tabella 5.4, mentre gli insicuri hanno risposto “Non so” a tutte e tre le domande. La scelta di iscriversi all’università sembra la scelta prevalente e riguarda il 65.8% dei rispondenti, mentre gli indecisi rappresentano un ulteriore 11.6% che comunque hanno aspettative più o meno definite riguardo al loro percorso di studi successivo al diploma. A rispondere “No” sono solo il 15.5% degli studenti.

Tra chi intende iscriversi all’università e chi è indeciso, la scelta prevalente risulta essere quella di iscriversi in un ateneo della regione Sardegna (56.6%), mentre il 15.8% dichiara l’intenzione di trasferirsi in un’altra regione o all’estero (1.5%) per proseguire gli studi. Rimane una consistente percentuale di studenti che invece non ha ancora deciso dove proseguirà i propri studi. Per quanto riguarda l’area disciplinare di interesse la categoria modale risulta essere il campo della salute e del benessere che include corsi di laurea nell’ambito della medicina, delle scienze farmaceutiche e delle scienze motorie, che risultano la scelta del 30.7% dei rispondenti. Seguono

coloro che preferiscono discipline nell'ambito STEM³ (19.1%), gli studi in ambito umanistico (13.8%) e quelli in ambito giuridico ed economico (11.6%). Anche qui si registra una percentuale rilevante di studenti che dichiarano di non sapere quale sarà il loro futuro ambito di studi universitari (24.3%).

Tab. 5.4 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università (v.a. e %)

<i>Iscrizione</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Si</i>	597	65.8
<i>No</i>	140	15.5
<i>Indeciso/a</i>	105	11.6
<i>Insicuro/a</i>	25	2.7
<i>Non risponde</i>	40	4.4
<i>Totale</i>	907	100

Tab. 5.5 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per sede dell'ateneo e per area disciplinare

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Ateneo</i>		
<i>Ateneo sardo</i>	397	56.6
<i>Ateneo fuori regione</i>	111	15.8
<i>Ateneo estero</i>	11	1.5
<i>Non so</i>	181	25.8
<i>Non risponde</i>	2	0.3
<i>Totale</i>	702	100
<i>Area disciplinare</i>		
<i>ELSS</i>	82	11.6
<i>HUMAN</i>	97	13.8
<i>HEALTH</i>	216	30.7
<i>STEM</i>	134	19.1
<i>Non so</i>	171	24.3
<i>Non risponde</i>	2	0.3
<i>Totale</i>	702	100

Dalla scelta dell'area disciplinare in relazione alla scelta di mobilità (si considera *move* chi dichiara di voler frequentare un ateneo fuori regione o un ateneo estero) (Figura 5.1), si osserva che tra chi decide di spostarsi è più

³ Fisica, matematica, scienze chimiche, biologiche e altri ambiti delle scienze naturali, ingegneria e architettura, scienze agrarie e veterinarie.

probabile iscriversi all'area STEM o ad un corso di laurea appartenente all'area delle scienze umane rispetto a chi decide di rimanere nella regione (rispettivamente 29.1% verso 22.7% e 22.5% verso 15.8%). Tra chi rimane in un ateneo sardo è più frequente la scelta di iscriversi nell'ambito medico-sanitario, che si conferma la categoria modale anche per coloro che decidono di trasferirsi per motivi di studio ma con una percentuale minore (il 45% verso il 31.9%).

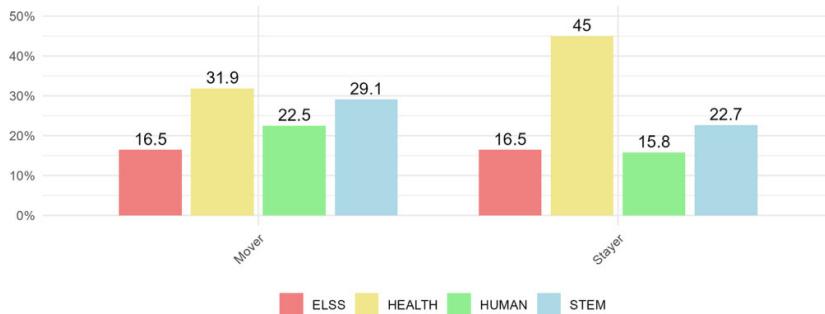


Fig. 5.1 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per area disciplinare

5.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche

Le Tabelle 5.6, 5.7 e 5.8 mostrano le distribuzioni della scelta di iscrizione, della scelta di mobilità e dell'area disciplinare per genere dei rispondenti. Dalla prima tabella emerge con evidenza la tendenza femminile a proseguire gli studi in misura maggiore rispetto agli studenti maschi, con l'84% delle ragazze che dichiara con certezza di iscriversi all'università rispetto al 54.4% dei ragazzi, mentre il 27% dei ragazzi dichiara che non proseguirà gli studi a fronte del 4.8% delle ragazze. Tra gli indecisi, che dichiarano di non sapere cosa faranno dopo il diploma ma comunque indicano una preferenza per un ateneo o un campo di studi, rientrano il 14.8% dei ragazzi e solo il 9.3% delle ragazze. Le scelte di mobilità (Tabella 5.7) non sembrano essere condizionate dal genere dei rispondenti. Un'influenza del genere si denota, invece, nella scelta dell'area disciplinare indicata da chi dichiara di volersi iscrivere all'università e dagli indecisi. La Tabella 5.8 mostra differenze sostanziali, con i ragazzi che hanno una percentuale doppia di iscriversi ad un corso di laurea dell'area STEM rispetto alle ragazze (26.7% verso 13.2%) e

ad un corso di laurea in ambito economico-giuridico (15.3% verso 8.8%). Le ragazze sono, invece, più propense dei ragazzi ad iscriversi ad un corso di laurea in ambito umanistico (17.1% verso 9.8%), mentre la differenza è meno marcata per i corsi in ambito medico-sanitario (32.7% verso 28.4%). Interessante anche la differenza tra ragazzi e ragazze sulla categoria “Non so”. Sebbene le ragazze siano più propense ad iscriversi all'università, sono anche più indecise sulla scelta del corso di laurea (28.7% verso 19.7%). I ragazzi, sebbene più indecisi sull'iscrizione in generale, tendono quindi ad avere più chiaro il loro futuro percorso di studi.

Tab. 5.6 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	84.0	4.8	9.3	1.9	100.0
<i>Maschio</i>	54.4	27	14.8	3.8	100.0
<i>Totale</i>	68.9	16.2	12.1	2.8	100.0

Tab. 5.7 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) (% di riga)

	<i>Stayer</i>	<i>Mover</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	76.8	23.2	100.0
<i>Maschio</i>	76.1	23.9	100.0
<i>Totale</i>	76.5	23.5	100.0

Tab. 5.8 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per area disciplinare (% di riga)

	<i>ELSS</i>	<i>HEALTH</i>	<i>HUMAN</i>	<i>STEM</i>	<i>Non so</i>	<i>Totale</i>
<i>Femmina</i>	8.8	32.7	17.1	13.2	28.2	100.0
<i>Maschio</i>	15.3	28.4	9.8	26.7	19.7	100.0
<i>Totale</i>	11.7	30.8	13.9	19.1	24.5	100.0

5.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare

Le tre scelte post-diploma fino a ora analizzate (iscrizione, mobilità, area disciplinare) sono anche influenzate dal contesto familiare di provenienza a partire dal titolo di studio dei genitori. Dalla Tabella 5.9 emerge come la scelta di iscriversi all'università è la scelta prevalente a prescindere dal contesto familiare di provenienza, ma che è ovviamente molto più comune tra gli studenti che provengono da famiglie dove c'è almeno un genitore laureato

o entrambi laureati, dove quattro studenti su cinque dichiarano di iscriversi all'università, mentre questo rapporto scende a poco più di tre su cinque quando il titolo di studio più alto è il diploma o la licenza media. La vera discriminante nella scelta di iscriversi all'università sembra avere in famiglia almeno un genitore laureato visto che non si registrano differenze rilevanti tra chi ha uno o entrambi i genitori laureati; anche il divario tra famiglie dove è presente al massimo il diploma e quelle in cui c'è al massimo un titolo di licenza media appare contenuto (4.4%).

Tab. 5.9 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Uno o entrambi licenza media</i>	61.2	15.4	20.2	3.2	100
<i>Almeno un diplomato</i>	65.6	19.8	11.4	3.1	100
<i>Almeno un laureato</i>	80.7	11.7	6.7	1.0	100
<i>Entrambi laureati</i>	83.7	5.5	8.4	2.4	100
<i>Totale</i>	68.9	16.2	12.1	2.8	100

Anche le scelte di mobilità per gli studenti che dichiarano l'intenzione di proseguire gli studi sono legate al contesto familiare (Figura 5.2). Gli studenti provenienti da famiglie in cui il titolo di studio più alto è la licenza media nell'86.9% dei casi decidono di frequentare un ateneo nella regione di residenza, percentuale che scende al 70.1% per chi ha entrambi i genitori laureati. Ciò probabilmente è influenzato dai costi connessi con questo tipo di scelta. Infine, la Figura 5.3 mostra le distribuzioni relative alla scelta dell'area disciplinare rispetto al titolo di studio dei genitori. La categoria modale risulta sempre l'area degli studi in ambito medico-sanitario, con l'eccezione delle famiglie con entrambi i genitori laureati i cui figli scelgono prevalentemente percorsi di studio in ambito STEM (33.4%), mentre l'area medico-sanitaria è la seconda scelta prevalente (31.4%). Il 28.2% degli studenti provenienti da famiglie con al massimo la licenza media scelgono corsi di laurea nell'area STEM rispetto al 22.6% degli studenti provenienti da famiglie con almeno un genitore diplomato e al 21.3% di quelli con almeno un genitore laureato. Per questi ultimi, l'ambito STEM è il terzo percorso prevalente, dopo le discipline di ambito economico-giuridico (23.0%). L'ambito economico giuridico, a parte quest'ultima eccezione, risulta essere nelle intenzioni degli studenti e delle studentesse il percorso di studi meno scelto a prescindere dal contesto familiare di provenienza.

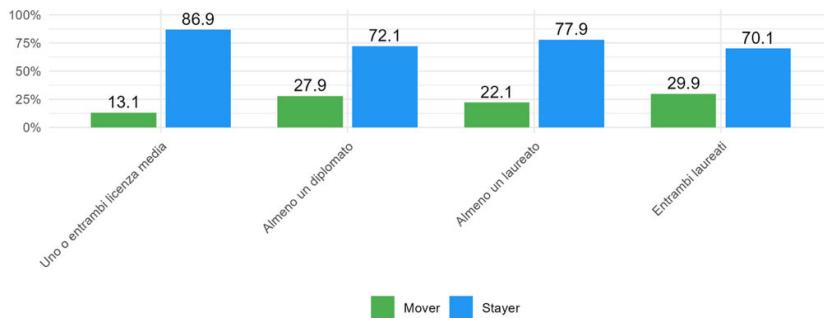


Fig. 5.2 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per scelta ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

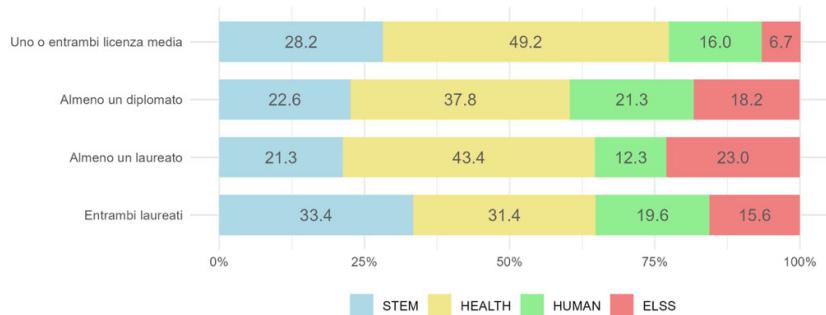


Fig. 5.3- Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per area disciplinare

5.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico

Il tipo di scuola superiore frequentata, incorporando già al suo interno differenze di status e processi di autoselezione basati sulle capacità accademiche, risulta il vero fattore discriminante delle scelte future.

La Tabella 5.10 mostra come la scelta di iscrizione sia fortemente influenzata dalla scuola, con la percentuale di risposte “Sì” alla domanda “Dopo il diploma pensi di iscriverti all'Università?” che è pari al 97.0% per gli studenti del liceo classico rispetto al 36.2% degli studenti degli istituti professionali. Gli iscritti a un liceo scientifico o ad altri licei propendono leggermente meno degli studenti dei licei classici a iscriversi all'università (rispet-

tivamente l'88.0% e il 77.7%), mentre per gli studenti degli istituti tecnici questa scelta riguarda poco più della metà dei rispondenti (53.6%).

Tab. 5.10 - Distribuzione dei rispondenti per tipo di scuola e per iscrizione all'università (%) di riga)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo classico</i>	97.0	1.0	1.0	1.0	100.0
<i>Liceo scientifico</i>	88.0	2.7	6.7	2.7	100.0
<i>Altri licei</i>	77.7	5.4	11.3	5.6	100.0
<i>Istituto tecnico</i>	53.3	29.8	14.2	2.8	100.0
<i>Istituto professionale</i>	36.2	33.7	27.7	2.5	100.0
<i>Totale</i>	68.9	16.2	12.1	2.8	100.0

Il tipo di scuola influenza anche l'area disciplinare del percorso universitario scelto (Figura 5.4). Gli studenti dei licei classici non preferiscono le discipline STEM (8.4%), mentre tendono a concentrarsi su percorsi di studio nell'area medico-sanitaria (37.9%) o umanistica (29.9%), ma anche nell'ambito economico-giuridico (23.7%). Gli studenti con più alta percentuale di iscriversi a percorsi nell'area STEM risultano essere gli studenti degli istituti tecnici (39.7%), seguiti da quelli degli istituti professionali (30.0%) e dei licei scientifici (26.3%). L'area medico-sanitaria è la scelta prevalente degli studenti a prescindere dal tipo di scuola (49.5% per gli studenti dei licei scientifici, 43.1% per gli studenti degli istituti tecnici e 43.8% per quelli che provengono dagli istituti professionali), eccezione fatta per gli studenti provenienti da altri licei che scelgono per più della metà di iscriversi a corsi di laurea in area umanistica (57.8%).

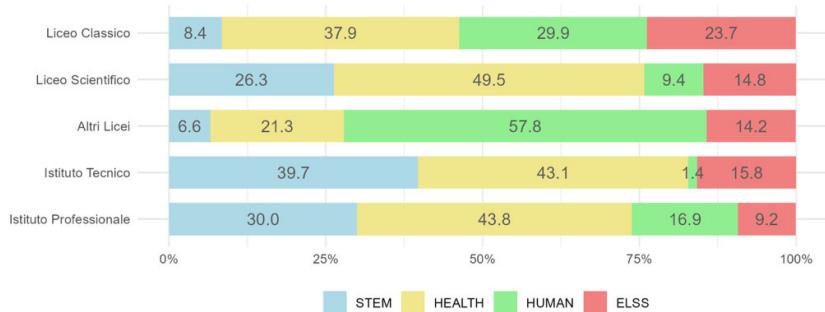


Fig. 5.4 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per area disciplinare

La scelta di mobilità sembra, invece, meno influenzata dalla scuola che si sta frequentando (Figura 5.5). I *movers* rappresentano una percentuale che oscilla tra il 26.4% e il 31.7% degli studenti dei licei scientifici e di altri licei, mentre la scelta di spostarsi fuori regione è leggermente più comune per gli studenti degli istituti professionali che decidono di proseguire gli studi (36.5%). Per gli studenti degli istituti tecnici, invece, la scelta di spostarsi riguarda soltanto il 4.9% di coloro che intendono andare all'università.

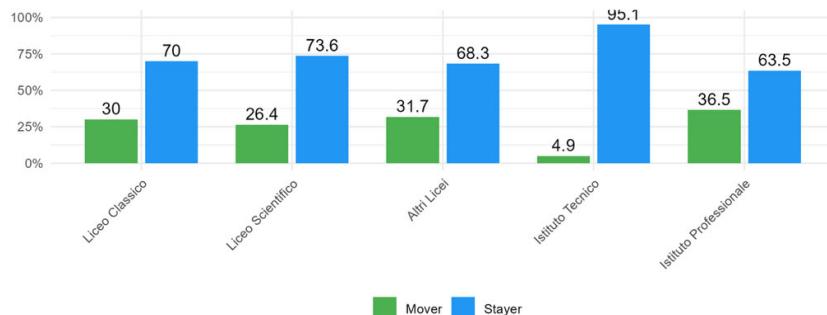


Fig. 5.5 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

5.4. Fonti, motivazioni e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte

Nel processo decisionale che porta i giovani a scegliere il proprio percorso formativo e professionale post-diploma, entrano in gioco diversi fattori. In questo paragrafo verranno analizzate le principali fonti informative consultate, le motivazioni personali che orientano le scelte e il ruolo esercitato dalle cerchie sociali – famiglia, amici, compagni di classe e insegnanti – nell'indirizzare tali decisioni.

5.4.1. Le fonti e i canali informativi

Il questionario ha indagato le fonti attraverso cui gli studenti hanno raccolto informazioni sul loro futuro percorso di studi. La Figura 5.6 separa fonti relazionali (Figura 5.6a) e canali mediatici digitali e tradizionali, oltre che le attività di orientamento promosse dalle università (Figura 5.6b). In prevalenza si indicano i canali informativi basati sui legami forti: la famiglia è segnalata dal

54.9% dei rispondenti e gli amici al di fuori della scuola dal 39.2%. Il terzo canale informativo più menzionato sono i social network (33.8%), informazioni quindi filtrate dai feed personalizzati basati sul comportamento online. L'attivazione di circuiti sociali più formali che includano gli insegnanti e l'ambiente scolastico riguarda poco più di un quarto dei rispondenti (27.5%), segnale di come la gran parte degli studenti non sembra trarre beneficio dall'attività di orientamento dei propri docenti. Informazioni provenienti dai conoscenti con cui si intrattengono legami sociali "debolì", invece, vengono menzionate solo dal 25.2% dei rispondenti. Solo il 13.9% degli studenti dichiara di aver ricevuto informazioni dai compagni di classe, mentre ancora più marginale risulta il ruolo di associazioni e gruppi informali (1.6%). Questa prevalenza dei legami forti su quelli deboli, seppur prevedibile, è il segnale su come le informazioni su cui basare le proprie scelte future circolino in circuiti ristretti. Sono in pochi coloro che sembrano poter contare su un ventaglio di relazioni variegato in grado di compensare la limitatezza delle informazioni disponibili nella propria cerchia sociale ristretta. A soddisfare questa necessità dovrebbero fornire supporto altri canali di informazione, come le attività di orientamento, che vengono menzionate dal 20% dei rispondenti, i portali online degli atenei (16.6%) e la possibilità di visitare di persona le sedi universitarie di interesse (15.1%).

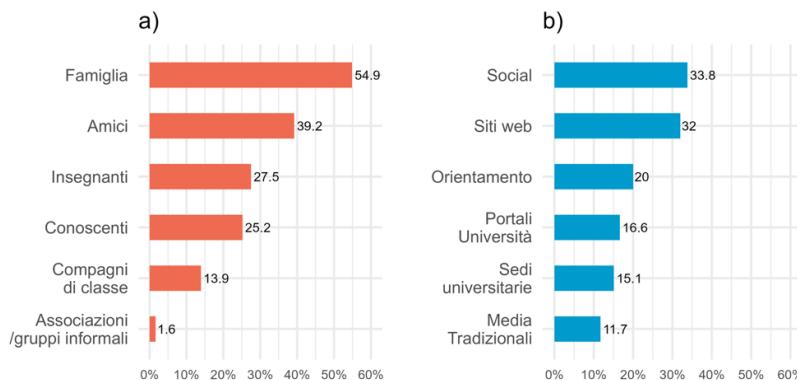


Fig. 5.6 - Distribuzione dei rispondenti per a) fonte di informazione e b) canale informativo (% dei Sì)

La Figura 5.7a evidenzia alcune piccole differenze nelle menzioni di fonti informative basate sulla sfera relazionale, con i ragazzi che fanno più affidamento alle informazioni disponibili nella famiglia rispetto alle ragazze (57.4% verso 52.3%) e tra gli insegnanti (30.3% verso 24.6%). Sostanziali differenze, invece, si registrano nell'utilizzo di canali informativi che non riguardano la

sfera relazionale (Figura 5.7b), evidenziando una più spiccata tendenza delle ragazze a raccogliere informazioni in autonomia sfruttando canali digitali e le opportunità di orientamento offerte dalle scuole e dagli atenei.

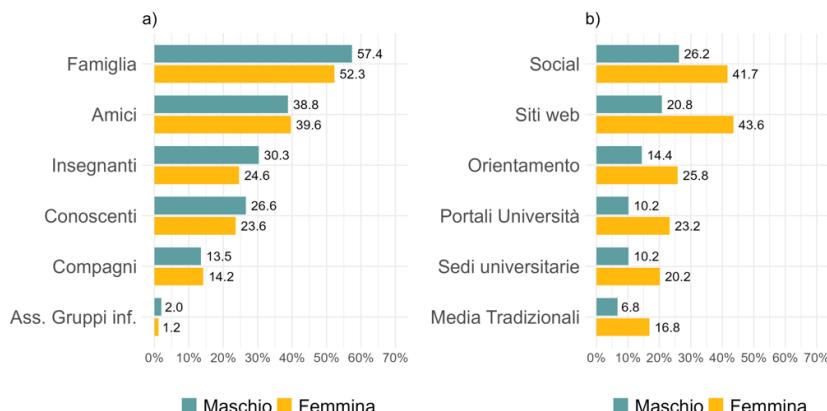


Fig. 5.7 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per a) fonte di informazione e b) canale informativo (% dei Si)

L'utilizzo di canali di informazione non appartenenti alla sfera relazionale cambia coerentemente con le scelte di iscrizione, con gli studenti che dichiarano con certezza di iscriversi all'università più propensi ad indicare tutti i canali di informazione (Figura 5.8). Gli studenti incerti (che hanno risposto "Non so" a tutte le domande sulle scelte universitarie) indicano i canali di informazione come fonte utilizzata in percentuali simili, se non in alcuni casi superiori, agli studenti che affermano con certezza di iscriversi all'università. Dalla Figura 5.9 è possibile osservare il diverso utilizzo delle fonti informative a seconda del titolo di studio dei genitori. È chiaro che gli studenti i cui genitori hanno frequentato l'università possano contare di più sulla famiglia come canale per reperire informazioni affidabili (69.9% per chi ha entrambi i genitori laureati e 59.5% per chi ha almeno un genitore laureato). Chi proviene poi da famiglie con un solo genitore laureato menziona più spesso gli insegnanti (35.9%) e gli amici (49.8%). Chi ha entrambi i genitori laureati fa maggiormente riferimento ai compagni di classe (22.7%) rispetto a chi proviene da altri contesti familiari, probabilmente perché si trova in contesti scolastici in cui è più frequente confrontarsi con i propri compagni su scelte future condivise (l'81.6% degli studenti provenienti da questi contesti familiari frequenta i licei classici e i licei scientifici, scuole nelle quali circa il 90% degli studenti decide di frequentare l'università; vedi Tabelle 5.3 e 5.10).

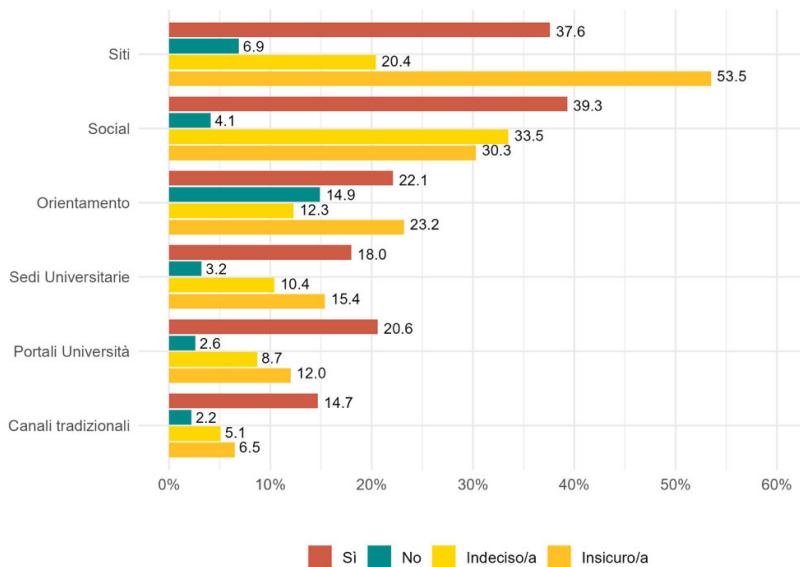


Fig. 5.8 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per canale informativo (% dei Si)

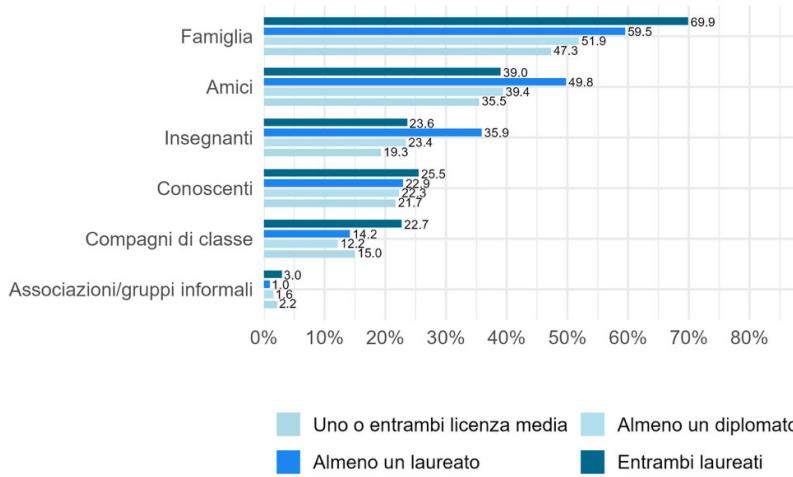


Fig. 5.9 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per fonte di informazione (% dei Si)

5.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi

Il questionario indaga l'incidenza delle motivazioni personali nella scelta di proseguire gli studi dopo il diploma attraverso cinque fattori motivazionali (motivazioni personali, interesse per la disciplina, la possibilità di continuare a frequentare il proprio gruppo di amicizie, le prospettive di carriera future e maggiori opportunità di trovare lavoro) e sette fattori di scoraggiamento (difficoltà nello studio, poca voglia di studiare, desiderio di iniziare subito a lavorare, difficoltà economiche, problemi familiari, difficoltà nel prendere una decisione, la percezione che una laurea non sia necessaria per la carriera futura).

I fattori motivazionali che trovano maggiore condivisione tra gli studenti risultano essere le motivazioni personali (con il 68.7% degli studenti che li ritengono "Molto" o "Del tutto" importanti), le prospettive future di carriera (57.5%) e l'interesse per la disciplina scelta (56.3%) e le maggiori opportunità di trovare lavoro (53.6%) (Figura 5.10).

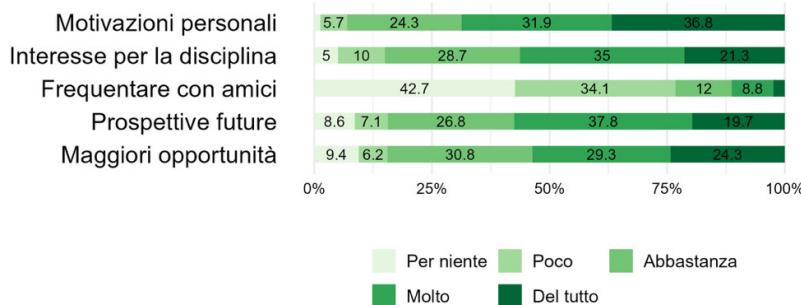


Fig. 5.10 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi

Marginale risulta la motivazione di frequentare con gli amici, ritenuta molto o del tutto importante solo dall'11% dei rispondenti. Il fattore di scoraggiamento principale (Figura 5.11) sembra essere, invece, il desiderio di iniziare a lavorare il più presto possibile menzionato dal 46.2% dei rispondenti come molto o del tutto importante. Seguono la poca voglia di studiare (21.2%), l'idea che la laurea non sia necessaria per la carriera futura (19.6%) e le difficoltà percepite nello studio (17.9%). Tra i rimanenti fattori, le difficoltà economiche vengono indicate come molto o del tutto importanti dal 15.8% degli studenti. Nel complesso quindi, al di là di una logica vocazionale manifestata da chi segue le proprie motivazioni personali e l'interesse per la

disciplina scelta, la decisione sulla prosecuzione degli studi sembra essere per lo più dettata da una logica strumentale e da considerazioni pragmatiche, relative ai costi indiretti dell'istruzione, cioè sul reddito perso se si sceglie di studiare invece che iniziare subito a lavorare, e sulle future opportunità di lavoro o sulla necessità della laurea per superare barriere all'ingresso nel mercato del lavoro.

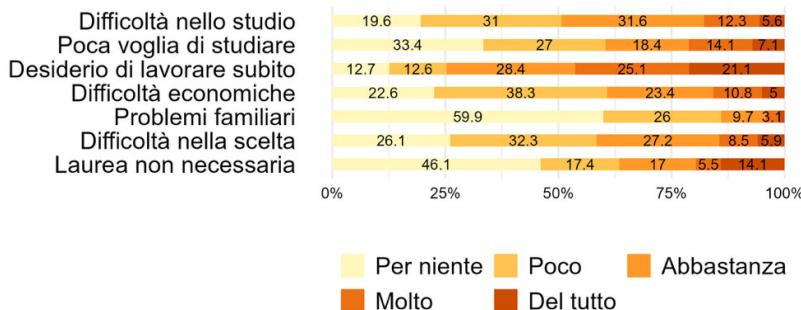


Fig. 5.11 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi

Dalle distribuzioni delle risposte ai fattori motivazionali e di scoraggiamento differenziate per il genere (Figure da 5.12 a 5.15) emerge che le studentesse risultano più propense degli studenti ad indicare come molto o del tutto importanti le motivazioni personali (72.8% verso 64.7%), e a valutare come importante l'interesse per la disciplina (67% verso 46.1%). Le ragazze però risultano più motivate non solo da fattori vocazionali, ma anche da considerazioni di carattere strumentale che le spingono a valutare importanti le prospettive future di carriera (60.3% verso 54.9%) e soprattutto il vantaggio che il titolo di laurea offre loro nel mercato del lavoro, ritenuto importante dal 65% delle ragazze rispetto al 42.8% dei ragazzi. Le ragazze risultano molto meno frenate rispetto ai ragazzi dalla difficoltà nello studio e dalla poca voglia di studiare (rispettivamente 14.1% verso 21.3% e 11.9% verso 30.1%) così come dal desiderio di entrare subito nel mercato del lavoro (39.1% verso 53%) e dalla percezione di non aver bisogno di un titolo di laurea per la propria carriera (11.6% verso 27.2%). Esse risultano però più propense ad indicare come importanti le difficoltà nell'orientarsi nelle scelte di quanto non lo siano i ragazzi (21.8% verso 7.5%). In questa differenza di genere nelle motivazioni e nei fattori di scoraggiamento si riflette quindi la diversa percezione che ragazzi e ragazze hanno dei propri percorsi futuri e dell'utilità del titolo di studio per l'accesso alle carriere desiderate. Le ra-

gazze trovano nel percorso di studi universitario la chiave per l'ingresso in un mercato del lavoro percepito come avverso, con il titolo che serve a superare ostacoli che i ragazzi percepiscono come meno rilevanti.

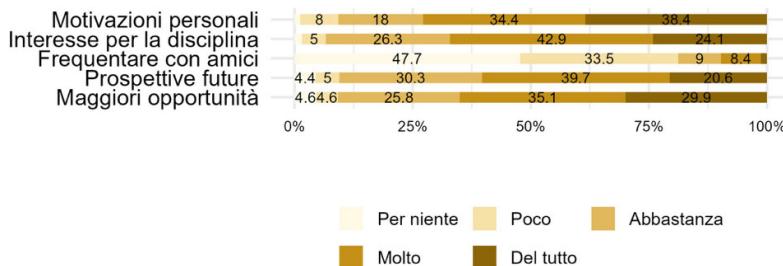


Fig. 5.12 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi (femmine)

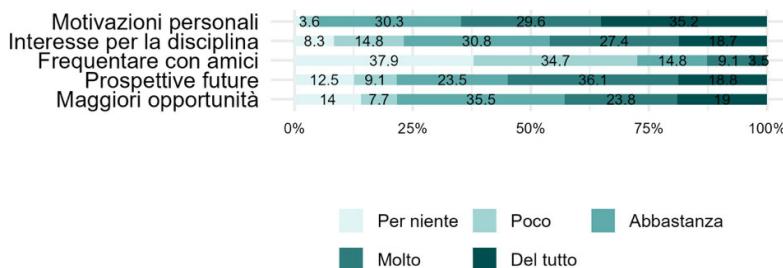


Fig. 5.13 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi (maschi)

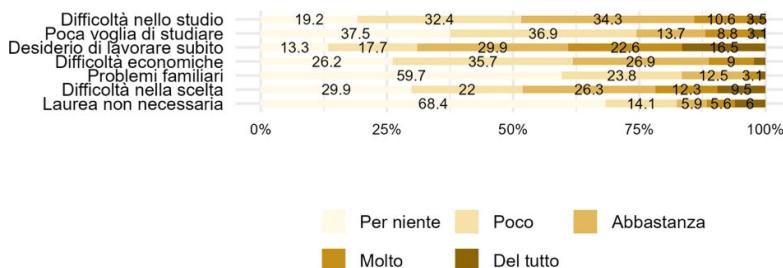


Fig. 5.14 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (femmine)

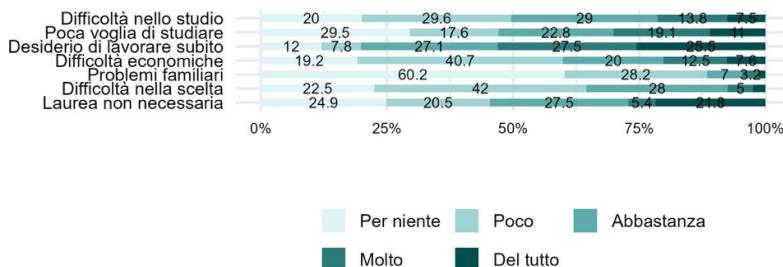


Fig. 5.15 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (maschi)

Le Figure 5.16 e 5.17 mostrano, invece, la distribuzione dei fattori motivazionali e di scoraggiamento per il tipo di scuola frequentata, considerando la percentuale di rispondenti che, per ogni fattore, hanno risposto “Abbastanza”, “Molto” o “Del tutto”.

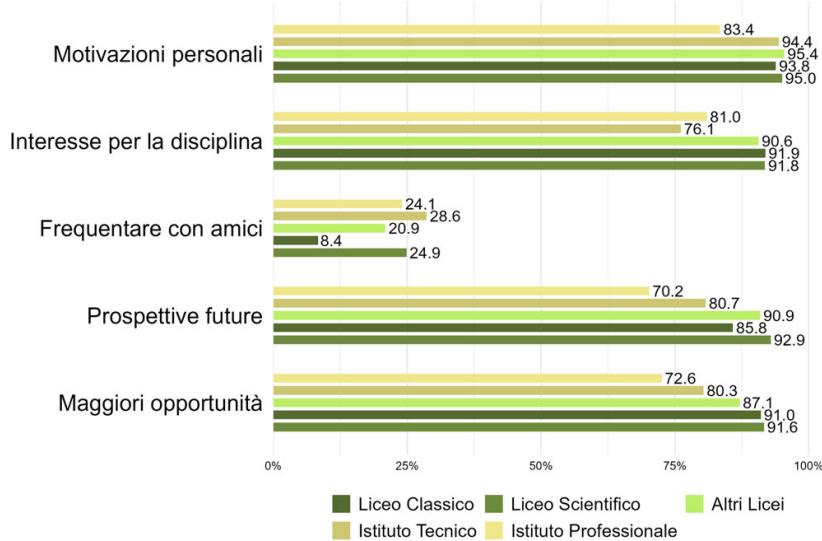


Fig. 5.16 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza di fattori motivazionali a proseguire gli studi (% delle categorie da “Abbastanza” a “Del tutto”) e per tipo di scuola

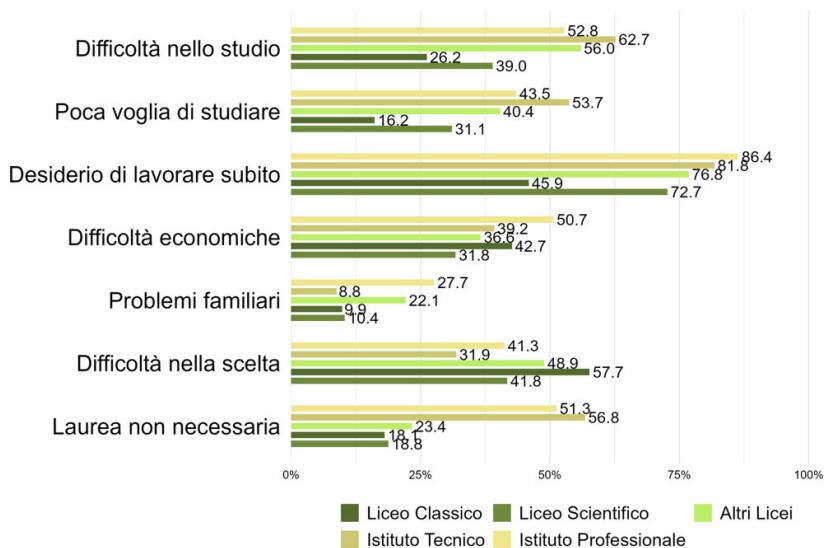


Fig. 5.17 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (% delle categorie da “Abbastanza” a “Del tutto”) e per tipo di scuola

Nella Figura 5.16 si può osservare che, per tre dei cinque fattori (interesse per la disciplina, prospettive future di carriera, maggiori opportunità di lavoro), la differenza fondamentale nel considerare rilevanti le motivazioni elencate sta nel frequentare un istituto tecnico o professionale rispetto ad un liceo. Una differenza degna di nota riguarda gli studenti del liceo classico per cui risulta meno rilevante, rispetto agli studenti delle altre tipologie di scuole, la possibilità di proseguire il percorso con i propri amici.

Differenze più sostanziali si osservano relativamente ai fattori di scoraggiamento (Figura 5.17). Gli studenti di altri licei indicano come rilevanti i fattori di scoraggiamento quali difficoltà nello studio, poca voglia di studiare e desiderio di iniziare a lavorare subito, in percentuali simili agli studenti degli istituti tecnici e professionali. A differenza di questi ultimi però sono meno propensi a ritenere la laurea non necessaria per l’accesso alla carriera desiderata. Questo scenario pone in realtà gli studenti di questi percorsi liceali in una condizione forse ancora più di svantaggio rispetto agli studenti dei percorsi tecnici e professionali: a fronte di una percezione dello studio come attività ostica e difficile, chi affronta un percorso liceale è allo stesso tempo spinto a proseguire verso studi universitari per i quali non si sente preparato o nutre incertezze, perché ritenuti necessari per accedere a una carriera in linea con le proprie aspettative. Il desiderio di lavorare subito sembra

essere comune anche agli studenti dei licei scientifici, ritenuto rilevante per il 72.7%, meno di 9 punti percentuali rispetto agli studenti degli istituti tecnici. Questo aspetto, invece, risulta una preoccupazione marginale per più della metà degli studenti che frequentano i licei classici. Le difficoltà economiche sono un fattore rilevante principalmente per gli studenti degli istituti professionali (50.7%) e dei licei classici (42.7%). Che questi ultimi ritengano rilevanti delle percepite difficoltà economiche ma non allo stesso tempo il desiderio di lavorare subito, riflette, verosimilmente, l'orientamento all'università del loro percorso di studi, che li porta a considerare l'ingresso ritardato nel mercato del lavoro un passaggio obbligato.

Le Figure 5.18, 5.19, 5.20 e 5.21 mostrano le risposte fornite dagli studenti ai fattori motivazionali (Figure 5.18 e 5.19) e di scoraggiamento (Figure 5.20 e 5.21) in base alla scelta di iscriversi all'università. Per la domanda sulle motivazioni personali, la distanza tra chi le ritiene "Molto" o "Del tutto" importanti e ha intenzione di iscriversi all'università (Figura 5.18) e chi invece ha intenzione di non iscriversi, ed è pertanto orientato a entrare nel mercato del lavoro (Figura 5.19), è di appena 10 punti percentuali, evidenziando come la scelta di entrare nel mercato del lavoro possa essere solo appena più eterodiritta e dettata da circostanze esterne. Ovviamente l'interesse per la disciplina riguarda solo il 25.5% di chi ha intenzione di non proseguire gli studi, probabilmente quella parte di studenti che è interessata a persegui una specifica carriera in specifici ambiti, mentre invece è molto o del tutto importante per il 69.4% di chi intende proseguire gli studi universitari. Anche le maggiori prospettive di carriera offerte dalla laurea, così come le maggiori opportunità di lavoro legate alla stessa, non trovano riscontro tra chi decide di non proseguire gli studi⁴.

Dalla Figura 5.21 emerge come le difficoltà nello studio e la poca voglia di studiare siano i *driver* primari della scelta di entrare immediatamente nel mercato del lavoro ("Molto" e "Del tutto" importanti per il 45.8% e 41.0% dei rispondenti che non intendono proseguire gli studi), precedute ovviamente dal desiderio di iniziare subito a lavorare (64.8%). Il 34.5% di chi ha intenzione di non iscriversi all'università (che ipotizziamo siano studenti che intendono iniziare a lavorare subito) poi ritiene che il fatto che la laurea non sia necessaria per proseguire la propria carriera sia del tutto o molto importante per la propria scelta, ma anche il 17.6% di chi ha intenzione di iscriversi all'università lo fa nonostante questa convinzione. Anche le difficoltà eco-

⁴ La formulazione delle domande qui è sbilanciata, dato che si menziona esplicitamente un titolo universitario che non è perseguito da tutti. Nelle prossime iterazioni dell'indagine sarebbe auspicabile una formulazione più neutra che includa anche la scelta di entrare direttamente nel mercato del lavoro, per riuscire a cogliere come questa scelta possa essere vista come un vantaggio in termini di carriera al pari del conseguimento di un titolo universitario.

nomiche sono ritenute molto o del tutto importanti in misura maggiore da chi ha intenzione di non proseguire gli studi (21.5% verso 14.9%). Al contrario, i problemi familiari sono menzionati come molto o del tutto importanti solo dall'1.9% di chi decide di iniziare subito a lavorare, mentre sono menzionati come fattore importante nella scelta dal 5.3% di chi decide di proseguire gli studi. Interessante anche come per chi decida di iniziare subito a lavorare questa sia una scelta presa con relativamente poca incertezza, dato che appena il 5.1% dichiara di aver difficoltà nello scegliere cosa fare dopo il diploma, rispetto al 13.9% di chi intende proseguire gli studi.

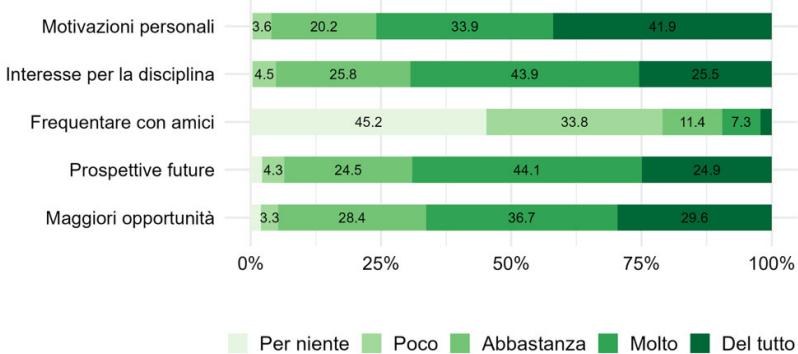


Fig. 5.18 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi per gli studenti che intendono iscriversi all'università

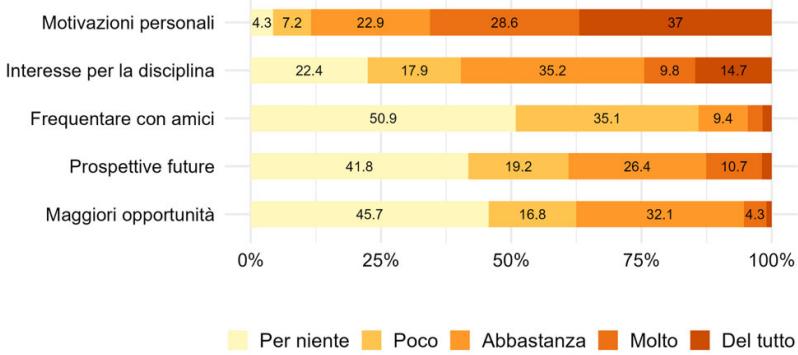


Fig. 5.19 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi per gli studenti che non intendono iscriversi all'università

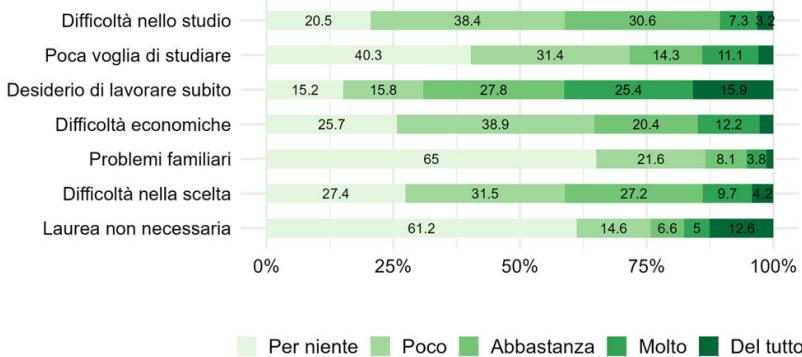


Fig. 5.20 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento per gli studenti che intendono iscriversi all'università

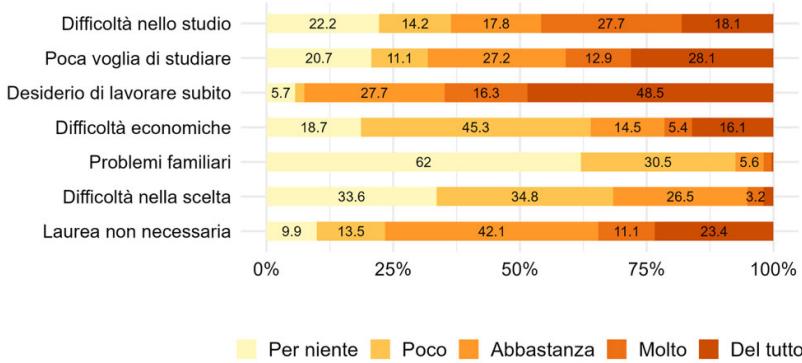


Fig. 5.21 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento per gli studenti che non intendono iscriversi all'università

5.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative

L'ultima sezione del questionario riporta il grado di importanza attribuito dagli studenti alle opinioni di diverse cerchie sociali nella scelta post-diploma e quanto queste scelte sono condivise dalla famiglia e dagli amici. Dalla Figura 5.22 è possibile osservare le risposte fornite rispetto all'importanza attribuita alle opinioni di famiglia, parenti, amici, compagni di classe ed insegnanti. In generale, solo l'opinione della famiglia è ritenuta molto e

del tutto importante da più del 25% dei rispondenti, percentuale comunque bassa che denota come la scelta di che cosa fare dopo il diploma sia una decisione presa in autonomia da gran parte degli studenti.

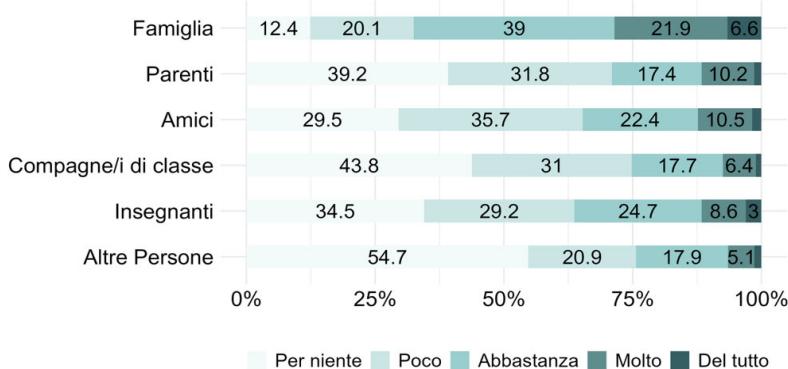


Fig. 5.22 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma

Nella Figura 5.23, invece, le categorie “Abbastanza”, “Molto” e “Del tutto” sono aggregate per sottolineare la rilevanza delle opinioni attribuite alle diverse cerchie sociali a partire dal genere dei rispondenti. Le differenze tra ragazzi e ragazze, quando presenti, non superano quasi mai i tre punti percentuali e al più mostrano una leggera tendenza delle ragazze a ritenere rilevanti le opinioni delle cerchie esterne alla famiglia, in particolare gli amici e gli insegnanti.

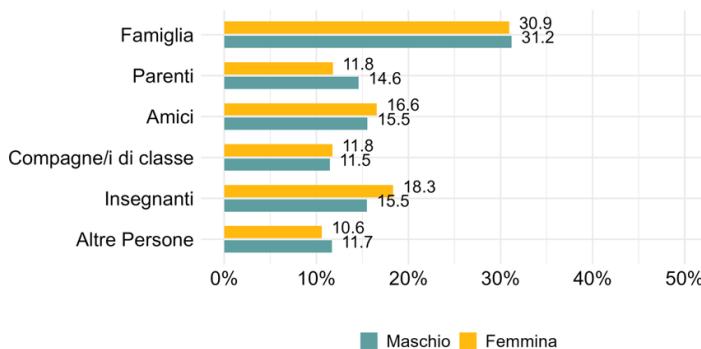


Fig. 5.23 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per genere

A partire dalla scelta di iscriversi (Figura 5.24), emerge come chi è indeciso (ovvero, ha dichiarato di non sapere se si iscriverà o meno all'università ma ha indicato un ateneo o un'area disciplinare) ritiene meno importante le opinioni della famiglia e più rilevante l'opinione di altri parenti, amici e compagni di classe. Chi, invece, decide di non proseguire gli studi considera in parte di rilievo l'opinione degli insegnanti.

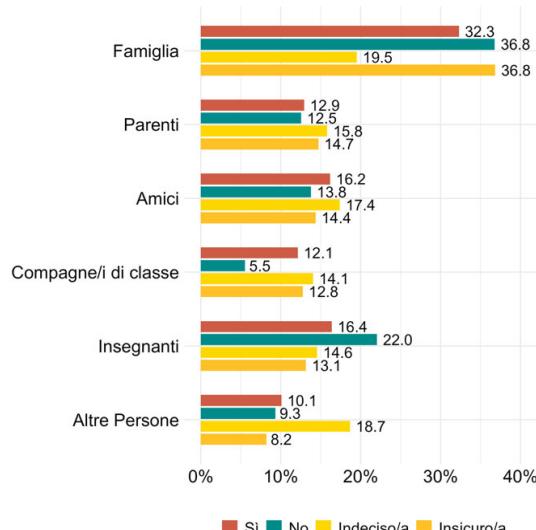


Fig. 5.24 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per iscrizione all'università

La distribuzione delle risposte rispetto alle scelte di mobilità (Figura 5.25a) mostra, invece, come chi ha intenzione di frequentare un ateneo fuori regione tenga relativamente più in considerazione le opinioni di cerchie esterne alla famiglia (amici, compagni e insegnanti) rispetto a chi ha intenzione di rimanere a studiare nella regione di residenza, quasi a cercare una conferma esterna del proprio desiderio di spostarsi per motivi di studio. Rispetto all'area disciplinare individuata dagli studenti per il proprio percorso universitario (Figura 5.25b), emerge come la rilevanza delle opinioni della famiglia è maggiore per chi sceglie l'area medico-sanitaria (33.2%) o un percorso di studi nell'area STEM (30%). Altra differenza riguarda la rilevanza delle opinioni degli amici, tenute leggermente meno in considerazione da chi è indirizzato verso i due percorsi sopra menzionati rispetto a chi intende iscriversi a corsi di laurea in ambito umanistico o economico-giuridico. Chi sce-

glie l'area umanistica segnala anche la rilevanza dell'opinione dei compagni di classe (17.7%), mentre tiene meno in considerazione l'opinione degli insegnanti rispetto a quanto non facciano gli studenti interessati ad un percorso di studi dell'area economico-giuridico o STEM.

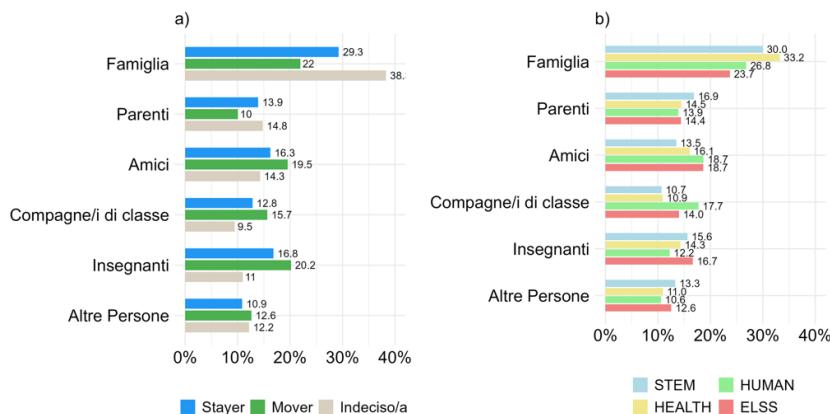


Fig. 5.25 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma, per: a) scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover); b) area disciplinare

La Figura 5.26 mostra la distribuzione delle risposte alle due domande sulla rilevanza delle opinioni di amici e compagni di classe (Figura 5.26a) e della famiglia (Figura 5.26b) sulla scelta post-diploma. La domanda relativa agli amici e ai compagni di classe riceve risposte più bilanciate sulla categoria “Abbastanza” (37.4%) anche se una rilevante percentuale (44.9%) ritiene comunque che la propria scelta sia condivisa “Molto” o “Del tutto”. La condivisione della scelta da parte della famiglia, invece, è sbilanciata verso le risposte “Molto” o “Del tutto” (65.0%). Rispetto al genere (Figura 5.27), si osserva una prevalenza delle ragazze verso le risposte “Molto” e “Del tutto” per entrambe le cerchie sociali, mentre i ragazzi tendono di più a prendere decisioni che percepiscono come potenzialmente in conflitto con le opinioni della famiglia e degli amici.

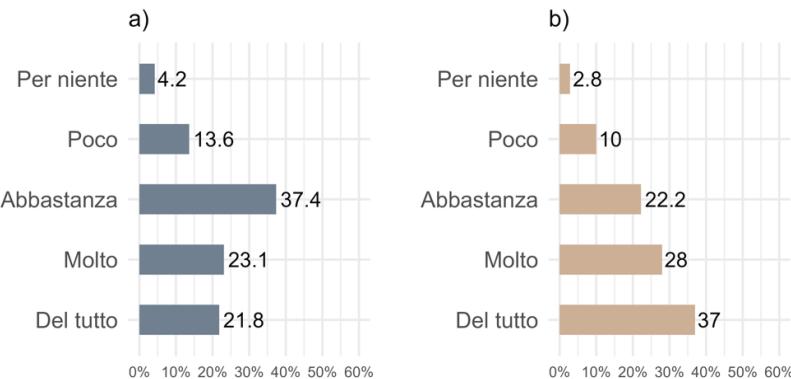


Fig. 5.26 -Distribuzione dei rispondenti per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

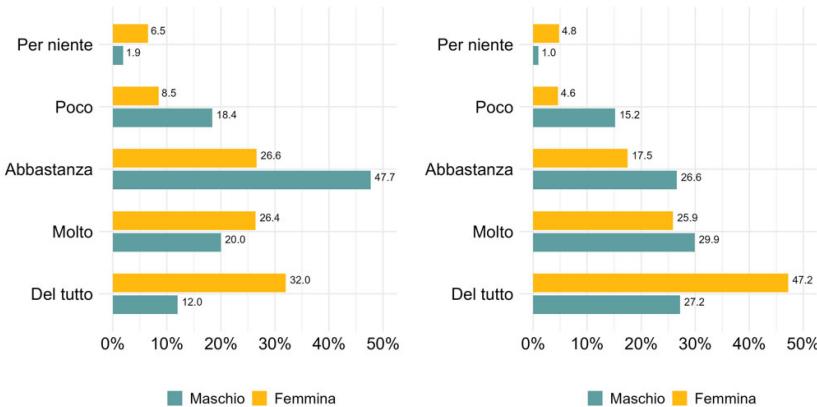


Fig. 5.27 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di: a) Amici o compagni/e di classe; b) Famiglia

A partire dalla scelta post-diploma indicata, si può osservare come gli studenti che intendono proseguire gli studi percepiscono la propria scelta come molto e del tutto condivisa sia da amici e compagni di classe (Figura 5.28) che dalla famiglia (Figura 5.29) rispetto a quanto non facciano gli studenti che intendono abbandonare gli studi. Chi invece appare ancora indeciso nella scelta riporta livelli di condivisione della scelta da parte di entrambe le cerchie molto simili a quelli riportati da chi invece decide di non proseguire gli studi. Questo suggerisce che il livello di certezza nella scelta di proseguire

gli studi è in parte influenzato dalle relazioni sociali, in quanto chi trova supporto nelle proprie cerchie riesce ad essere meno insicuro del proprio futuro.

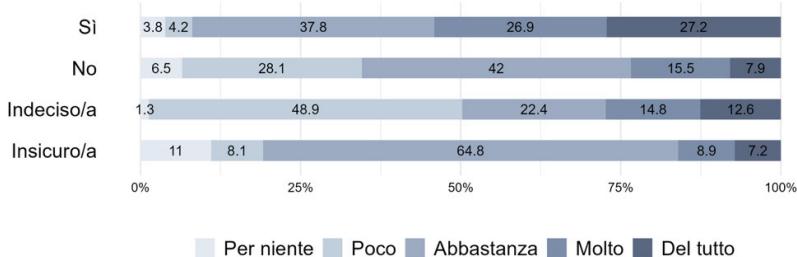


Fig. 5.28 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici o compagni/e di classe

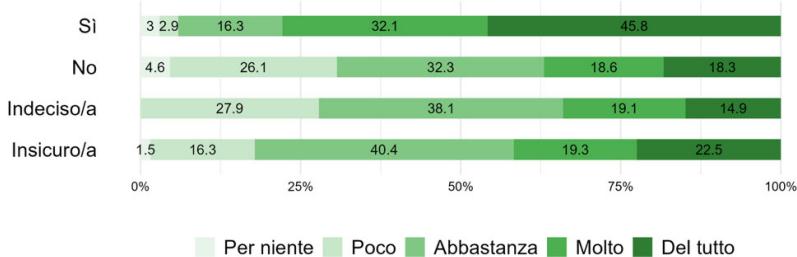


Fig. 5.29 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

Rispetto alla scelta di mobilità per gli studenti che dichiarano di volersi iscrivere ad un corso universitario (Figura 5.30 e 5.31) e all'area di studi che intendono perseguitare nella propria formazione (Figura 5.32 e 5.33), si osserva che chi decide di proseguire la propria formazione universitaria in un ateneo fuori regione percepisce la propria scelta come molto o del tutto condivisa dalle proprie cerchie in misura minore di quanto non faccia chi decide di rimanere in un ateneo sardo. Questo è particolarmente evidente per la cerchia familiare (Figura 5.31). Il livello con cui gli studenti percepiscono le proprie scelte condivise dalle proprie cerchie sembra essere influenzato dall'area disciplinare (Figure 5.32 e 5.33). In particolare, un maggior supporto da parte della famiglia (Figura 5.33) è percepito da chi intende perseguitare studi in ambito economico-giuridico e in ambito medico-sanitario, an-

che se in quest'ultimo caso le risposte sembrano essere più polarizzate in quanto si osserva una percentuale non trascurabile di risposte nella modalità “Per niente” (8% contro lo 0.3% di chi decide di perseguire studi in ambito umanistico). Opinioni più polarizzate riguardo alla condivisione della propria scelta da parte degli amici e dei compagni di classe sono rilevate per chi intende perseguire un percorso in ambito umanistico o medico-sanitario (Figura 5.32). I primi dichiarano per il 56.6% che la propria scelta sia “Molto” o “Del tutto” condivisa, mentre per i secondi questa percentuale si attesta al 53.2%. Per entrambi questi due gruppi si osserva una percentuale non trascurabile di studenti che percepiscono la propria scelta come “Per niente” condivisa (3.7% per l’ambito umanistico e 8.9% per l’ambito medico-sanitario), che risulta irrisoria per chi sceglie percorsi in ambito economico-giuridico e completamente assente per chi è indirizzato verso l’area STEM.

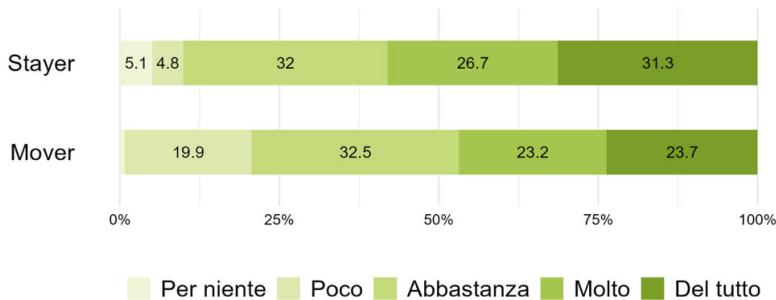


Fig. 5.30 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici o compagni/e di classe

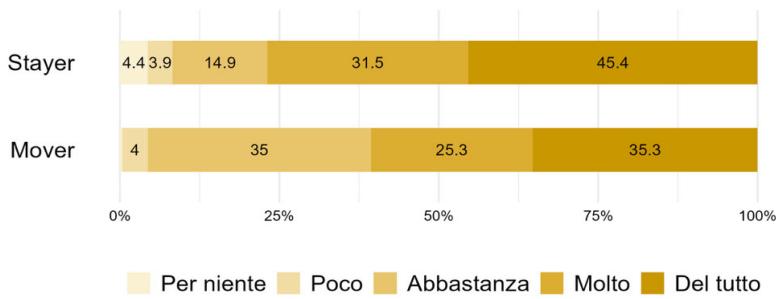


Fig. 5.31 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

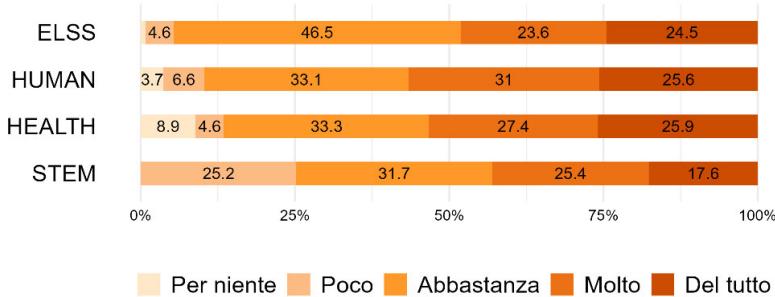


Fig. 5.32 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università per area disciplinare e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici o compagni/e di classe

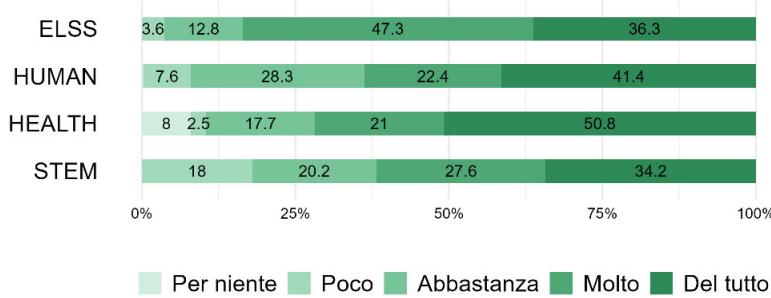


Fig. 5.33 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università per area disciplinare e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

6. Giovani in transizione: evidenze emerse nelle scuole toscane

6.1. Diffusione del questionario

Il questionario predisposto dall’Unità di Ricerca Toscana è stato somministrato a tutte le scuole secondarie di secondo grado della regione che, nell’anno scolastico 2024/25, hanno aderito alle attività di orientamento promosse dall’Università degli Studi di Firenze nell’ambito del PNRR e alla compilazione del questionario in oggetto. La rilevazione è stata condotta direttamente nelle classi, dove i tutor hanno distribuito un codice QR attraverso il quale studenti e studentesse hanno potuto accedere al questionario online e compilarlo utilizzando il proprio smartphone. L’indagine ha coinvolto le classi quarte e quinte degli istituti partecipanti.

Nel complesso, il questionario è stato compilato da 1,746 studenti. Dal totale dei rispondenti sono stati esclusi coloro che non hanno dichiarato il genere e i residenti al di fuori della regione Toscana, al fine di procedere all’assegnazione dei pesi secondo la procedura di post-stratificazione descritta nel capitolo 3. Le analisi presentate nel presente rapporto si riferiscono pertanto a un campione finale composto da 1,683 rispondenti.

6.2. Profilo sociodemografico e contesto familiare

La distribuzione per genere del campione toscano evidenzia un equilibrio complessivo tra studenti e studentesse, con una leggera prevalenza maschile (50.3%) rispetto alla componente femminile (49.7%), come mostrato in Tabella 6.1¹. Per quanto riguarda l’età, la maggioranza degli intervistati ha 18 anni (42.0%), seguita dai 17 anni (37.0%) e da coloro che hanno 19 anni o più (17.9%), mentre è marginale la quota degli under 17 (3.0%). La distri-

¹ I valori percentuali riportati sono stati calcolati applicando i pesi ottenuti mediante la procedura di post-stratificazione descritta nella sezione 3.3 e riportati in Tab. 6.1.

buzione territoriale dei rispondenti mostra una netta prevalenza di residenti della provincia di Firenze, che costituiscono oltre la metà del campione (54.9%), seguita da Arezzo (12.5%) e Massa-Carrara (10.1%). Le restanti province toscane risultano meno rappresentate. Si segnala, infine, l'assenza di rispondenti residenti nella provincia di Grosseto.

Con riferimento al tipo di scuola frequentata, gli studenti iscritti agli istituti tecnici rappresentano la quota più ampia del campione (32.3%), seguiti dai licei scientifici (24.4%) e dagli istituti professionali (18.6%). Gli studenti provenienti dagli “Altri licei” costituiscono il 17.7%, mentre il liceo classico riguarda una quota minore (7.1%). La ripartizione per anno di iscrizione evidenzia una partecipazione relativamente bilanciata, con una leggera prevalenza delle classi quarte (51.3%) sulle quinte (48.7%).

Analizzando il titolo di studio dei genitori, si osserva che il livello di istruzione prevalente per le madri è costituito dal diploma (45.8%), seguito dalla laurea (27.2%) e dalla licenza media (18.8%). La distribuzione per i padri mostra una configurazione analoga, sebbene in generale rispetto alle madri siano sovrarappresentati nei titoli di studio secondari rispetto ai terziari: il 39.5% è diplomato, il 20.2% è laureato e circa un terzo (30.4%) si ferma alla licenza media. Se si considera il titolo di studio di entrambi i genitori², si rileva che nel 13.6% dei casi entrambi i genitori risultano laureati, mentre nel 20.2% almeno uno dei due possiede un titolo universitario. La quota più rappresentata, pari al 46.9%, è costituita da studenti con almeno un genitore diplomato, mentre il 13.0% proviene da contesti familiari in cui entrambi i genitori hanno al più la licenza media.

² La classificazione è ispirata allo schema adottato da Almalaurea, che considera congiuntamente i livelli di istruzione della madre e del padre.

Tab. 6.1 - Distribuzione dei rispondenti per genere, età, provincia di residenza, tipo di scuola, classe frequentata e titolo di studio dei genitori del campione osservato e del campione pesato (v.a. e %)

	Campione osservato		Campione pesato	
	v.a.	%	v.a.	%
Genere				
<i>Maschio</i>	715	42.5	846	50.3
<i>Femmina</i>	968	57.5	837	49.7
Età				
<i>≤ 16 anni</i>	37	2.2	51	3.0
<i>17 anni</i>	711	42.2	624	37.0
<i>18 anni</i>	763	45.3	706	42.0
<i>≥ 19 anni</i>	172	10.2	302	17.9
Provincia di residenza				
<i>Massa-Carrara</i>	199	11.8	170	10.1
<i>Lucca</i>	47	2.8	33	1.9
<i>Pistoia</i>	122	7.2	101	6.0
<i>Firenze</i>	898	53.4	925	54.9
<i>Livorno</i>	15	0.9	22	1.3
<i>Pisa</i>	52	3.1	47	2.8
<i>Arezzo</i>	170	10.1	210	12.5
<i>Siena</i>	66	3.9	75	4.5
<i>Grosseto</i>	1	0.1	0	0.0
<i>Prato</i>	113	6.7	100	5.9
Scuola				
<i>Liceo classico</i>	71	4.2	119	7.1
<i>Liceo scientifico</i>	387	23.0	411	24.4
<i>Altri licei</i>	681	40.5	297	17.7
<i>Istituto tecnico</i>	497	29.5	543	32.3
<i>Istituto professionale</i>	47	2.8	313	18.6
Classe frequentata				
<i>Quarta</i>	922	54.8	863	51.3
<i>Quinta</i>	761	45.2	820	48.7
Titolo di studio – Madre				
<i>Licenza media</i>	269	16.0	316	18.8
<i>Diploma</i>	786	46.7	770	45.8
<i>Laurea</i>	506	30.1	458	27.2
<i>Non so</i>	122	7.2	139	8.2
Titolo di studio – Padre				
<i>Licenza media</i>	466	27.7	512	30.4
<i>Diploma</i>	684	40.6	665	39.5
<i>Laurea</i>	386	22.9	340	20.2
<i>Non so</i>	147	8.7	166	9.9
Titolo di studio - Genitori				
<i>Uno o entrambi licenza media</i>	172	10.2	218	13.0
<i>Almeno un diplomato</i>	794	47.2	790	46.9
<i>Almeno un laureato</i>	382	22.7	340	20.2
<i>Entrambi laureati</i>	255	15.2	229	13.6
<i>Non so</i>	80	4.8	106	6.3
<i>Totale</i>	1,683	100.0	1,683	100.0

Dalla distribuzione dei rispondenti per genere e tipo di scuola (Tabella 6.2), emerge una marcata differenziazione nei percorsi scolastici tra studenti e studentesse. I primi risultano più presenti negli istituti tecnici (41.9%) e professionali (21.2%), mentre le seconde si concentrano prevalentemente nei licei, in particolare nello scientifico (25.2%) e negli altri licei (26.8%).

Tab. 6.2 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per tipo di scuola (% di riga)

	Liceo classico	Liceo scientifico	Altri licei	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
<i>Femmina</i>	4.7	23.6	8.6	41.9	21.2	100.0
<i>Maschio</i>	9.5	25.2	26.8	22.6	15.9	100.0
<i>Totale</i>	7.1	24.4	17.7	32.3	18.6	100.0

Un profilo analogo si osserva rispetto al titolo di studio dei genitori (Tabella 6.3). La frequenza dei licei, soprattutto liceo scientifico e classico, cresce al crescere del livello di istruzione familiare. Tra i rispondenti con entrambi i genitori laureati, il 54.9% frequenta un liceo scientifico e il 16.5% un liceo classico, superando complessivamente l'80%. Al contrario, tra coloro i cui genitori possiedono al massimo la licenza media, prevalgono gli iscritti agli istituti tecnici (35.5%) e professionali (40.9%). Anche tra chi non conosce il titolo di studio dei genitori si registra una distribuzione simile, con oltre l'80% degli studenti in istituti tecnici e professionali.

Tab. 6.3 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio genitori e tipo di scuola (% di riga)

	Liceo classico	Liceo scientifico	Altri licei	Istituto tecnico	Istituto professionale	Totale
<i>Entrambi licenza media</i>	3.1	6.3	14.3	35.5	40.9	100.0
<i>Almeno un diplomato</i>	5.2	18.4	18.7	39.0	18.7	100.0
<i>Almeno un laureato</i>	9.9	34.0	21.9	25.6	8.6	100.0
<i>Entrambi laureati</i>	16.5	54.9	14.8	13.9	0.0	100.0
<i>Non so</i>	0.0	9.9	10.0	36.1	44.0	100.0
<i>Totale</i>	7.1	24.4	17.7	32.3	18.6	100.0

6.3. Le scelte post-diploma

La Tabella 6.4 mostra la distribuzione degli studenti in base all'intenzione di iscriversi all'università. Il 69.3% dei rispondenti ha dichiarato di voler

proseguire gli studi universitari, mentre il 10.9% ha affermato di non volerlo fare. Una quota significativa manifesta incertezza: il 15.3% è classificato come indeciso/a, ossia ha risposto non so alla domanda sull’iscrizione universitaria, ma ha fornito indicazioni più definite rispetto alla sede o all’area disciplinare del corso di studio. Si definisce invece insicuro/a (4.5%) chi ha risposto non so a tutte e tre le domande: intenzione di iscriversi, sede dell’ateneo e area disciplinare.

Tab. 6.4 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all’università (v.a. e %)

<i>Iscrizione</i>	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Si</i>	1,167	69.3
<i>No</i>	184	10.9
<i>Indeciso/a</i>	257	15.3
<i>Insicuro/a</i>	75	4.5
<i>Totale</i>	1,683	100.0

La Tabella 6.5 evidenzia come le intenzioni rispetto all’iscrizione universitaria varino in funzione della classe frequentata. Tra coloro che dichiarano l’intenzione di iscriversi, la maggioranza frequenta la quinta (51.6%), mentre tra chi afferma di non voler proseguire gli studi la percentuale di studenti di quinta è ancora più alta (54.2%). Le categorie indeciso/a e insicuro/a, definite a partire dalla combinazione delle risposte fornite a tre diverse domande (intenzione di iscrizione, sede dell’ateneo e area disciplinare), sono invece maggiormente rappresentate tra gli studenti di quarta (rispettivamente 66.8% e 57.1%). Questo risultato suggerisce che l’incertezza rispetto alla scelta universitaria sia più diffusa tra chi ha ancora un anno di scuola davanti a sé, mentre tra gli studenti dell’ultimo anno la definizione del proprio percorso futuro risulta generalmente più consolidata.

Tab. 6.5 - Distribuzione dei rispondenti per intenzione rispetto all’iscrizione all’università e per classe frequentata (% di riga)

	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Totale</i>
<i>Si</i>	48.4	51.6	100.0
<i>No</i>	45.8	54.2	100.0
<i>Indeciso/a</i>	66.8	33.3	100.0
<i>Insicuro/a</i>	57.1	42.9	100.0
<i>Totale</i>	51.3	48.7	100.0

Tra coloro che intendono iscriversi all’università o si dichiarano ancora indecisi, la maggioranza prevede di frequentare un ateneo situato in Toscana (57.3%), mentre il 13.7% orienta la propria scelta verso un’università fuori regione e una piccola quota (3.7%) considera l’estero. Tuttavia, un quarto

degli intervistati (25.2%) non ha ancora individuato una sede (si veda la Tabella 6.6). Per quanto riguarda l'area disciplinare di interesse, prevalgono le discipline umanistiche (24.4%) e quelle dell'area sanitaria (23.3%). Seguono le STEM (18.1%) e le scienze economico-sociali e giuridiche (14.5%). Anche in questo caso, una percentuale non trascurabile (19.7%) dichiara di non avere ancora deciso l'ambito di studio.

Tab. 6.6 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per sede dell'Ateneo e per area disciplinare

	<i>v.a.</i>	<i>%</i>
<i>Ateneo</i>		
<i>Ateneo toscano</i>	845	57.3
<i>Ateneo fuori regione</i>	203	13.7
<i>Ateneo estero</i>	55	3.7
<i>Non so</i>	371	25.2
<i>Area disciplinare</i>		
<i>ELSS</i>	214	14.5
<i>HUMAN</i>	360	24.4
<i>HEALTH</i>	343	23.3
<i>STEM</i>	267	18.1
<i>Non so</i>	291	19.7
<i>Totale</i>	1,424	100.0

La propensione a spostarsi per motivi di studio varia in modo significativo a seconda dell'ambito disciplinare scelto (Figura 6.1). Tra gli studenti che prevedono di immatricolarsi fuori dalla Toscana (*move*), la preferenza si concentra nell'area STEM (35.7%) e umanistico-letteraria (22.5%), con percentuali più contenute per le aree sanitaria (22.0%) ed economico-sociale e giuridica (19.8%). Al contrario, chi intende restare nella regione (*stayer*) mostra una netta inclinazione verso i corsi di area sanitaria (31.7%) e umanistica (31.3%), con una minore propensione verso i percorsi STEM (20.5%) ed economico-sociali (16.6%). Questi risultati suggeriscono che la mobilità geografica sia associata in parte alla ricerca di un'offerta formativa percepita come più qualificata o attrattiva, soprattutto nei settori tecnico-scientifici. La scelta di trasferirsi appare dunque non solo come espressione di una maggiore apertura individuale, ma anche come risposta a disuguaglianze territoriali nell'accesso a determinati corsi di studio, spesso non pienamente disponibili sul piano locale. L'area umanistica, al contrario, risulta più radicata nel sistema universitario regionale, offrendo opzioni considerate soddisfacenti e riducendo così l'incentivo alla mobilità.



Fig. 6.1 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) e per area disciplinare

6.3.1. Le scelte post-diploma e le caratteristiche sociodemografiche

Le caratteristiche sociodemografiche, in particolare il genere, continuano a esercitare un'influenza significativa sulle scelte post-diploma, in termini sia di propensione all'iscrizione universitaria sia di orientamento disciplinare e geografico. Come evidenziato nella Tabella 6.7, tra le studentesse la propensione a proseguire gli studi universitari è decisamente più alta rispetto ai coetanei maschi: il 79.2% delle ragazze dichiara di volersi iscrivere all'università, contro il 59.5% dei ragazzi. Al contrario, il rifiuto netto dell'università è più frequente tra gli studenti maschi (16.3%) rispetto alle studentesse (5.5%). Anche l'incertezza appare più marcata nella componente maschile, che mostra percentuali maggiori tra gli indecisi (18.4%) e gli insicuri (5.8%).

Tab. 6.7 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per iscrizione all'università (% di riga)

	Si	No	Indeciso/a	Insicuro/a	Totale
<i>Maschio</i>	59.5	16.3	18.4	5.8	100.0
<i>Femmina</i>	79.2	5.5	12.1	3.2	100.0
<i>Totale</i>	69.3	10.9	15.3	4.5	100.0

Relativamente alla scelta dell'ateneo (Tabella 6.8), la maggioranza degli studenti intende restare in Toscana: si tratta del 76.8% delle ragazze e del 76.4% dei ragazzi. Le scelte di mobilità extra-regionale o internazionale, pur minoritarie, coinvolgono comunque oltre un quinto del campione, senza sostanziali differenze di genere.

Tab. 6.8 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover) (% di riga)

	<i>Stayer</i>	<i>Mover</i>	<i>Totale</i>
<i>Maschio</i>	76.4	23.6	100.0
<i>Femmina</i>	76.8	23.2	100.0
<i>Totale</i>	76.6	23.4	100.0

Differenze più marcate si osservano, invece, nella distribuzione per area disciplinare (Tabella 6.9). Le studentesse mostrano una maggiore inclinazione verso l'area umanistica (29.4%) e quella sanitaria (25.0%), mentre gli studenti maschi tendono a concentrarsi maggiormente nell'area STEM (24.7%). La quota di coloro che non hanno ancora definito il proprio percorso universitario resta comunque rilevante per entrambi i generi, pari al 19.6% tra i ragazzi e al 19.9% tra le ragazze.

Tab. 6.9 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per genere e per area disciplinare (% di riga)

	<i>ELSS</i>	<i>HUMAN</i>	<i>HEALTH</i>	<i>STEM</i>	<i>Non so</i>	<i>Totale</i>
<i>Maschio</i>	15.9	18.6	21.3	24.7	19.6	100.0
<i>Femmina</i>	13.3	29.4	25.0	12.5	19.9	100.0
<i>Totale</i>	14.4	24.4	23.3	18.1	19.7	100.0

La propensione a iscriversi all'università varia sensibilmente in base alla provincia di residenza, evidenziando importanti differenze territoriali nelle aspirazioni post-diploma (Tabella 6.10). Le province di Massa-Carrara e Lucca registrano le più alte quote di studenti propensi a proseguire gli studi universitari (rispettivamente 86.5% e 84.9%), con livelli minimi di indecisione o rinuncia. Al contrario, la provincia di Pistoia si distingue per una percentuale particolarmente elevata di risposte negative (27.0%) e di insicurezza (11.6%), mentre solo poco più della metà degli studenti (53.1%) dichiara l'intenzione di iscriversi. Anche Firenze presenta una quota relativamente bassa di intenzione all'iscrizione (64.0%), affiancata da una percentuale elevata di indecisi (20.2%). Livorno e Prato, invece, si contraddistinguono per una decisa propensione allo studio universitario, con percentuali superiori al 90% di risposte positive.

Tab. 6.10 - Distribuzione dei rispondenti per provincia di residenza e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Sì</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Massa-Carrara</i>	86.5	1.4	10.8	1.3	100.0
<i>Lucca</i>	84.9	3.4	10.5	1.1	100.0
<i>Pistoia</i>	53.1	27.0	8.4	11.6	100.0
<i>Firenze</i>	64.0	10.1	20.2	5.7	100.0
<i>Livorno</i>	93.1	0.0	0.0	6.9	100.0
<i>Pisa</i>	70.2	9.0	20.8	0.0	100.0
<i>Arezzo</i>	67.1	22.5	8.6	1.8	100.0
<i>Siena</i>	76.9	8.3	13.8	1.0	100.0
<i>Grosseto</i>	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0
<i>Prato</i>	93.4	2.0	2.3	2.3	100.0
<i>Totale</i>	69.3	10.9	15.3	4.5	100.0

6.3.2. Le scelte post-diploma e il contesto familiare

Le decisioni in merito alla prosecuzione degli studi universitari appaiono fortemente associate al contesto familiare, in particolare al livello di istruzione dei genitori, che rappresenta un indicatore rilevante del capitale culturale disponibile nella famiglia di origine. Come mostrato nella Tabella 6.11, tra i rispondenti con genitori che hanno conseguito al più la licenza media, il 59.0% dichiara l'intenzione di iscriversi all'università, mentre il 16.3% non prevede di proseguire gli studi. La propensione all'iscrizione cresce con il livello di istruzione dei genitori: si attesta al 65.6% tra gli studenti con almeno un genitore diplomato, al 76.3% tra chi ha almeno un genitore laureato e raggiunge il 91.4% tra coloro i cui genitori sono entrambi laureati. I dati confermano, dunque, il legame tra provenienza socioculturale e scelte educative, sottolineando come il capitale culturale favorisca l'accesso all'istruzione universitaria.

Tab. 6.11 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per iscrizione all'università (% di riga)

	Sì	No	Indeciso/a	Inscuro/a	Totale
Entrambi licenza media	59.0	16.3	22.2	2.6	100.0
Almeno un diplomato	65.6	13.7	14.8	5.9	100.0
Almeno un laureato	76.3	6.8	13.5	3.4	100.0
Entrambi laureati	91.4	1.2	6.4	1.1	100.0
Non so	48.4	13.7	29.7	8.2	100.0
Totale	69.3	10.9	15.3	4.5	100.0

Anche la mobilità geografica per motivi di studio risulta legata al contesto familiare. La Figura 6.2 mostra come la propensione a studiare fuori regione aumenti al crescere del livello di istruzione dei genitori. Tra gli studenti con genitori che hanno al più la licenza media, l'85.7% intende restare in Toscana, mentre solo il 14.3% dichiara di voler studiare altrove. La quota di *mover* cresce leggermente tra chi ha almeno un genitore diplomato (20.2%) e raggiunge il 27.5% nel gruppo con almeno un laureato in famiglia. La tendenza alla mobilità è più evidente tra coloro con entrambi i genitori laureati: il 31.4% prevede di lasciare la regione per proseguire gli studi. Questi dati indicano una relazione positiva tra capitale culturale familiare e disponibilità (o possibilità) di considerare percorsi universitari in sedi esterne, suggerendo un'influenza anche indiretta della condizione socioculturale sulle opportunità educative.

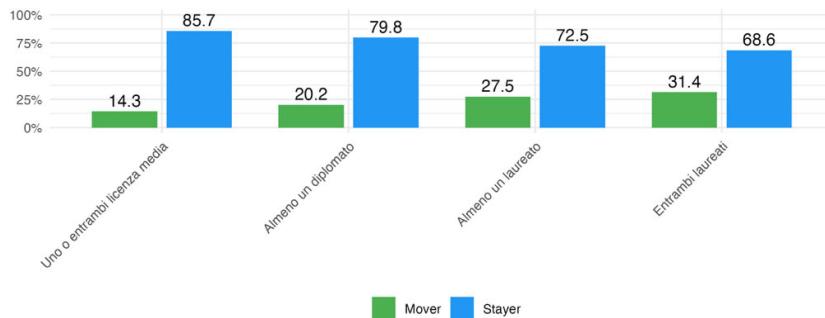


Fig. 6.2 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

Infine, le scelte dell'area disciplinare mostrano una notevole eterogeneità in base al titolo di studio dei genitori (Figura 6.3). Gli studenti con entrambi i genitori laureati si orientano con maggiore frequenza verso corsi di lauree

STEM (28.9%). Tra coloro con almeno un genitore laureato, l'interesse si concentra soprattutto su percorsi dell'area STEM (24.5%) e umanistica (28.8%). La distribuzione delle preferenze si fa più eterogenea tra gli studenti con almeno un genitore diplomato, sebbene permanga una lieve prevalenza per l'area umanistica (35.1%). Infine, tra coloro i cui genitori possiedono al più la licenza media, emerge una netta preferenza per l'area medico-sanitaria (44.9%), seguiti da quella umanistica (24.6%) e una bassa quota di preferenze per l'area STEM (13.1%) e ELSS (17.3%).

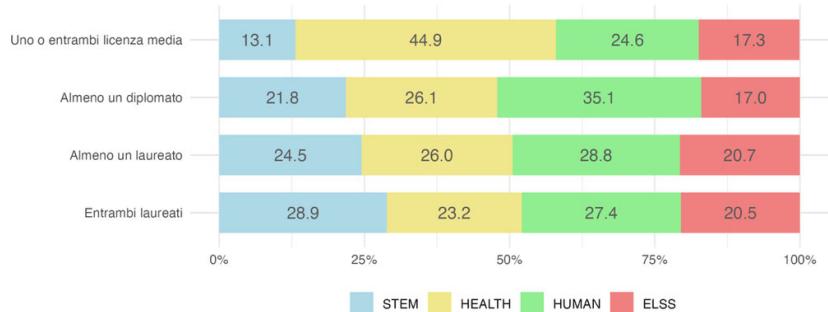


Fig. 6.3 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per titolo di studio dei genitori e per area disciplinare

6.3.3. Le scelte post-diploma e il contesto scolastico

L'orientamento verso l'università mostra differenze non solo in relazione al background familiare, ma anche in relazione al tipo di scuola frequentata (Tabella 6.12). In Toscana, gli studenti dei licei presentano in generale una maggiore propensione a proseguire gli studi universitari. In particolare, tra gli iscritti al liceo classico, il 93.1% dichiara l'intenzione di iscriversi all'università, percentuale che raggiunge il 92.9% tra gli studenti del liceo scientifico. Sebbene la quota si riduca leggermente negli altri licei, il valore resta elevato (79.1%). Diversamente, la propensione a proseguire gli studi risulta più contenuta tra gli studenti degli istituti tecnici (51.1%) e degli istituti professionali (51.5%), dove si registrano anche quote più elevate di indecisione. Questi risultati evidenziano un forte legame tra percorso scolastico e aspirazioni accademiche, confermando come le traiettorie formative precoci orientino in misura rilevante le scelte post-diploma.

Tab. 6.12 - Distribuzione dei rispondenti per tipo di scuola e per iscrizione all'università (% di riga)

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Indeciso/a</i>	<i>Insicuro/a</i>	<i>Totale</i>
<i>Liceo classico</i>	93.1	0.0	6.9	0.0	100.0
<i>Liceo scientifico</i>	92.9	0.5	5.5	1.1	100.0
<i>Altri licei</i>	79.1	4.4	12.4	4.1	100.0
<i>Istituto tecnico</i>	51.1	18.8	21.1	9.0	100.0
<i>Istituto professionale</i>	51.5	21.4	24.0	3.1	100.0
<i>Totale</i>	69.3	10.9	15.3	4.5	100.0

L'analisi delle intenzioni di mobilità in relazione al tipo di scuola (Figura 6.4) mostra che la propensione a trasferirsi per motivi di studio è più diffusa tra gli studenti dei licei, in particolare tra quelli del liceo scientifico, dove il 32.3% si dichiara disposto a studiare fuori regione o all'estero. Seguono gli studenti del liceo classico (24.7%) e quelli degli altri licei (21.4%). Al contrario, tra gli studenti degli istituti tecnici e professionali la mobilità risulta meno diffusa, con una quota di *mover* rispettivamente pari al 16.8% e 19.4%. Questi dati confermano che la disponibilità alla mobilità universitaria è associata non solo alle aspirazioni individuali, ma anche al tipo di scuola frequentata, con i liceali maggiormente disposti a cercare altrove percorsi formativi ritenuti più coerenti con le proprie ambizioni.

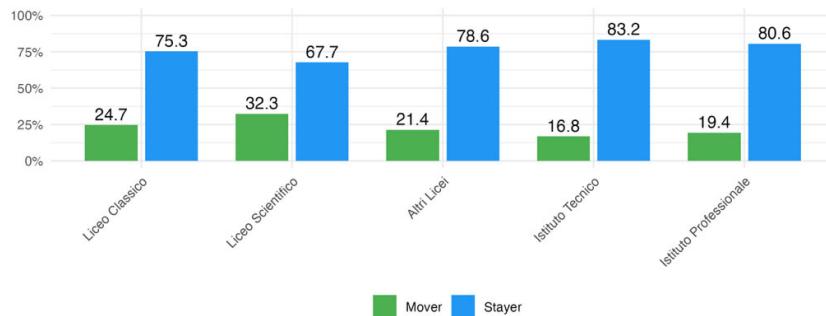


Fig. 6.4 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

Infine, le preferenze per l'area disciplinare (Figura 6.5) mostrano una certa coerenza tra il percorso scolastico seguito e l'orientamento universitario. Gli studenti dei licei scientifici e degli istituti tecnici tendono a scegliere corsi in area STEM (rispettivamente 39.2% e 25.6%), coerentemente con le competenze acquisite nel proprio percorso scolastico. Gli studenti dei licei classici si orientano prevalentemente verso l'area umanistica (44.4%) e me-

dico-sanitaria (25.8%). L'area umanistica appare fortemente attrattiva anche tra gli studenti degli altri licei (59.8%), mentre quelli degli istituti professionali mostrano una netta preferenza per l'area sanitaria (53.4%). Complessivamente, emerge una relazione tra il contesto scolastico e le aspirazioni formative, in cui le esperienze educative maturate negli anni della scuola superiore contribuiscono a indirizzare le scelte post-diploma degli studenti.

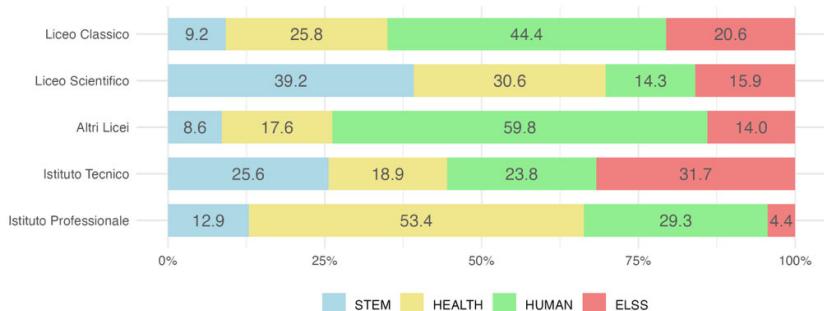


Fig. 6.5 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per tipo di scuola e per area disciplinare

6.4. Fonti, motivazioni e ruolo delle cerchie sociali nelle scelte

Nel processo decisionale che porta i giovani a scegliere il proprio percorso formativo e professionale post-diploma, entrano in gioco diversi fattori. In questo paragrafo verranno analizzate le principali fonti informative consultate, le motivazioni personali che orientano le scelte e il ruolo esercitato dalle cerchie sociali – famiglia, amici, compagni di classe e insegnanti – nell'indirizzare tali decisioni.

6.4.1. Le fonti e i canali informativi

L'analisi delle fonti informative consultate dalle studentesse e dagli studenti della Toscana per orientarsi rispetto al proprio futuro post-diploma (Figura 6.6) restituisce un quadro articolato, in cui coesistono riferimenti relazionali tradizionali e strumenti digitali. Tra le fonti personali, la famiglia si conferma il principale punto di riferimento (53.6%), indicando un ruolo ancora centrale delle relazioni domestiche nei processi decisionali. Seguono gli amici al di fuori della scuola (32.9%), gli insegnanti delle scuole superiori (28.2%) e le altre persone (26.8%), a segnalare un'attivazione eterogenea delle reti so-

ciali, che combina ambiti formali e informali. Rilevante appare anche il contributo dei compagni di classe (23.1%), mentre più marginale risulta quello delle associazioni e dei gruppi informali (3.3%), la cui incidenza nel processo informativo si mantiene piuttosto limitata. Per quanto riguarda i canali di tipo mediatico e istituzionale, si rileva la centralità dei siti web (35.7%), che rappresentano la risorsa digitale più frequentemente impiegata. Le iniziative di orientamento organizzate dalle università (31.5%) e i portali istituzionali degli atenei (25.7%) costituiscono strumenti rilevanti di informazione ufficiale, affiancati da una presenza consistente dei social network (23.6%), il cui ruolo appare ormai strutturale anche in ambito formativo. L'incidenza dei mezzi di informazione tradizionali (8.7%) risulta residuale.

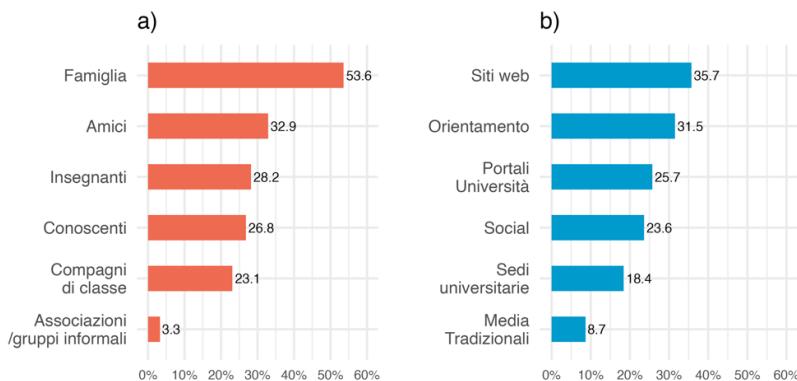


Fig. 6.6 - Distribuzione dei rispondenti per a) fonte di informazione e b) canale informativo (% dei Si)

La Figura 6.7 mostra, per la maggior parte dei canali informativi, la quota di studenti e studentesse che hanno attinto ai vari canali informativi. Da notare come i ragazzi facciano generalmente maggiore affidamento su fonti istituzionali e strutturate come insegnanti, famiglia e compagni di classe, mentre le ragazze ricorrono più spesso a reti informali e orizzontali, quali gli amici (35.0% tra le ragazze rispetto al 30.8% tra i ragazzi). Tale differenza potrebbe riflettere dinamiche di genere nei processi decisionali e nella costruzione delle reti sociali di supporto all'orientamento.

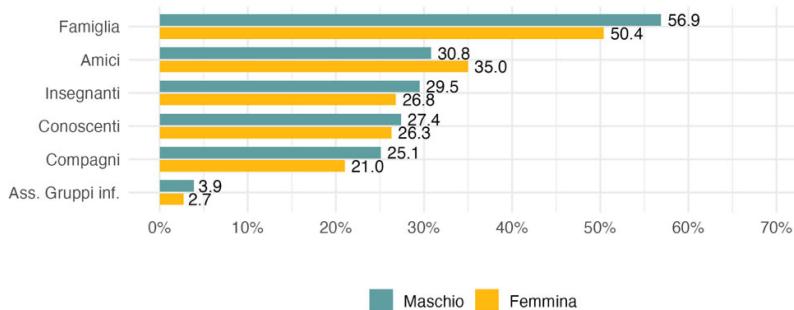


Fig. 6.7 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per fonte di informazione (% dei Sì)

La Figura 6.8 approfondisce l'analisi dei canali informativi, mostrando differenze di genere più marcate rispetto a quanto osservato per le fonti personali. In particolare, le studentesse riportano una maggiore propensione a consultare tutti i canali informativi considerati, con i divari maggiori riscontrati per i portali universitari (34.9% verso 16.4%), i social network (30.4% verso 16.8%), i siti web (41.1% verso 30.4%) e le iniziative di orientamento universitario (37.5% verso 25.5%). I ragazzi, al contrario, mostrano una minore frequenza di utilizzo di quasi tutti i canali, mantenendo un lieve vantaggio solo nell'uso dei media tradizionali (8.3% verso 9.1%). Questa tendenza conferma il quadro precedentemente delineato: le studentesse sembrano attivare un repertorio più ampio e articolato di strumenti informativi rispetto ai loro coetanei, i quali restano più ancorati alle fonti familiari.

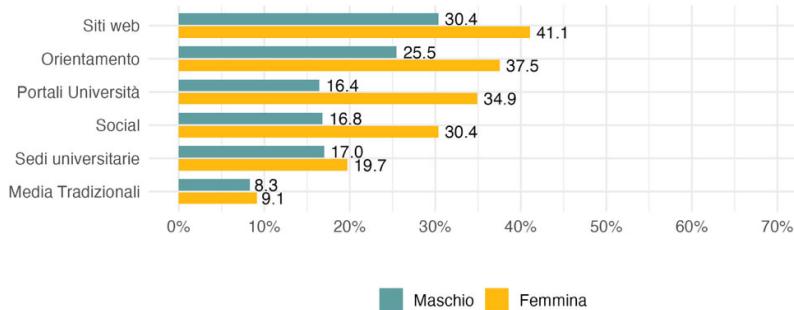


Fig. 6.8 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per canale informativo (% dei Sì)

La Figura 6.9 mostra la distribuzione delle principali fonti di informazione rispetto all'intenzione di iscriversi all'università. I dati evidenziano il

ruolo centrale della famiglia, che rappresenta la fonte più frequentemente citata in tutte le categorie, con un picco tra chi dichiara di non volersi iscrivere (72.5%) e un'incidenza comunque elevata anche tra gli indecisi (50.5%), gli insicuri (47.6%) e i futuri iscritti (52.1%). Tra gli studenti che manifestano un'intenzione positiva, emergono anche altre figure: gli insegnanti (30.8%) e gli amici (34.3%) si attestano su valori relativamente alti, seguiti da compagni di classe (23.8%) e altre persone (23.8%). Tra i soggetti meno convinti (indecisi e insicuri), l'influenza degli amici (rispettivamente 30.2% e 28.7%) resta significativa, mentre diminuisce il peso degli insegnanti e delle relazioni meno strette. Tra coloro che dichiarano esplicitamente di non voler proseguire gli studi, la situazione si polarizza: accanto alla netta predominanza della famiglia, si osserva una scarsa varietà nelle fonti consultate, con percentuali contenute per tutte le altre categorie. Nel complesso, si delinea un quadro in cui la decisione post-diploma è influenzata da una rete di relazioni più ampia e articolata man mano che aumenta la propensione a iscriversi all'università. L'orientamento positivo sembra dunque associarsi a un uso più diversificato delle fonti, che affianca al nucleo familiare altre figure educative e la presenza dei propri pari.

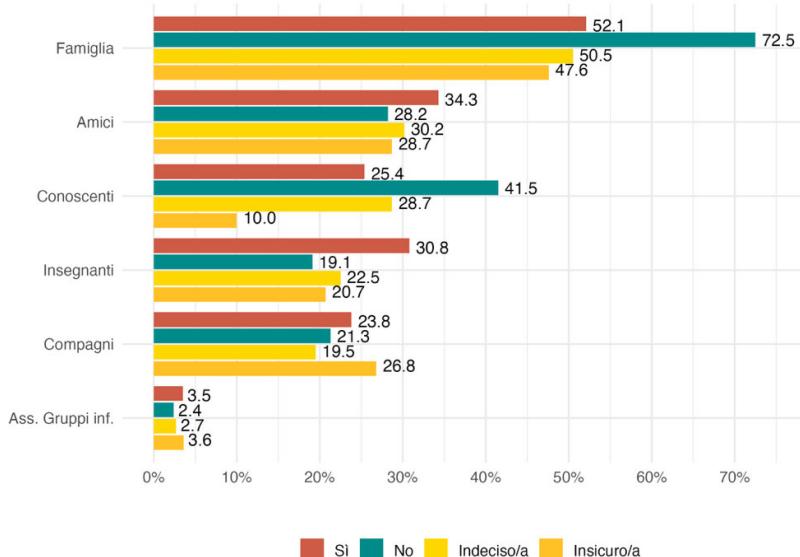


Fig. 6.9 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per fonte di informazione (% dei Si)

La Figura 6.10 mostra la distribuzione dei canali informativi utilizzati in base all'intenzione di iscriversi all'università. Si osserva un graduale incremento nell'utilizzo dei diversi canali informativi, passando da chi dichiara di non volersi iscrivere a chi afferma con certezza l'intenzione di proseguire. Fra coloro che si dicono intenzionati a iscriversi, l'uso dei siti web (39.2%), delle attività di orientamento (35.6%) e dei portali universitari (32.2%) è particolarmente elevato, così come l'interesse per i social (25.3%) e le visite alle sedi (23.5%). Al contrario, fra gli studenti indecisi o insicuri, i valori si distribuiscono in modo più frammentato, con una netta prevalenza dei siti web (rispettivamente 28.5% e 31.4%) e delle attività di orientamento (26.0% e 20.1%), mentre l'uso degli altri canali risulta più contenuto. Chi invece dichiara esplicitamente di non volersi iscrivere si caratterizza per livelli di utilizzo molto più bassi su tutti i fronti, con una maggiore concentrazione, ancora una volta, nei siti web (21.5%) e nei social (12.3%). Nel complesso, i risultati suggeriscono una crescente articolazione e selettività nell'uso delle fonti informative all'aumentare della determinazione a proseguire gli studi, con una maggiore propensione da parte dei futuri iscritti a consultare canali istituzionali e ad alto contenuto informativo.

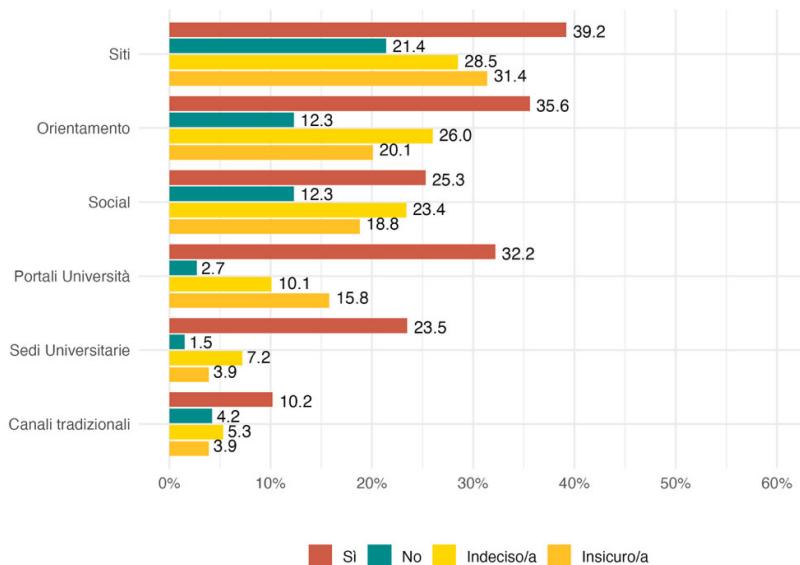


Fig. 6.10 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per canale informativo (% dei Si)

Considerando il livello di istruzione dei genitori (Figura 6.11), si osserva una marcata relazione tra il capitale culturale familiare e la fonte informativa percepita come maggiormente influente. La famiglia, infatti, emerge con forza crescente come riferimento principale al crescere del titolo di studio dei genitori: dal 30.1% tra coloro con genitori con al più la licenza media, fino al 66.7% tra chi ha entrambi i genitori laureati. Questo andamento suggerisce che famiglie con un livello di istruzione più elevato siano più attivamente coinvolte nei processi di orientamento scolastico dei figli, forse grazie a una maggiore familiarità con il sistema formativo e con le opportunità offerte dal percorso universitario. Parallelamente, altre fonti mostrano variazioni meno nette o tendenze opposte. Gli amici, pur mantenendo un ruolo piuttosto stabile, sono indicati in misura maggiore dagli studenti provenienti da famiglie più istruite. Gli insegnanti, invece, registrano percentuali più alte tra gli studenti con genitori a bassa scolarità (41.6%), con una progressiva diminuzione al crescere del titolo di studio familiare, suggerendo che questi ultimi possano fare minor affidamento sull'orientamento scolastico formale. I compagni di classe e i conoscenti presentano valori più omogenei, mentre le associazioni e i gruppi informali rimangono marginali in tutti i gruppi considerati.

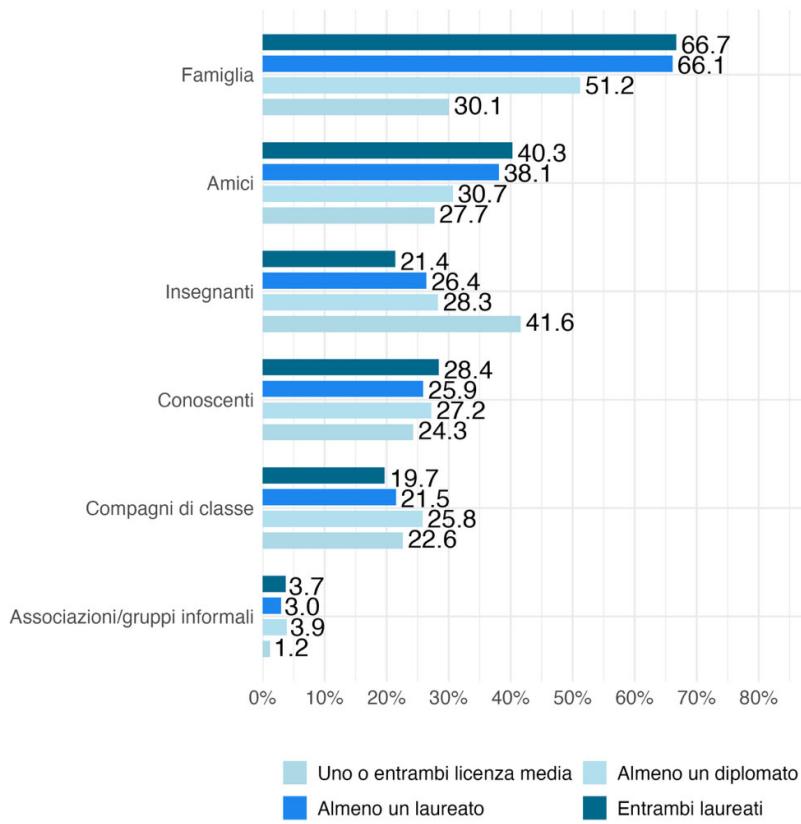


Fig. 6.11 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per fonte di informazione (% dei Si)

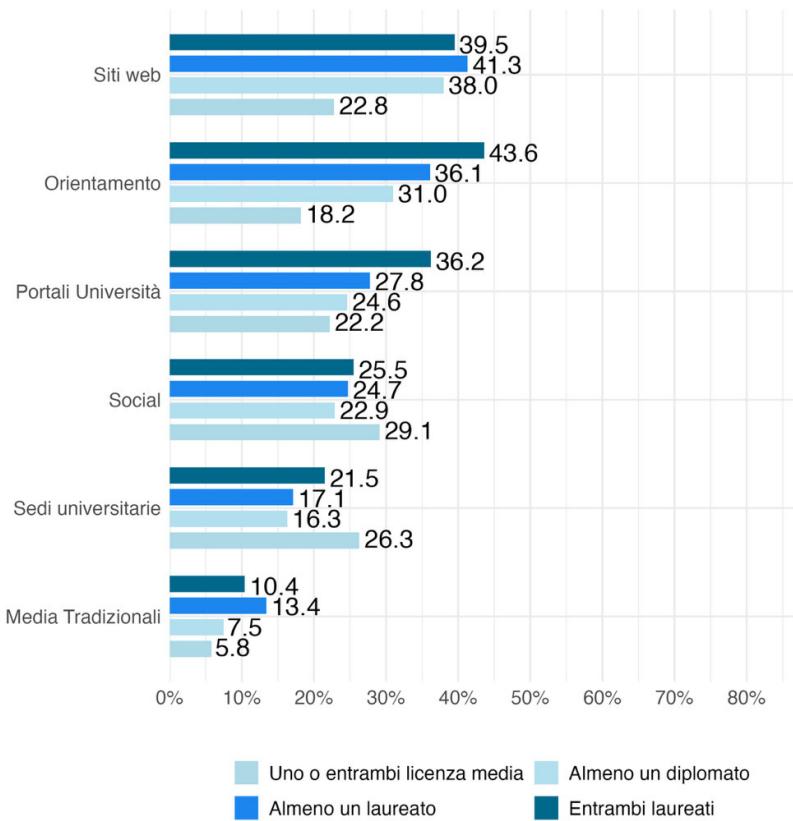


Fig. 6.12 - Distribuzione dei rispondenti per titolo di studio dei genitori e per canale informativo (% dei Si)

Un quadro complementare emerge considerando i canali informativi utilizzati, in relazione al livello di istruzione dei genitori (Figura 6.12). Anche in questo caso, il capitale culturale familiare si associa a un uso più articolato e differenziato dei canali informativi. L'utilizzo dei siti web e delle attività di orientamento aumenta progressivamente al crescere del titolo di studio dei genitori: i primi passano dal 22.8% tra gli studenti con genitori con licenza media al 41.3% tra coloro con almeno un genitore laureato, mentre le seconde salgono da valori inferiori al 20% fino a superare il 43% tra i figli di laureati. Un andamento simile riguarda i portali universitari, utilizzati dal 22.2% dei ragazzi provenienti da famiglie a bassa scolarità al 36.2% degli studenti con genitori altamente istruiti, a conferma del ruolo del capitale cul-

turale nell’orientare verso fonti istituzionali. Anche l’uso dei social, pur meno marcato, si mantiene su livelli relativamente elevati in tutti i gruppi, con un leggero incremento tra coloro con almeno un genitore laureato (24.7%) rispetto ai gruppi con un titolo di studio inferiore. Di contro, i media tradizionali sono più frequenti tra gli studenti provenienti da famiglie con livelli di istruzione più bassi (5.8% tra chi ha genitori con licenza media) e mostrano un aumento solo parziale tra chi ha almeno un genitore laureato (13.4%) o entrambi laureati (10.4%). Le visite presso le sedi universitarie mostrano, invece, un andamento meno lineare: più diffuse tra i figli di genitori con licenza media (26.3%) e laureati (21.5%) rispetto ai diplomati (16.3%). In sintesi, tali risultati confermano che al crescere del titolo di studio dei genitori corrisponde un ricorso più frequente e mirato a canali informativi digitali, strutturati e istituzionali. Questo suggerisce una maggiore capacità – o possibilità – di accesso e di valutazione critica delle fonti, che potrebbe contribuire ad ampliare i divari informativi e decisionali tra gli studenti.

Nel loro complesso, i risultati relativi alle fonti e ai canali consultati dagli studenti toscani mettono in luce un sistema di orientamento composito, in cui convivono riferimenti relazionali tradizionali e strumenti digitali. La famiglia si conferma attore centrale, soprattutto nei contesti ad alto capitale culturale, ma accanto ad essa emergono in modo crescente i canali istituzionali e online – siti web, portali universitari, iniziative di orientamento – il cui utilizzo risulta più marcato tra coloro che hanno già maturato una scelta definita. La combinazione di reti sociali e strumenti informativi formali sembra indicare una trasformazione nei percorsi di accesso alle informazioni, con segnali di maggiore autonomia e capacità di selezione tra le fonti disponibili. Tuttavia, permangono differenze significative legate al genere e al background familiare, che suggeriscono come l’accesso alle risorse informative non sia ancora pienamente equo. Alla luce di questi risultati, appare cruciale rafforzare le azioni di orientamento scolastico, soprattutto per gli studenti più incerti o provenienti da contesti familiari con minori risorse culturali. Un sistema orientativo capace di integrare canali diversificati e affidabili potrebbe contribuire a rendere il processo decisionale più consapevole, inclusivo e meno condizionato dalle disuguaglianze preesistenti.

6.4.2. Le motivazioni a proseguire gli studi

Le scelte post-diploma sono influenzate da una molteplicità di fattori, riconducibili a due grandi categorie: da un lato, le motivazioni che incoraggiano la prosecuzione degli studi universitari; dall’altro, quelle che la ostacolano. Le prime includono l’interesse personale, le aspettative di crescita

formativa e professionale, le opportunità di lavoro associate al titolo di studio, e, sebbene in misura minore, anche la possibilità di condividere il percorso con i propri amici.

La Figura 6.13 mostra la distribuzione delle risposte alle diverse motivazioni che spingono a proseguire gli studi. Le motivazioni personali risultano il fattore più rilevante, indicate come “Molto” o “Del tutto” importanti dal 74.1% degli intervistati. Seguono l’interesse per la disciplina (66.8%) e le prospettive future (61.3%), a conferma della centralità degli interessi soggettivi e delle aspirazioni individuali nel processo decisionale. Le maggiori opportunità lavorative rappresentano un ulteriore stimolo per oltre la metà del campione (54.9%). Decisamente più marginale risulta, invece, il desiderio di frequentare l’università con i propri amici, ritenuto rilevante solo dal 7.0%, a segnalare una scelta prevalentemente centrata su valutazioni individuali.

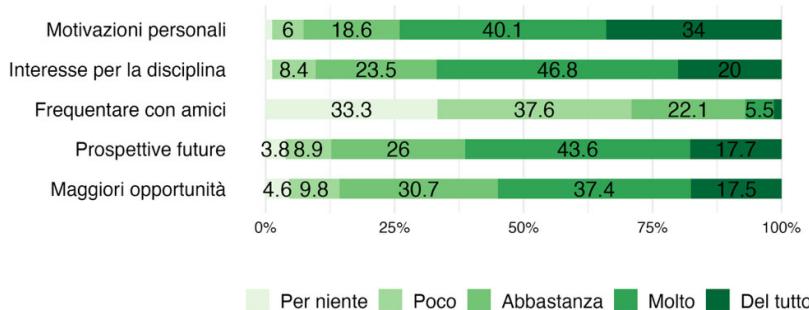


Fig. 6.13 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi

Tra gli ostacoli alla prosecuzione degli studi (Figura 6.14), il più citato è il desiderio di lavorare subito, giudicato “Molto” o “Del tutto” rilevante dal 26.7% degli studenti e delle studentesse. Seguono la poca voglia di studiare (20.4%), la difficoltà nella scelta del percorso (18.9%) e la convinzione che la laurea non sia necessaria (14.2%). Altri fattori – come le difficoltà economiche (9.9%), scolastiche (17.8%) o familiari (4.3%) – appaiono meno diffusi, ma non trascurabili. Tali risultati indicano come la decisione di non iscriversi all’università sia spesso legata a motivazioni pragmatiche o personali, piuttosto che a vincoli strutturali, sebbene questi ultimi restino rilevanti per una quota non trascurabile di studenti.

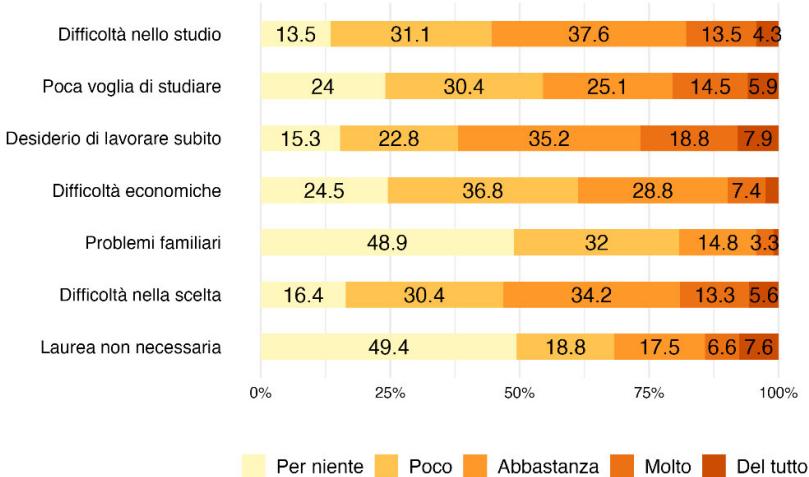


Fig. 6.14 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi

L'analisi delle motivazioni alla prosecuzione degli studi in base alla tipologia di scuola conferma l'esistenza di differenze significative tra i diversi percorsi formativi, differenze che si manifestano sia nei fattori propulsivi (Figura 6.15) sia negli ostacoli percepiti (Figura 6.16). Nei licei, in particolare nel liceo scientifico e classico, si osserva una netta predominanza di fattori proattivi: le motivazioni personali risultano influenti per oltre il 98% degli studenti, seguite dall'interesse per la disciplina (94.1% nel classico e 93.9% nello scientifico) e dalle prospettive future (91.7% e 92.7%). Anche le maggiori opportunità lavorative sono un fattore rilevante per un'ampia maggioranza di studenti liceali (86.1% nel classico e 89.0% nello scientifico). Nei percorsi tecnico-professionali, sebbene l'incidenza delle motivazioni personali e dell'interesse per la disciplina resti elevata (oltre l'87% in entrambi i casi), l'intenzione di proseguire gli studi si accompagna spesso alla presenza di ostacoli concreti che interferiscono con tale scelta. Il desiderio di entrare precocemente nel mondo del lavoro è un fattore influente per oltre due terzi degli studenti di istituti tecnici e professionali (68.1% e 67.0%, rispettivamente); risultano più diffuse anche la scarsa motivazione allo studio (57.6% e 57.7%), le difficoltà scolastiche (63.2% e 57.6%) ed economiche (37.6% e 51.4%). Inoltre, circa il 40% degli studenti di questi percorsi considera la laurea non necessaria per il proprio futuro. Al contrario, tali ostacoli risultano meno incidenti tra gli studenti dei licei. Nel classico, ad esempio, solo il 7.5% considera inutile il conseguimento della laurea, mentre

la quota sale al 19.3% nello scientifico. Analogamente, le difficoltà economiche, familiari o scolastiche sono segnalate con minor frequenza rispetto agli altri indirizzi. L'analisi congiunta delle motivazioni e dei fattori di scoraggiamento evidenzia come l'ambiente scolastico giochi un ruolo cruciale nel modellare le aspirazioni formative: i licei tendono a promuovere con maggiore forza l'investimento nella formazione universitaria, mentre gli istituti tecnici e professionali appaiono più esposti a vincoli e condizioni che orientano verso una transizione anticipata al mercato del lavoro.

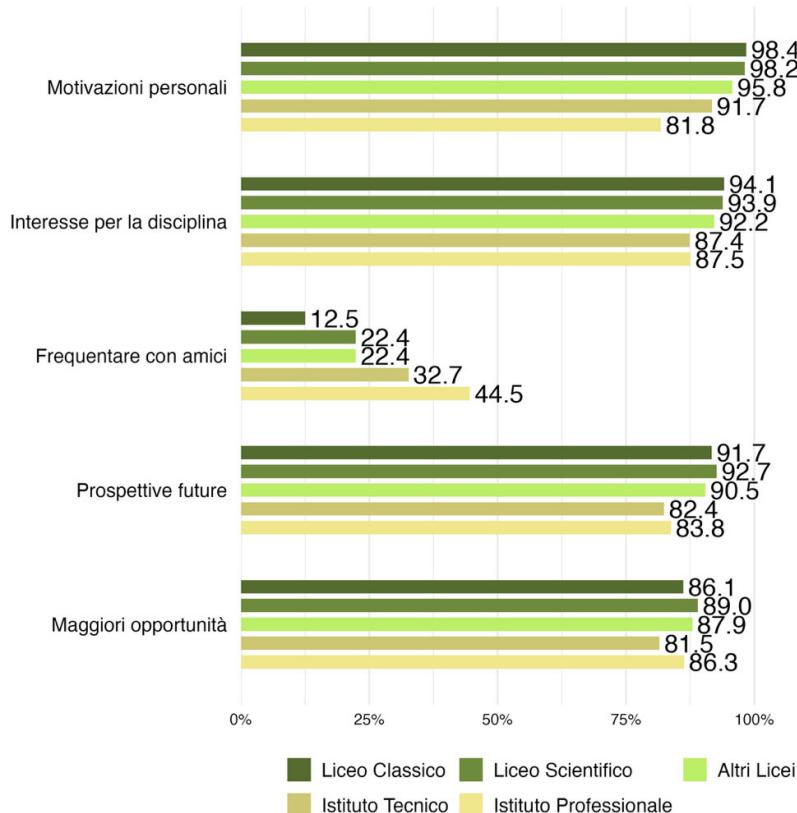


Fig. 6.15 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza di fattori motivazionali a proseguire gli studi (% delle categorie da "Abbastanza" a "Del tutto") e per tipo di scuola

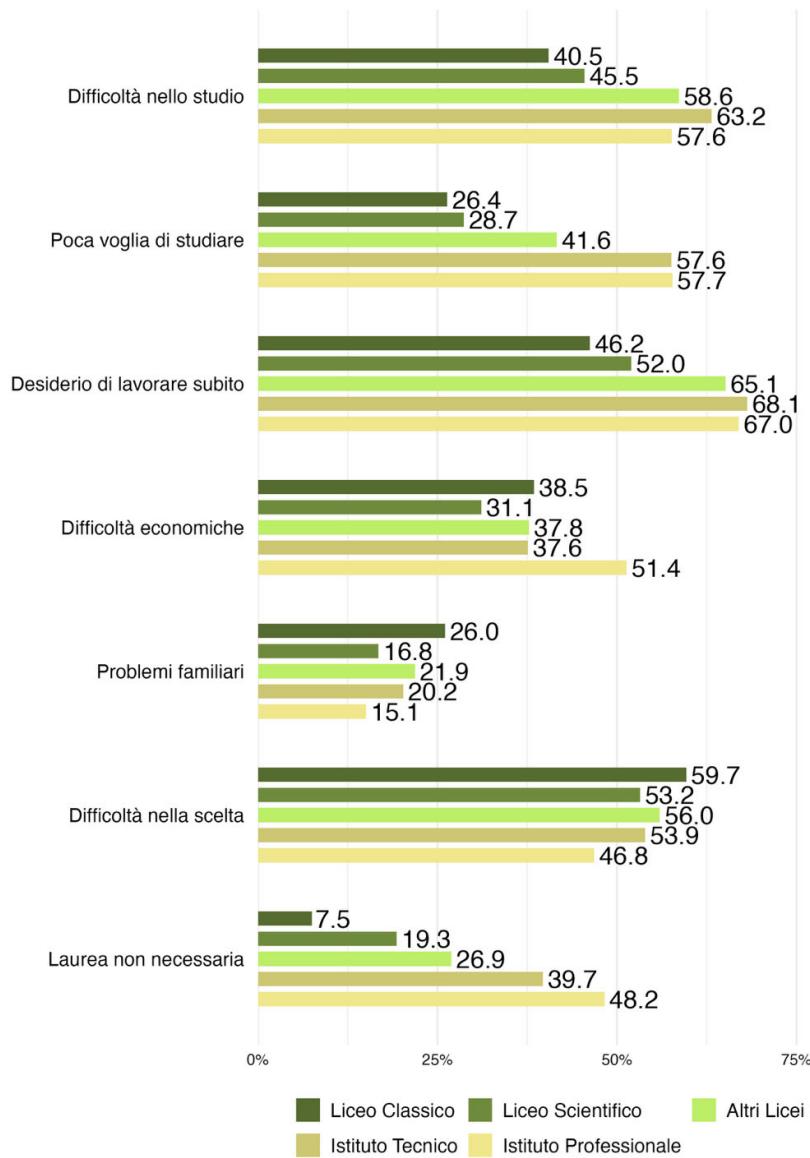


Fig. 6.16 - Distribuzione dei rispondenti per incidenza di fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi (% delle categorie da "Abbastanza" a "Del tutto") e per tipo di scuola

La Figura 6.17 evidenzia la rilevanza attribuita ai fattori motivazionali tra gli studenti intenzionati a proseguire l'università, mentre la Figura 6.18 indica la rilevanza per gli studenti che non intendono iscriversi all'università.

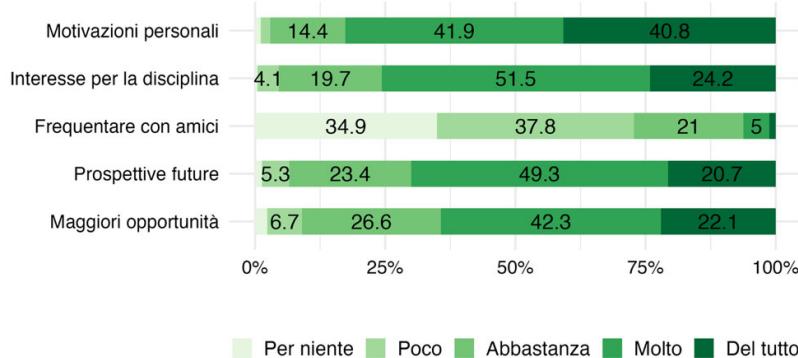


Fig. 6.17 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi per gli studenti che intendono iscriversi all'università

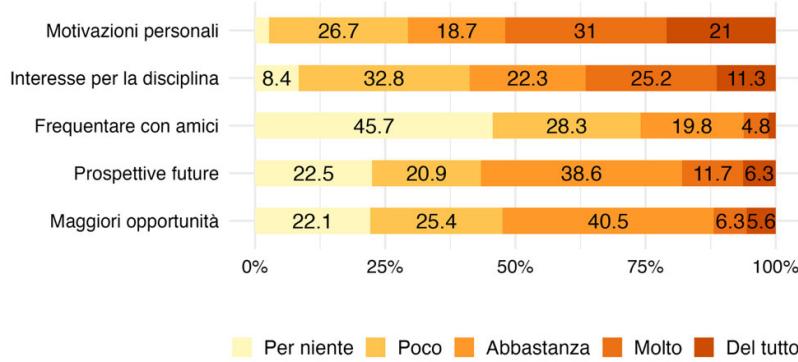


Fig. 6.18 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi per gli studenti che non intendono iscriversi all'università

Tra coloro che intendono iscriversi, le motivazioni personali e l'interesse per la disciplina rappresentano le principali leve, considerate molto o del tutto rilevanti da oltre l'80% degli studenti. Allo stesso modo, le prospettive future e le maggiori opportunità lavorative sono valutate positivamente dalla stragrande maggioranza degli studenti (oltre il 70% dei rispondenti). Per contro, tra chi non intende iscriversi all'università, prevale una valutazione più

tiepida, o persino negativa degli stessi fattori. Le motivazioni personali sono ritenute poco o per niente rilevanti da quasi il 30% degli studenti e l'interesse per la disciplina è percepito in modo debole o nullo da circa il 40%. Anche gli aspetti strumentali, come le prospettive occupazionali e la crescita personale, appaiono fortemente ridimensionati: soltanto l'11.7% considera le prospettive future molto rilevanti, rispetto a circa il 50% tra gli intenzionati a proseguire gli studi. Infine, la possibilità di poter frequentare l'università con i propri amici, sebbene marginale in entrambi i gruppi, mostra comunque livelli di motivazione più alti tra i non intenzionati ad iscriversi, a indicare una possibile attenzione a fattori relazionali più che accademici.

Alla luce di quanto discusso sulle motivazioni positive alla prosecuzione degli studi, è altrettanto rilevante considerare i fattori che agiscono come ostacolo alla scelta universitaria. Nella Figura 6.19 e nella Figura 6.20 si presenta la distribuzione dei rispondenti rispetto agli elementi scoraggianti, rispettivamente per gli studenti che intendono proseguire e quelli che non intendono proseguire con un percorso universitario. Le differenze tra i due gruppi risultano marcate. Innanzitutto, tra gli studenti che non intendono proseguire gli studi, prevale nettamente l'idea che la laurea non sia necessaria per il proprio futuro: oltre il 69% valuta tale affermazione come abbastanza, molto o del tutto rilevante, a fronte del 20% tra coloro che dichiarano l'intenzione di iscriversi. Questo dato suggerisce un diverso sistema di rappresentazioni circa l'utilità del percorso universitario, che potrebbe riflettere condizioni socioeconomiche, aspettative occupazionali o influenze culturali. Analogamente, il desiderio di entrare subito nel mondo del lavoro è molto più pronunciato tra chi non è intenzionato a proseguire gli studi: il 66% indica questo fattore come abbastanza o molto rilevante, rispetto al 39% tra chi ha intenzione di proseguire. Anche la scarsa motivazione allo studio è segnalata con maggiore frequenza nel primo gruppo (77% rispetto al 33% circa tra chi intende iscriversi all'università), così come le difficoltà scolastiche percepite (69.6% rispetto al 46.9%). Le difficoltà economiche, pur presenti in entrambi i gruppi, sono leggermente più accentuate tra chi non intende iscriversi, con un 38.4% che le indica come abbastanza o molto rilevanti (rispetto al 32.3% tra chi intende proseguire gli studi). In maniera simile, anche le difficoltà nella scelta del percorso risultano più diffuse tra gli studenti che non prevedono l'iscrizione (54.3% rispetto al 43.9%), segnalando forse una carenza di orientamento o supporto informativo.

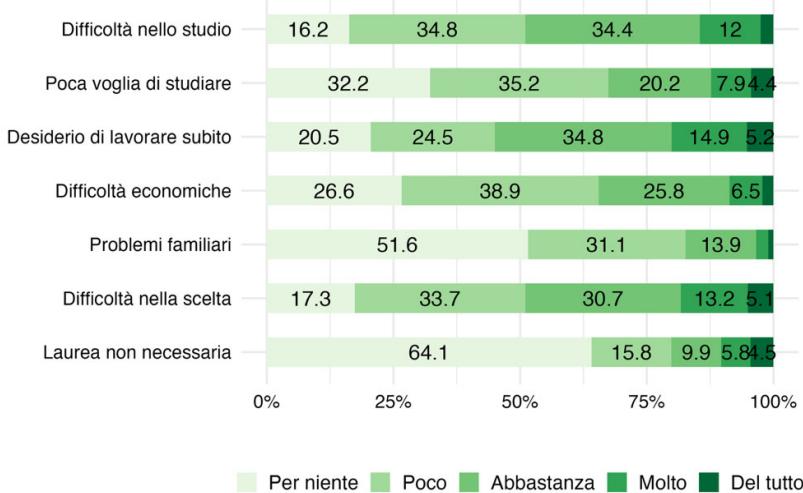


Fig. 6.19 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori scoraggiamento a proseguire gli studi per gli studenti che intendono iscriversi all'università

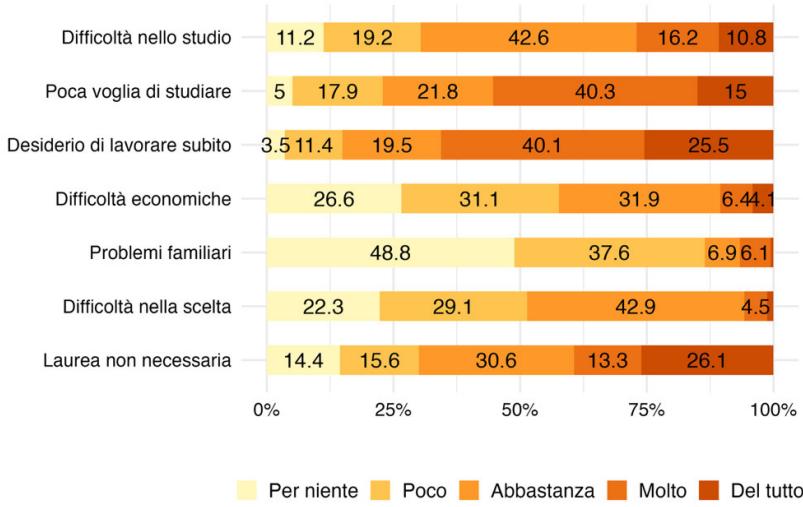


Fig. 6.20 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori scoraggiamento a proseguire gli studi per gli studenti che non intendono iscriversi all'università

Nel complesso, i risultati evidenziano come l'intenzione di iscriversi si associa a una percezione complessivamente meno gravosa degli ostacoli, suggerendo che la prosecuzione degli studi sia favorita non solo da motivazioni forti, ma anche da una più contenuta esposizione o percezione delle barriere. I risultati richiamano quindi l'attenzione sulla necessità di intervenire in modo mirato nei percorsi di orientamento, in particolare per gli studenti più incerti o disillusi rispetto all'utilità e alla fattibilità del percorso universitario.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda le motivazioni che spingono le studentesse e gli studenti a intraprendere un percorso universitario, analizzate in base al genere (Figura 6.21 per le femmine, Figura 6.22 per i maschi). Tra i fattori considerati, le motivazioni personali rappresentano la componente più saliente: oltre tre quarti dei rispondenti (sia tra i ragazzi che tra le ragazze) le ritengono molto o del tutto rilevanti. Tuttavia, tra le ragazze è più elevata la quota di chi assegna il massimo grado di importanza a questo aspetto (36.7% rispetto al 31.3%), segnalando una tendenza leggermente più marcata a percepire la scelta universitaria come parte di un progetto identitario. Anche l'interesse per la disciplina si conferma un motore rilevante per la scelta degli studi: è ritenuto molto o del tutto importante dal 68.7% delle ragazze e dal 63.0% dei ragazzi. Le prospettive future risultano molto o del tutto significative per il 65.0% delle ragazze e il 57.7% dei ragazzi, a conferma di un orientamento progettuale a medio-lungo termine più concreto fra le studentesse. In questo caso, tra i ragazzi si osserva una maggiore polarizzazione, con un 14.9% che ritiene il fattore per niente o poco rilevante, rispetto al 10.5% delle ragazze. Infine, il fattore 'maggiori opportunità lavorative' è ritenuto importante da una quota leggermente più alta di ragazze (58.3%) in relazione ai ragazzi (51.7%). Tuttavia, anche in questo caso traspare una maggiore eterogeneità dei ragazzi: il 16.2% considera questo aspetto per niente o poco rilevante. In sintesi, pur nella condivisione di una gerarchia comune dei fattori motivazionali, le ragazze esprimono più soventemente l'importanza dei motivi personali, progettuali e relazionali alla base della scelta universitaria. I ragazzi, al contrario, sembrano esprimere valutazioni più eterogenee, con una minore propensione ad attribuire valore all'ambiente sociale e all'interesse disciplinare.

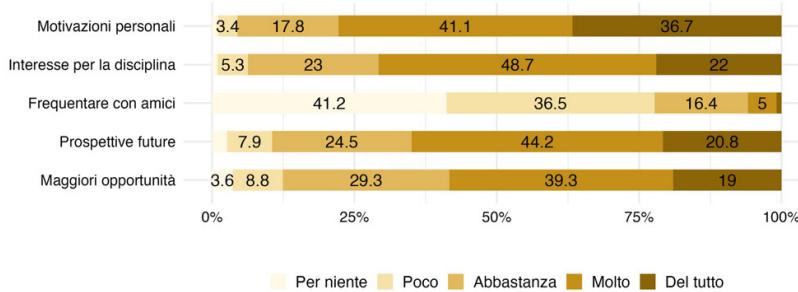


Fig. 6.21 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi e per genere (femmine)

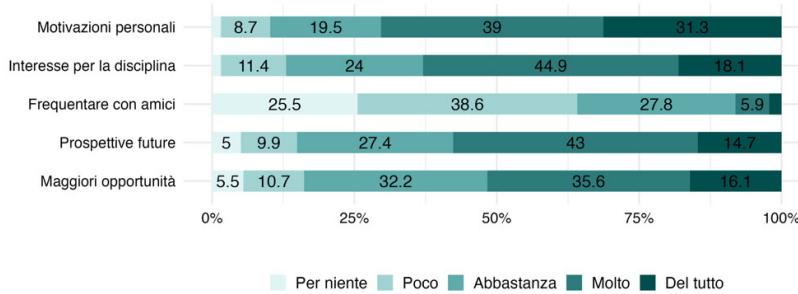


Fig. 6.22 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori motivazionali a proseguire gli studi e per genere (maschi)

Se le motivazioni alla prosecuzione degli studi mostrano un coinvolgimento più marcato tra le ragazze, è interessante osservare come si distribuiscono, sempre secondo il genere, anche i fattori potenzialmente ostacolanti la scelta universitaria (Figura 6.23 per le femmine, Figura 6.24 per i maschi). In questo caso, emergono alcune differenze significative che suggeriscono modalità diverse di percepire i limiti e le difficoltà legate alla scelta post-diploma. Il primo elemento che colpisce è la maggiore diffusione, tra entrambi i generi, di una percezione negativa del valore del titolo universitario: il 60.7% delle ragazze ritiene che la laurea non serva a trovare lavoro verso il 38.3% dei ragazzi. Sono però le difficoltà nella scelta a rappresentare un freno più forte per le ragazze: oltre la metà di esse (58.7%) dichiara che i dubbi legati alla scelta costituiscono un ostacolo abbastanza rilevante, rispetto al 47.7% dei ragazzi. Si tratta di una differenza consistente, che sug-

gerisce come le ragazze siano maggiormente esposte all'incertezza decisionale, forse anche per via di una più ampia gamma di opzioni considerate o per una maggiore attenzione ai possibili esiti della scelta. Diversamente, i ragazzi mostrano una maggiore incidenza di ostacoli: il 27.5% riferisce di avere poca voglia di studiare, mentre tra le ragazze tale quota si ferma al 13.3%. Questo dato richiama un più ampio disinteresse nei confronti della prosecuzione scolastica che, insieme alla sfiducia nell'utilità del titolo, potrebbe contribuire a spiegare la minore propensione a continuare la formazione dopo il diploma.

Nel complesso, sembra che i ragazzi siano maggiormente frenati da fattori soggettivi e attitudinali, come la mancanza di motivazione o la sfiducia nel valore della laurea, mentre le ragazze appaiono più sensibili a elementi legati al contesto e al processo decisionale, come l'incertezza sulla scelta da compiere. Tali differenze contribuiscono a delineare due modalità distinte di approccio all'orientamento post-diploma, con implicazioni rilevanti per le strategie di supporto e accompagnamento nella transizione scuola-università.

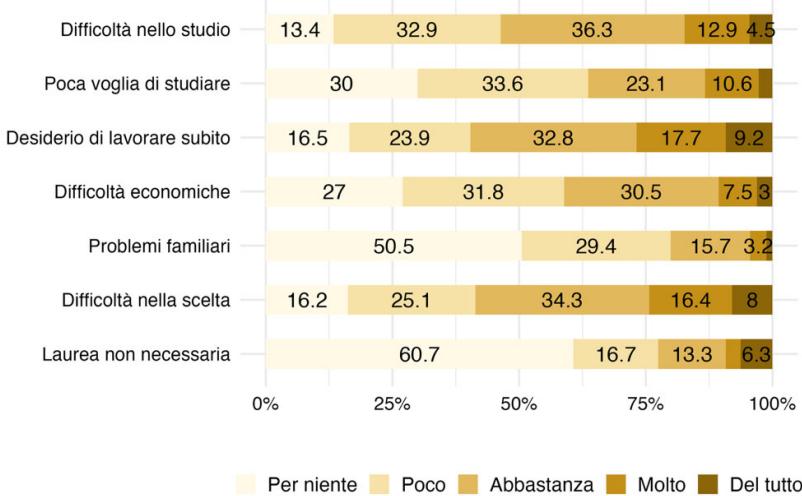


Fig. 6.23 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi e per genere (femmine)

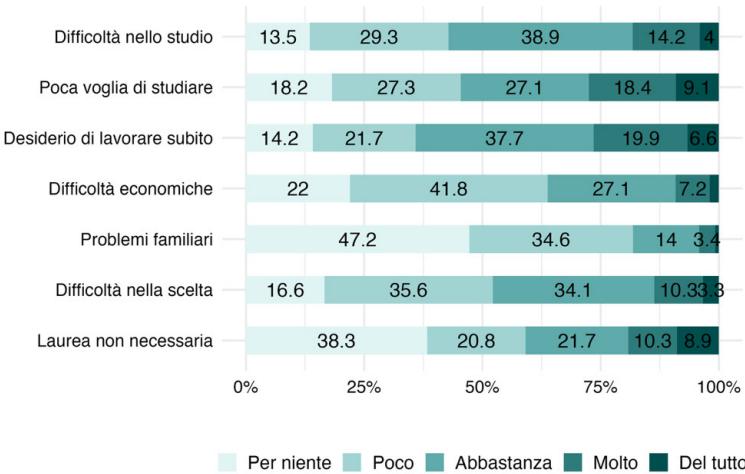


Fig. 6.24 - Distribuzione dei rispondenti per grado di incidenza dei fattori di scoraggiamento a proseguire gli studi e per genere (maschi)

6.4.3. Il contesto relazionale nella costruzione delle scelte educative

Accanto ai fattori individuali e scolastici, le scelte post-diploma si configurano all'interno di un più ampio contesto relazionale, in cui diversi soggetti – familiari, amici, insegnanti e altre persone – possono influenzare in misura più o meno marcata l'orientamento degli studenti. La distribuzione delle percezioni degli studenti toscani rispetto a queste influenze è riportata in Figura 6.25. La famiglia si conferma come l'attore più influente: oltre il 60% dei rispondenti attribuisce ai familiari un ruolo almeno abbastanza rilevante, mentre quasi un terzo li considera addirittura molto o del tutto rilevanti. Al contrario, gli amici e i compagni di classe risultano meno incisivi: solo il 16% dei rispondenti assegna loro una rilevanza elevata e più del 40% li considera poco o per niente rilevanti. Gli insegnanti occupano una posizione intermedia: quasi un quarto degli studenti riconosce loro un ruolo rilevante, ma oltre un terzo li percepisce come poco influenti e altrettanti come del tutto influenti. La figura dei conoscenti appare del tutto marginale, con l'80% degli studenti che dichiara di non averne ricevuto alcuna influenza significativa. Nel complesso, il processo di scelta universitaria emerge come profondamente ancorato alla sfera familiare, con un ruolo degli insegnanti più variabile e una marginalizzazione delle reti relazionali più deboli.

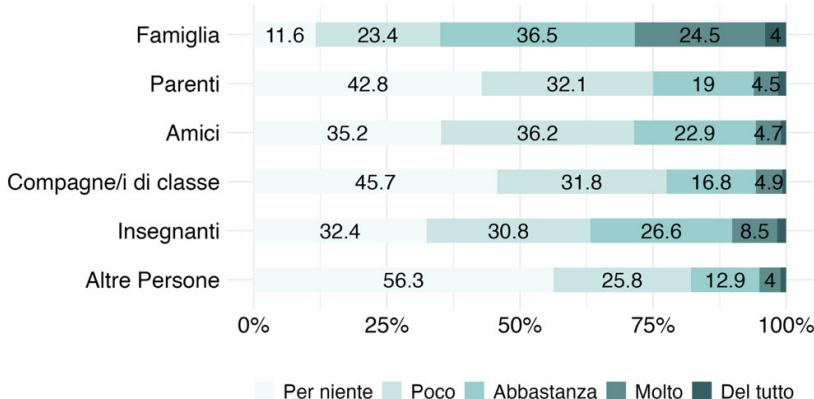


Fig. 6.25 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma

Una lettura più sintetica, che distingue tra fonti percepite come rilevanti o meno, consente di cogliere con maggiore immediatezza alcune differenze di genere nell'attribuzione di importanza alle diverse cerchie sociali. Come mostra la Figura 6.26, le studentesse attribuiscono un ruolo rilevante alla famiglia in misura leggermente superiore rispetto ai colleghi maschi (34.9% verso 31.6%), mentre sono i ragazzi a indicare più frequentemente i parenti (13.6% verso 11.9%) e, in particolare, i compagni di classe (12.1% verso 10.8%) e altre persone (9.8% verso 8.4%) come figure significative nel proprio processo decisionale. La quota di ragazze che considera rilevanti gli insegnanti è di poco inferiore a quella dei ragazzi (18.7% verso 18.9%), mentre emerge in modo più netto una differenza opposta nel caso degli amici, indicati come influenti dal 15.4% delle studentesse rispetto al 13.9% degli studenti. Sebbene le variazioni non siano marcate, esse suggeriscono configurazioni leggermente diverse nel modo in cui ragazze e ragazzi si relazionano ai propri contesti relazionali nel momento della scelta post-diploma.

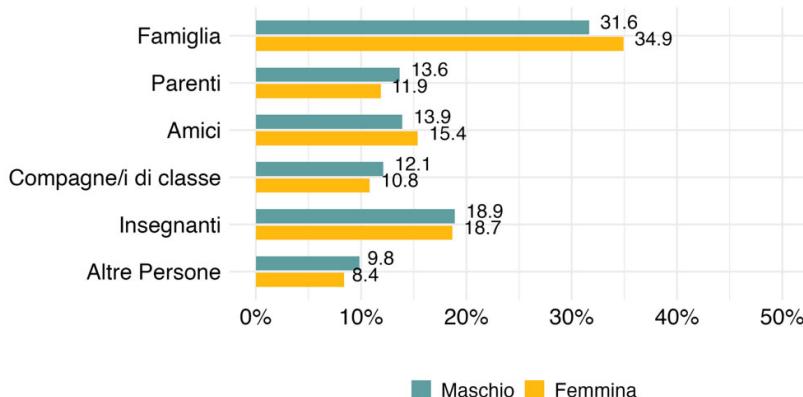


Fig. 6.26 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per genere

Ulteriori differenze nella configurazione del contesto relazionale emergono considerando l'intenzione dichiarata di proseguire gli studi universitari. Come mostra la Figura 6.27, la centralità della famiglia risulta trasversale, ma lievemente più marcata tra coloro che non intendono iscriversi all'università (36.3%) e tra gli studenti insicuri (35.3%), rispetto agli indecisi (31.0%) e a chi ha già deciso di iscriversi (33.1%). Tra chi progetta di continuare il percorso universitario si osserva una maggiore apertura alle influenze esterne: il ruolo di insegnanti (18.5%), amici (14.3%) e parenti (12.4%) risulta, infatti, più accentuato rispetto a chi ha deciso di non iscriversi, per cui tali figure risultano sistematicamente meno influenti. Interessante anche il dato relativo agli indecisi, che attribuiscono una rilevanza particolarmente elevata agli insegnanti (22.8%) – superiore a qualsiasi altro gruppo – suggerendo una funzione potenzialmente orientativa di questa figura nei casi di maggiore incertezza. In sintesi, il contesto relazionale si configura in modo differenziato lungo il continuum delle intenzioni di proseguire con l'istruzione terziaria: più articolato e plurale tra gli studenti orientati all'università, più chiuso e familiare tra chi se ne discosta.

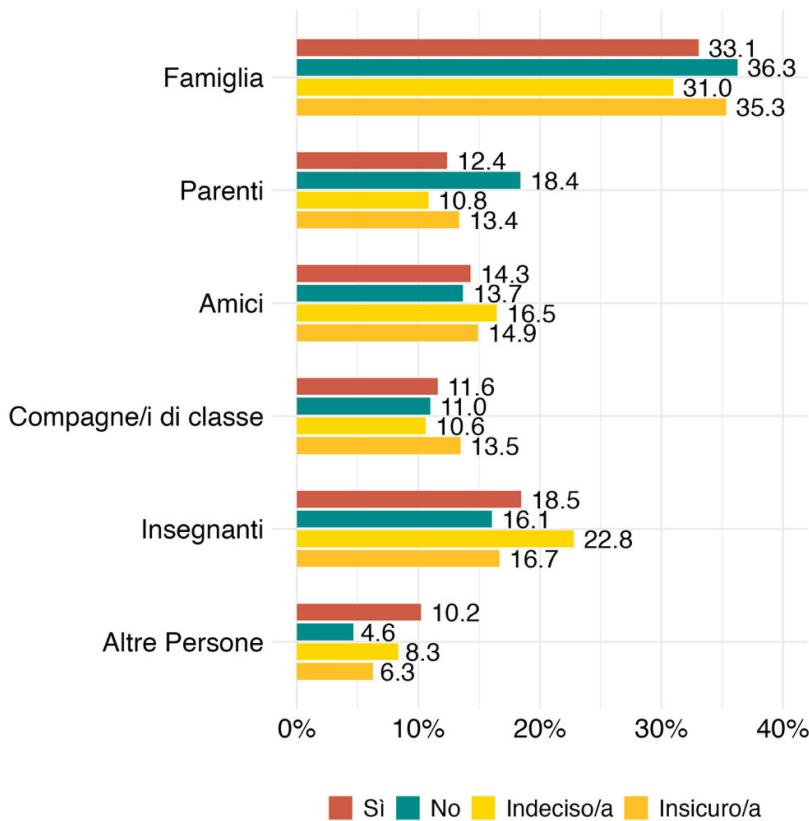


Fig. 6.27 - Distribuzione dei rispondenti per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma e per iscrizione all'università

Un'analisi più approfondita delle fonti dichiarate nelle scelte post-diploma, in base all'intenzione di mobilità, evidenzia alcune differenze interessanti nei profili di orientamento (Figura 6.28). Gli studenti classificati come *stayer* attribuiscono un peso relativamente maggiore rispetto ai *mover* solo alle figure interne al contesto scolastico, ovvero agli insegnanti (19.7% verso 17.8%) e ai compagni di classe (12.4% verso 9.7%). Al contrario, per quanto riguarda i parenti (11.8% tra gli *stayer*, 14.2% tra i *mover*) e le altre persone (9.8% verso 11.2%), i *mover* mostrano una percentuale leggermente superiore. Per tutte le altre figure le differenze risultano trascurabili, inferiori a un punto percentuale. Al contrario, gli indecisi mostrano una configurazione più marcata: attribuiscono un peso maggiore sia agli amici (16.9%) che

agli insegnanti (18.9%), rispetto ai *mover* (14.1% e 17.8%) e agli *stayer* (13.7% e 19.7%). Questo dato potrebbe suggerire che, in assenza di una scelta definita rispetto alla mobilità, gli studenti tendano a cercare supporto e orientamento in figure percepite come prossime, disponibili e quotidianamente coinvolte nel percorso scolastico. Nel complesso, sebbene la famiglia rappresenti la fonte più frequentemente indicata in tutti i gruppi (intorno al 32–33%), emergono sfumature rilevanti che differenziano i profili, in particolare rispetto al ruolo degli adulti nella scuola e dei pari.

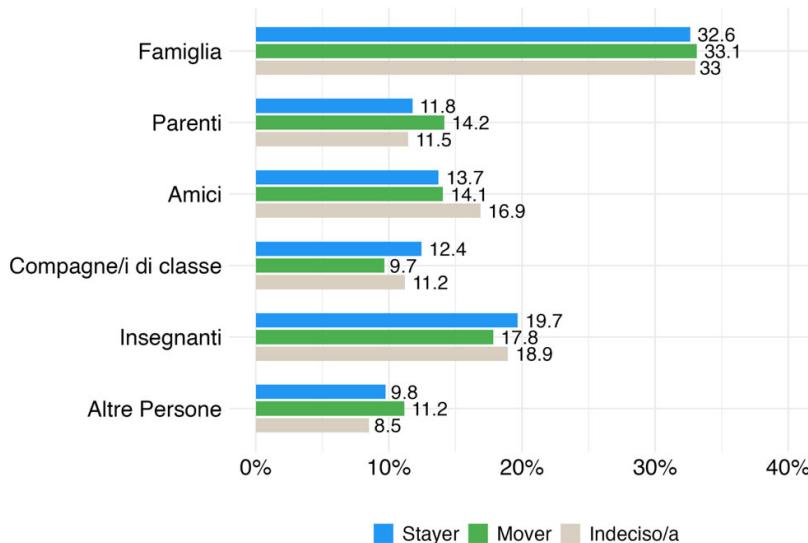


Fig. 6.28 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

La Figura 6.29 evidenzia come le fonti di influenza nelle scelte post-diploma varino sensibilmente in funzione dell'area disciplinare verso cui gli studenti intendono iscriversi. La famiglia si conferma la fonte più frequentemente indicata in tutti i gruppi, con valori compresi tra il 30.8% per l'area umanistica e il 35.8% degli studenti interessati alle scienze economiche, giuridiche e sociali (ELSS), mentre si collocano in una posizione intermedia gli studenti interessati alle discipline STEM (33.0%) e coloro che si orientano verso l'area medico-sanitaria (31.3%).

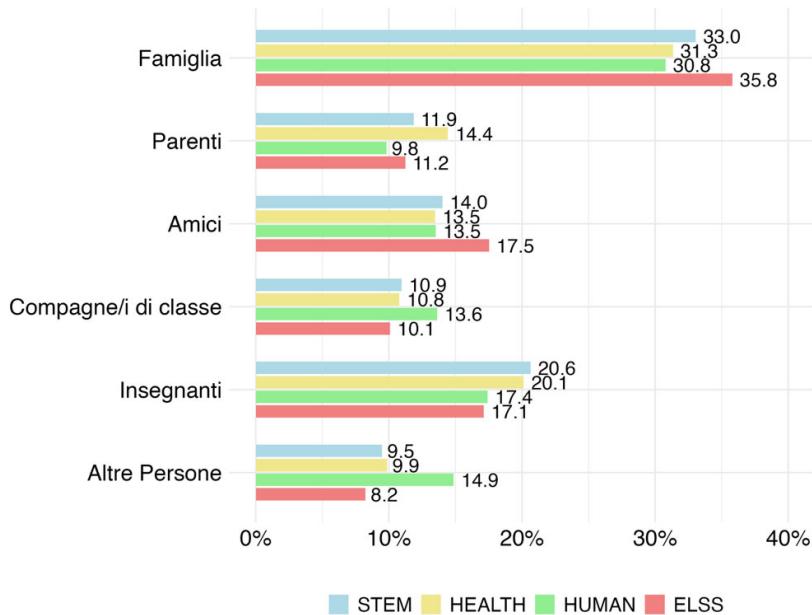


Fig. 6.29 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali nella scelta post-diploma per area disciplinare

Gli studenti che dichiarano interesse per l'area umanistica mostrano una maggiore apertura a fonti esterne alla famiglia e all'ambiente scolastico: attribuiscono infatti un'elevata rilevanza ad altre persone (14.9%) e ai compagni di classe (13.6%), valori superiori rispetto a tutte le altre aree. A questi si aggiunge una percentuale consistente anche per gli amici (13.5%), che però risulta allineata a quella delle altre aree, a eccezione degli ELSS, dove tale figura acquisisce un peso particolarmente forte (17.5%). Tuttavia, rispetto alle altre aree, gli studenti intenzionati a iscriversi a un percorso ELSS si distinguono per una minore attenzione rivolta agli insegnanti (17.1%), in analogia agli studenti interessati all'area umanistica (17.4%), entrambi al di sotto del valore osservato per le aree STEM (20.6%) e HEALTH (20.1%). Il dato relativo all'area STEM è particolarmente interessante: la figura più rilevante dopo la famiglia (33.0%) è, infatti, quella degli insegnanti (20.6%), suggerendo che la scelta di percorsi in ambito scientifico-tecnologico si sviluppi in stretta relazione con il percorso scolastico e con il corpo docente. Per l'area medico-sanitaria emergono in modo più marcato le figure degli insegnanti (20.1%) e dei parenti (14.4%). In sintesi, la struttura delle influen-

ze varia non solo in funzione delle relazioni prossimali, ma anche rispetto ai diversi orizzonti valoriali e cognitivi associati alle discipline: chi è interessato all'area STEM tende a fare affidamento su figure scolastiche, quelli dell'area umanistica alle figure amicali e ai gruppi informali, per l'area medico-sanitaria agli ambiti familiari allargati, mentre per chi è interessato agli ambiti economico-giuridici e delle scienze sociali mostra una rete più polarizzata tra famiglia e pari.

6.4.4. La condivisione da parte della famiglia

Oltre a indagare il ruolo attivo della famiglia nella fase di orientamento e decisione, è utile considerare anche il grado di allineamento percepito tra la scelta post-diploma dello studente o della studentessa e le aspettative familiari. Come mostra la Figura 6.30, la maggior parte dei rispondenti percepisce un buon livello di condivisione familiare rispetto alla propria decisione: oltre il 60% afferma che la propria famiglia condivide “Molto” (30.6%) o “Del tutto” (32.5%) la scelta effettuata, mentre un ulteriore 29.3% indica che vi è “Abbastanza” condivisione. Solo una quota residuale di studenti segnala un disallineamento sostanziale: il 4.7% dichiara che la famiglia condivide “Poco” e appena il 2.9% “Per niente” la propria scelta. Questi risultati confermano come il processo decisionale degli studenti toscani si sviluppi, nella maggior parte dei casi, in un contesto familiare percepito come favorevole. Tuttavia, le prossime analisi per sottogruppi permetteranno di verificare se e come questa condivisione vari in base al genere, all'area disciplinare, alla mobilità territoriale attesa o al capitale culturale familiare.

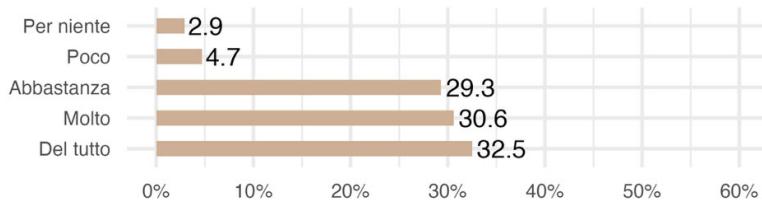


Fig. 6.30 - Distribuzione dei rispondenti per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

Una lettura disaggregata per genere delle risposte fornisce indicazioni significative sul grado di condivisione percepita da parte della famiglia rispetto alla scelta post-diploma (Figura 6.31). Le studentesse riportano livelli mediamente più elevati di sostegno familiare: il 37.2% delle ragazze afferma che la

propria famiglia condivide “Del tutto” la scelta compiuta, a fronte del 27.8% dei ragazzi. Considerando anche la categoria “Molto”, il sostegno dichiarato dalle studentesse raggiunge complessivamente il 71.9%, mentre tra i ragazzi si ferma al 54.3%. Il quadro cambia significativamente per coloro che dichiarano di non volersi iscrivere: la categoria “Del tutto” scende al 14.9%, mentre prevalgono risposte come “Abbastanza” (43.9%) o “Molto” (28.7%). Similmente, tra gli indecisi, le risposte si distribuiscono in modo ancora più moderato: il 41.0% indica “Abbastanza”, mentre solo il 19.1% dichiara una condivisione piena. Al contrario, i livelli di condivisione inferiori (categorie “Poco” e “Per niente”) sono più frequentemente indicati dai ragazzi: complessivamente il 9.6% dei ragazzi si colloca in queste due modalità, rispetto al 5.6% delle ragazze. Infine, si osserva che tra gli studenti maschi è più frequente la risposta “Abbastanza” (36.0%) rispetto alle ragazze (22.6%), suggerendo una percezione di sostegno familiare più sfumato delle coetanee. Questi risultati sembrano suggerire che, nel complesso, le ragazze abbiano una maggiore sintonia con il contesto familiare nel momento della scelta post-diploma.

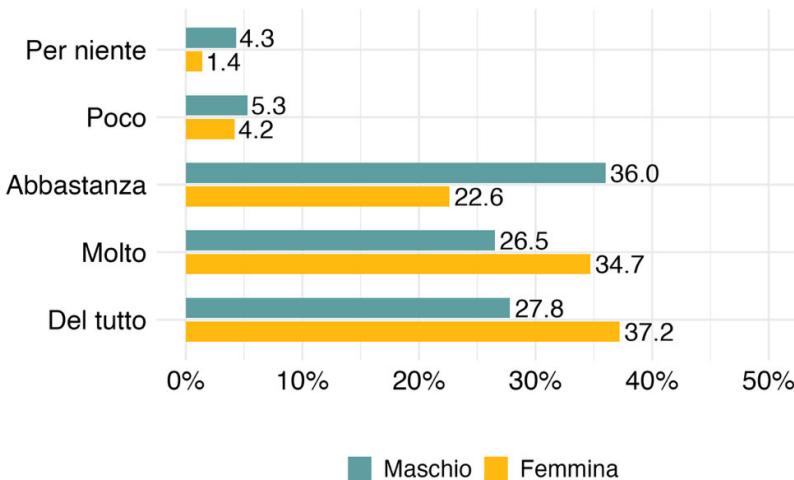


Fig. 6.31 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

Un’ulteriore articolazione dell’analisi considera il livello di condivisione familiare in relazione alla posizione dichiarata rispetto all’intenzione di iscriversi all’università (Figura 6.32). I dati mostrano un gradiente piuttosto netto: il sostegno familiare tende a essere più marcato tra chi ha già deciso di proseguire gli studi, mentre risulta sensibilmente più debole tra coloro che

sono insicuri o indecisi. Sembra quindi emergere un legame piuttosto forte tra sicurezza nella decisione di iscriversi all'università e percezione di supporto familiare: laddove la scelta appare chiara e orientata allo studio, anche la condivisione da parte del nucleo familiare risulta più solida; viceversa, l'incertezza sembra associarsi ad un livello di sostegno percepito più basso o ambivalente.

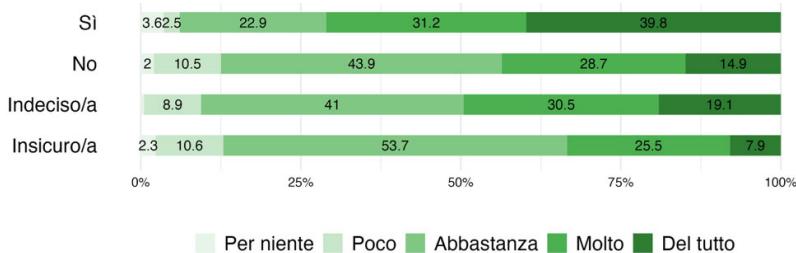


Fig. 6.32 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all'università e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

La Figura 6.33 conferma quanto già osservato nei dati aggregati: non emergono differenze sostanziali tra *stayer* e *mover* nella distribuzione del grado di condivisione della scelta post-diploma con la famiglia. In entrambi i gruppi, oltre due terzi degli studenti dichiara di aver condiviso la scelta “Del tutto” o “Molto”, mentre le quote che riferiscono livelli di condivisione più bassi restano marginali.

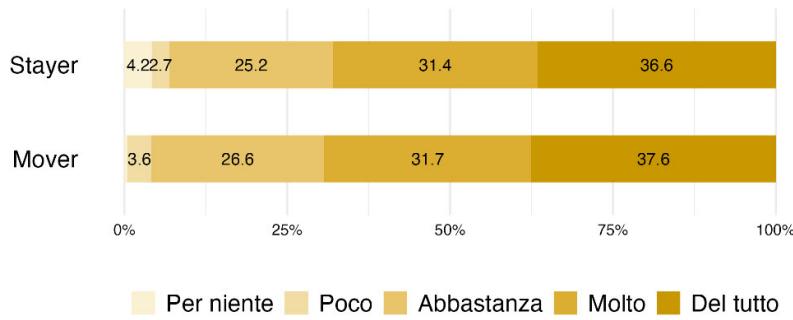


Fig. 6.33 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (*stayer*) o in un'altra regione (*mover*) e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

Disaggregando per area disciplinare (Figura 6.34), in tutte le aree, la quota più consistente di studenti dichiara di aver condiviso “Del tutto” o “Molto” la scelta post-diploma con la famiglia. In particolare, le percentuali più elevate di condivisione completa si osservano tra gli studenti dell’area HEALTH (43.4%) e STEM (40.0%), mentre nell’area umanistica si registra una distribuzione più equilibrata tra le categorie “Del tutto” (30.8%) e “Molto” (30.7%), con una quota relativamente più alta anche di chi non ha condiviso “Per niente” (8.9%). Anche nell’area HEALTH si rileva una percentuale non trascurabile di studenti che riferiscono una bassa condivisione (il 6.2% tra “Poco” o “Per niente”), mentre nell’area STEM questa incidenza è molto più contenuta. Emergono, quindi, alcune differenze nella condivisione della scelta che potrebbero sembrare associate all’area disciplinare, con una maggiore condivisione fra studenti e famiglia laddove la scelta ricada verso percorsi più professionalizzanti (quali STEM e area sanitaria) rispetto a percorsi umanistici.

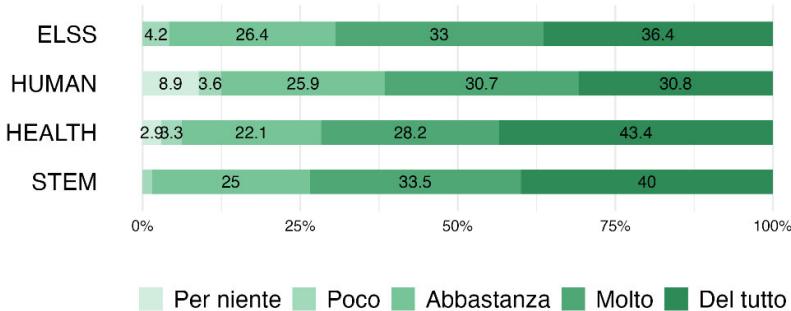


Fig. 6.34 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all’università e gli indecisi per area disciplinare e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte della famiglia

6.4.5. La condivisione da parte degli amici

A differenza del contesto familiare, la condivisione della scelta post-diploma con gli amici e i compagni di scuola risulta più distribuita lungo l’intero spettro delle risposte (Figura 6.35). Solamente il 16.5% degli studenti afferma che i propri amici condividono “Del tutto” la loro decisione, mentre il 29.4% indica “Molto” e il 38.6% “Abbastanza”. Le risposte che indicano una bassa condivisione sono complessivamente più elevate rispetto al caso familiare: il 10.3% risponde “Poco” e il 5.2% “Per niente”. Questi risultati

evidenziano che il confronto con i pari, pur presente, tende a essere meno univoco rispetto a quello con la famiglia, riflettendo probabilmente una maggiore eterogeneità nei percorsi intrapresi o nei criteri adottati nelle scelte post-diploma.

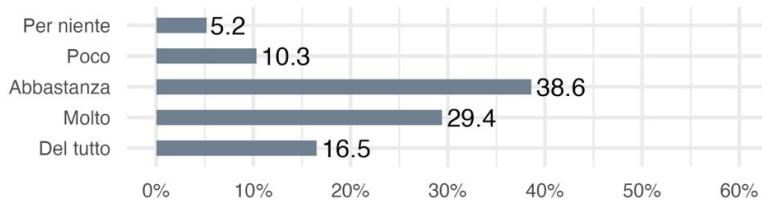


Fig. 6.35 - Distribuzione dei rispondenti per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici e compagni/e di classe

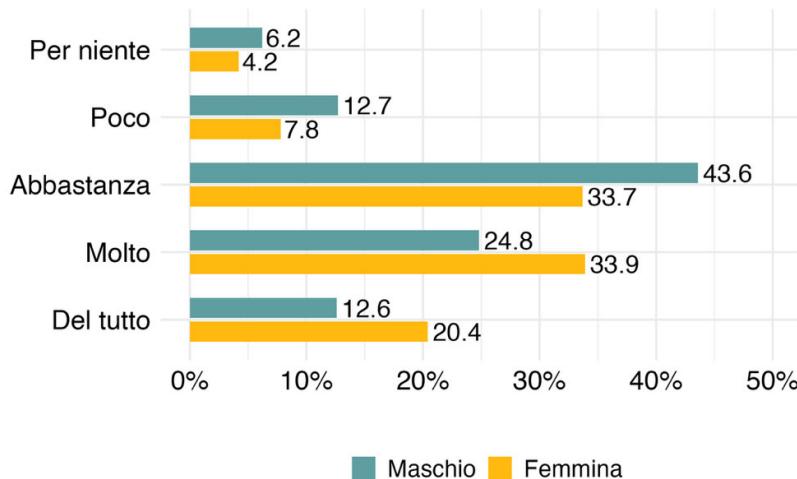


Fig. 6.36 - Distribuzione dei rispondenti per genere e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici e compagni/e di classe

La Figura 6.36 mostra il livello percepito di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici, compagni e compagne di classe, disaggregato per genere. Le ragazze si dichiarano complessivamente più inclini a condividere questa scelta con il proprio gruppo dei pari: il 20.4% delle ragazze

riporta di aver condiviso “Del tutto” la propria decisione e il 33.9% “Molto”, per un totale pari al 54.3%. Tra i ragazzi, le stesse due categorie raggiungono il 37.4%, con una netta prevalenza dell’opzione intermedia (43.6%). Inoltre, tra i ragazzi è più ampia la quota di chi dichiara una bassa condivisione: il 12.7% “Poco” e il 6.2% “Per niente”, contro rispettivamente il 7.8% e il 4.2% tra le ragazze. Il sostegno percepito dai compagni e dalle compagne sembra maggiore per le studentesse, che mostrano una maggiore apertura al confronto nel percorso decisionale post-diploma.

Un ulteriore elemento informativo riguarda la percezione del sostegno da parte dei pari nella decisione post-diploma. Come evidenziato in Figura 6.37, tra gli studenti e le studentesse intenzionati a iscriversi all’università, il consenso da parte di amici e compagni di scuola risulta ampiamente diffuso: l’88.5% riferisce che la propria scelta è condivisa all’interno del proprio gruppo di pari. Al contrario, tra coloro che non intendono proseguire con l’università, il livello di approvazione percepita da parte dei pari risulta significativamente più basso, con solo l’8.4% che indica una condivisione “Del tutto” e quasi un terzo che riferisce che la propria scelta non è per nulla condivisa. Anche tra gli indecisi e gli insicuri si riscontra un minor sostegno percepito: rispettivamente il 30.0% e il 22.2% dichiarano di non percepire alcuna o poca condivisione da parte del proprio gruppo di pari.

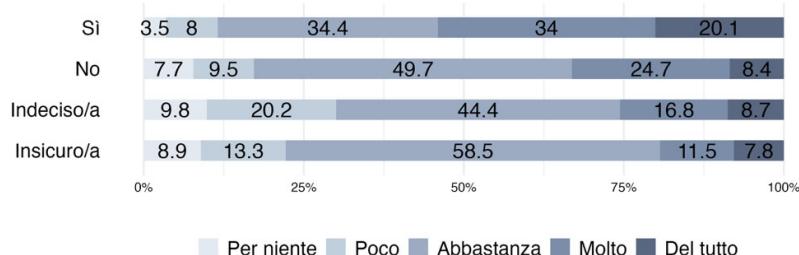


Fig. 6.37 - Distribuzione dei rispondenti per iscrizione all’università e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici e compagni/e di classe

La Figura 6.38 mostra una distribuzione del grado di condivisione della scelta post-diploma da parte degli amici e compagni di scuola che, analogamente a quanto osservato per la famiglia, non evidenzia differenze sostanziali tra *stayer* e *mover*. Si registra tuttavia una leggera maggiore condivisione tra gli studenti *stayer* rispetto ai *mover*, suggerendo un maggior sostegno percepito da parte dei pari per chi decide di restare nel proprio contesto territoriale piuttosto che iscriversi in un ateneo fuori la regione in cui vivono.

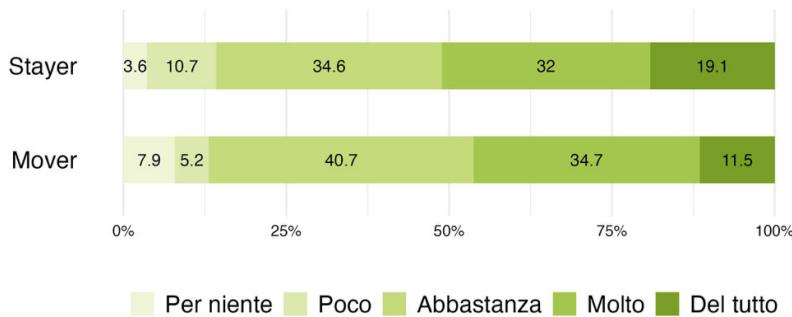


Fig. 6.38 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici e compagni/e di classe e per scelta dell'ateneo nella regione in cui vivono (stayer) o in un'altra regione (mover)

La Figura 6.39 illustra la distribuzione della condivisione della scelta post-diploma da parte degli amici e compagni di scuola, distinta in base all'area disciplinare verso cui gli studenti intendono iscriversi. Si osserva una generale tendenza a un sostegno moderato o elevato, con oltre il 60% degli studenti in ciascuna area che indica una condivisione medio-alta. L'area HEALTH si distingue per una maggiore frammentazione nelle percezioni di sostegno da parte dei pari, con una quota relativamente elevata di risposte “Poco” (18.3%) e “Per niente” (5.0%), decisamente superiori rispetto agli altri gruppi disciplinari. Allo stesso tempo, è interessante notare che i due gruppi in cui la quota di studenti che dichiarano una condivisione piena delle proprie scelte da parte degli amici – ovvero la risposta “Del tutto” – supera la soglia del 20.0% sono l'area HUMAN (21.2%) e HEALTH (21.4%). Questo suggerisce una polarizzazione più marcata all'interno di questi ambiti, dove coesistono alti livelli di percezione di supporto e, al contempo, quote non trascurabili di studenti che si sentono meno appoggiati, delineando dinamiche relazionali più complesse rispetto agli altri contesti disciplinari.

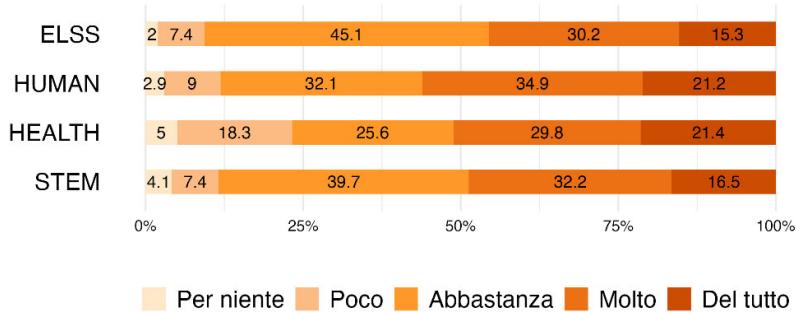


Fig. 6.39 - Distribuzione dei rispondenti che intendono iscriversi all'università e gli indecisi per area disciplinare e per livello di condivisione della scelta post-diploma da parte di amici e compagni/e di classe

7. La raccolta e l'analisi dei dati di rete per lo studio dell'effetto dei pari in ambito scolastico

7.1. Premessa

Il progetto PEER-UP si propone di analizzare il ruolo che rivestono le relazioni sia tra pari sia nel contesto familiare e scolastico durante le fasi di scelta dopo il conseguimento del diploma. A tale scopo sono state promosse due indagini per la raccolta di dati di rete, oltre alle variabili individuali, al fine di far emergere la rilevanza sia del tipo di supporto ricevuto dai membri delle diverse cerchie sociali in cui lo studente è inserito sia dei legami tra compagni di classe. Nello specifico, sono state esplorate le reti personali (Perry, Pescosolido e Borgatti, 2018) volte a individuare la composizione e la struttura dei legami di ciascuno studente e analizzare il ruolo rivestito dai pari, dalla famiglia, dalla scuola e, più in generale, dall'ambiente sociale di riferimento nei processi decisionali. La rete completa (Robins, 2015), invece, definita a livello di gruppo classe ha consentito di ricostruire la configurazione delle interazioni tra i membri in un contesto sociale circoscritto, identificando la presenza di studenti che occupano posizioni di rilievo nella struttura reticolare, l'esistenza di sottogruppi coesi e le dinamiche di influenza reciproca tra pari.

In tale scenario, il presente capitolo ha l'obiettivo di presentare i principali risultati della raccolta dei dati di rete in ambito scolastico. In particolare, nella prima parte è descritta la rilevazione condotta durante i laboratori di orientamento promossi dal Dipartimento di Studi Politici e Sociali dell'Università degli Studi di Salerno nel mese di febbraio 2024, in cui è stata realizzata una raccolta di dati per reti personali finalizzata a esplorare come gli iscritti all'ultimo anno di un liceo, di un istituto tecnico o professionale percepiscano l'influenza della famiglia, della scuola e degli amici nei percorsi di scelta. Nella seconda parte, l'attenzione è rivolta ai risultati dell'indagine campionaria realizzata in Campania nei mesi di gennaio-marzo 2025 che ha coinvolto circa 1500 studenti di 91 classi quinte di un campione di 28 scuole superiori cam-

pane, estratte con un piano di campionamento non probabilistico a due stadi. In ciascuna classe sono state mappate in modo sistematico le relazioni informali di amicizia e supporto tra i compagni, offrendo una lettura integrata del ruolo che rivestono le interazioni sociali nella formazione delle aspirazioni e delle decisioni in ambito formativo e professionale. Il paragrafo conclusivo offre alcune riflessioni metodologiche e interpretative sull’impiego dell’analisi delle reti nei contesti scolastici, evidenziandone il potenziale per orientare interventi mirati alla promozione di gruppi formali. In un sistema educativo in cui le disuguaglianze sociali, culturali ed economiche incidono profondamente sulle traiettorie di studio, facilitare occasioni strutturate di interazione tra pari e valorizzare le dinamiche relazionali può, infatti, costituire una leva strategica per favorire una maggiore equità nelle fasi di transizione scolastica.

7.2. La raccolta dei dati per reti personali

La raccolta dei dati per le reti personali si è posta come obiettivo principale quello di analizzare i fattori individuali, familiari e relazionali che influenzano le scelte educative di un campione non probabilistico di studenti delle classi quinte delle scuole superiori della regione Campania che, nell’anno scolastico 2023/24, hanno partecipato ai laboratori di orientamento presso l’Ateneo di Salerno¹. Per individuare il ruolo esercitato dalle reti di supporto attivate all’interno delle principali cerchie sociali nella fase di scelta post-diploma, è stato adottato un disegno metodologico integrato, basato sulla somministrazione di un questionario e di un modulo ad hoc per la raccolta di dati di rete. Quest’ultimo, sviluppato con il software Network Canvas², ha consentito di mappare i legami attivati dagli studenti nel processo decisionale post-diploma, distinguendo tra diverse fonti di supporto (familiare, scolastico, extra-scolastico) e diverse forme di sostegno percepito (informativo, valutativo, emotivo) (Malecki e Demaray, 2003). Il modulo è stato sviluppato in linea con il disegno di ricerca proposto per la raccolta di dati per reti personali (Robins, 2015) (Figura 7.1 e Prospetto 1):

- *Name generator multiplo*, che invita gli studenti (ego) a elencare le

¹ Si ringrazia lo staff del Centro per l’Orientamento e il Tutorato (CAOT) dell’Università degli Studi di Salerno per l’individuazione del campione di partecipanti ai laboratori nell’ambito del progetto UnisaOrienta Experience 2023/24, realizzato nel quadro delle misure previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) disciplinate dal D.M. 934/2022 “Orientamento attivo scuola-università”. Per approfondimenti: <https://www.orientamento.unisa.it/home/iniziative-attivita?id=1262>.

² Per ulteriori dettagli sul software Network Canvas, si rimanda al link <https://networkcanvas.com/>.

persone delle diverse cerchie sociali che forniscono supporto durante il percorso di scelta, specificando se il supporto è stato di tipo informativo (ricerca di informazioni), valutativo (discussione delle opzioni), e/o emotivo (incoraggiamento e rassicurazione);

- *Name interpreter*, che raccoglie le informazioni su ciascun alter indicato da ego, tra cui il ruolo rivestito nelle diverse cerchie sociali (genitori, fratelli/sorelle e parenti per la famiglia; insegnante, compagno/a di classe/istituto o altro personale scolastico nella sfera scolastica; amico/a, fidanzato/a, orientatore o conoscente nella sfera sociale), le caratteristiche sociodemografiche (genere, fascia di età) e la tipologia di supporto fornito;
- *Alter-by-Alter ties*, che rileva se i contatti indicati da ciascun studente si conoscono tra di loro, permettendo di analizzare la struttura interna della rete personale, in termini di densità, coesione e interconnessione tra i diversi attori sociali coinvolti nella rete personale³.

³ Tali misure descrivono la struttura di base della rete egocentrica, rilevando la *numerosità degli alter per ciascuna cerchia sociale* (famiglia, scuola, ambito sociale), inclusi il *numero di amici e compagni/i di classe*. Per ogni cerchia, e in particolare per amici e compagni di classe, è stato, inoltre, individuato il *numero di alter che forniscono specifiche forme di supporto*: informativo, valutativo ed emotivo. Le misure strutturali descrivono, invece, la configurazione interna di una rete (Wasserman e Faust, 1994). La *betweenness centrality* indica in che misura un nodo ricopre un ruolo di mediatore tra coppie di nodi non direttamente connessi. La *closeness centrality* rappresenta il grado di connessione diretta di un nodo rispetto agli altri nella rete, riflettendo la facilità con cui un nodo può raggiungere – o essere raggiunto da – gli altri membri della propria rete. La *transitività* segnala la presenza di triadi chiuse tra gli alter ed è pertanto un indicatore di coesione locale. Il *diametro* rappresenta la distanza massima tra coppie di nodi nella rete. La *densità* indica la proporzione di legami presenti tra gli alter sul totale dei legami teoricamente attivabili. Il *grado medio* rappresenta il numero medio di connessioni attivate da ciascun nodo della rete. L'indice di *constraint* (Burt, 2002) valuta quanto ego sia vincolato da legami ridondanti che limitano l'accesso a nuove informazioni. L'indice di *omofilia di genere* è definito come la proporzione di alter che appartengono allo stesso genere dell'ego che li ha nominati (Vacca, 2020).

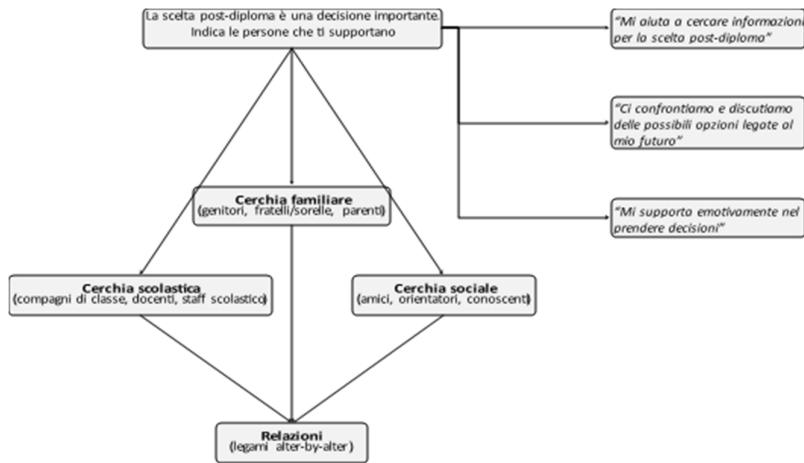


Fig. 7.1 - Protocollo di rilevazione dei dati per la rete personale con il software Network Canvas

Prospetto 1 – Protocollo di rilevazione dati per la rete personale con Network Canvas

Il protocollo di rilevazione è stato implementato tramite il software *Network Canvas* ed è articolato in quattro moduli sequenziali. Ogni modulo corrisponde a una specifica cerchia sociale, all'interno della quale viene richiesto di indicare fino a un massimo di sei persone che forniscono supporto nelle scelte post-diploma.

Per ogni alter nominato, vengono rilevati i seguenti attributi:

- iniziali del nome e cognome, genere, fascia d'età;
- tipo di relazione (relativa alla specifica cerchia);
- tipo di supporto (*In che modo questa persona ti supporta nella scelta post-diploma?*), selezionabili in forma multipla tra:
 - *Mi aiuta a cercare informazioni per la scelta post-diploma*;
 - *Ci confrontiamo e discutiamo delle possibili opzioni legate al mio futuro*;
 - *Mi supporta emotivamente nel prendere decisioni*.

1. Cerchia familiare

“La scelta post-diploma è una decisione importante. Indica le persone che nell'ambito della tua famiglia ti supportano.”

Ruolo alter: genitore, fratello/sorella, altro parente.

2. Cerchia scolastica

“La scelta post-diploma è una decisione importante. Indica le persone che nell'ambito scolastico ti supportano.”

Ruolo alter: compagno/a di classe, insegnante, altro personale scolastico.

3. Cerchia sociale

“La scelta post-diploma è una decisione importante. Indica le persone che nell’ambito sociale ti supportano.”

Ruolo alter: amico/a, fidanzato/a, conoscente, orientatore.

4. Sociogramma

“Trascina le persone sullo schermo e posizionale dal centro verso l'esterno dei cerchi in base a quanto le senti vicine/distanti da te.”

“Traccia le relazioni tra le persone che si conoscono indipendentemente da te.”

Il modulo consente la rappresentazione spaziale degli alter in base alla prossimità percepita da ego, e i legami tra alter (alter-by-alter ties).

7.2.1. Caratteristiche sociodemografiche degli ego

Un campione di 295 studentesse e studenti delle classi quinte coinvolte nei laboratori di orientamento universitario hanno completato sia il questionario sia il modulo per la raccolta di dati di rete personale. Dalla Tabella 7.1 si evidenzia la maggiore partecipazione di studentesse (68.1%), e di rispondenti che vivono nella provincia di Salerno (81.7%). Per quanto riguarda la tipologia di istituto, oltre l'84% è iscritto a licei, con una maggiore incidenza degli altri licei (34.6%), seguiti dal liceo classico (26.8%) e dal liceo scientifico (22.7%). Gli studenti provenienti da istituti professionali rappresentano il 15.9%. Per quanto riguarda le madri, la quota più elevata dei rispondenti indica come titolo di studio il diploma di scuola secondaria superiore (40.0%), seguito dalla licenza media (27.1%) e dalla laurea (26.1%). Anche rispetto ai padri, la maggioranza degli studenti dichiara un livello di istruzione pari al diploma (43.1%), seguito dalla licenza media (28.5%) e dalla laurea (18.6%). Considerando il livello di istruzione di entrambi i genitori⁴, il 46.4% dei rispondenti riferisce che almeno uno dei genitori ha conseguito un diploma, mentre il 19.7% segnala che almeno uno dei genitori è laureato. Solo il 12.5% proviene da famiglie in cui entrambi i genitori hanno conseguito un titolo universitario, mentre il 17.6% dichiara che uno o entrambi i genitori hanno al massimo la licenza media. La maggioranza degli studenti ha la madre occupata a tempo indeterminato (33.2%), mentre una quota rilevante è rappresentata da casalinghe (29.5%). Percentuali più basse si osservano per l'occupazione a tempo determinato e per il lavoro in proprio, entrambi pari al 12.9%. Per quanto riguarda i padri, la maggior parte dei rispondenti dichiara una condizione occupazionale stabile, con il 45.4% dei

⁴ Tale variabile è stata definita sulla base della classificazione proposta da AlmaLaurea (XXVI Indagine Profilo dei Laureati, 2023), che considera congiuntamente il titolo di studio del padre e della madre come descritto in nota 5 del Capitolo 4.

padri che lavora a tempo indeterminato e il 31.9% svolge un'attività in proprio.

La maggior parte dei rispondenti (82.0%) intende proseguire gli studi universitari, mentre l'11.2% è indeciso o afferma di non voler continuare il percorso formativo dopo il diploma (6.8%) (Tabella 7.1). Tra coloro che intendono andare all'università, oltre la metà (58.2%) vorrebbe iscriversi in un ateneo nella regione di residenza, il 17.8% in un ateneo fuori regione o all'estero (0.4%). Per quanto riguarda l'area disciplinare⁵, la scelta più frequente ricade su un corso di laurea dell'area giuridico economico-sociale (ELSS) (28.9%), seguita dall'area medico-sanitaria (HEALTH) (22.0%), umanistico-letteraria (HUMAN) (20.9%) e STEM (11.0%). Infine, il 17.2% dei rispondenti si dichiara ancora indeciso sulla scelta dell'area disciplinare.

Tab. 7.1 - Distribuzione dei rispondenti (ego) per genere, provincia di residenza, tipo di scuola, titolo di studio dei genitori, iscrizione all'università, scelta dell'ateneo e area disciplinare

	v.a.	%
Genere		
<i>Maschio</i>	88	29.8
<i>Femmina</i>	201	68.1
<i>Altro</i>	6	2.0
Provincia di residenza		
<i>Avellino</i>	16	5.4
<i>Napoli</i>	35	11.9
<i>Salerno</i>	241	81.7
<i>Altra provincia</i>	3	1.0
Scuola		
<i>Liceo classico</i>	79	26.8
<i>Liceo scientifico</i>	67	22.7
<i>Altri licei</i>	102	34.6
<i>Istituto professionale</i>	47	15.9
Titolo di studio - Madre		
<i>Licenza scuola media</i>	80	27.1
<i>Diploma</i>	118	40.0
<i>Laurea</i>	77	26.1
<i>Non so</i>	20	6.8

⁵ Per la classificazione dei corsi di laurea in quattro aree disciplinari, si è fatto riferimento alla tipologia proposta da Porcu *et al.* (2023, p. 12), come descritto nel Capitolo 4.

<i>Titolo di studio - Padre</i>		
<i>Licenza scuola media</i>	84	28.5
<i>Diploma</i>	127	43.1
<i>Laurea</i>	55	18.6
<i>Non so</i>	29	9.8
<i>Titolo di studio – Genitori</i>		
<i>Entrambi licenza media</i>	52	17.6
<i>Almeno un diplomato</i>	137	46.4
<i>Almeno un laureato</i>	58	19.7
<i>Entrambi laureati</i>	37	12.5
<i>Non so</i>	11	3.7
<i>Iscrizione università</i>		
<i>Sì</i>	242	82.0
<i>No</i>	20	6.8
<i>Non so</i>	33	11.2
<i>Ateneo</i>		
<i>Ateneo campano</i>	160	58.2
<i>Ateneo fuori regione</i>	49	17.8
<i>Ateneo all'estero</i>	1	0.4
<i>Non so</i>	65	23.6
<i>Area disciplinare</i>		
<i>HUMAN</i>	57	20.9
<i>ELSS</i>	79	28.9
<i>HEALTH</i>	60	22.0
<i>STEM</i>	30	11.0
<i>Non so</i>	47	17.2

7.2.2. Le caratteristiche sociodemografiche degli alter e le relazioni ego-alter

Per ciascun studente (ego) è stata ricostruita una rete personale in cui sono state mappate le principali figure di riferimento coinvolte nel processo decisionale post-diploma. Complessivamente, le reti personali raccolte includono 2874 alter, ovvero individui nominati dagli studenti come fonti di supporto. All'interno di tali reti sono stati rilevati anche i legami tra gli alter per

un totale di 4411 connessioni. La maggior parte degli alter è di genere femminile (63.0%, Tabella 7.2), di età compresa prevalentemente tra 18 e 24 anni (35.3%) o inferiore a 18 anni (26.4%). Le fasce di età adulta risultano meno presenti: il 12.7% degli alter ha un'età compresa tra i 30 e i 49 anni, il 18.9% tra i 50 e i 65 anni e gli over 65 rappresentano solo una quota marginale (4.1%). I rispondenti indicano principalmente i genitori (46.0%) come figure di riferimento nella famiglia, seguiti da altri parenti (34.3%) e dai fratelli o sorelle (19.7%) (Tabella 7.2). La quasi totalità degli alter nominati a scuola è costituita dai compagni di classe (83.3%), mentre insegnanti (15.4%) e staff scolastico (1.4%) sono indicati in misura ridotta.

Tab. 7.2 - Distribuzione degli alter per genere, fascia di età e ruolo rivestito nelle cerchie sociali

	v.a.	%
Genere		
<i>Maschio</i>	1063	37.0
<i>Femmina</i>	1774	37.0
Età		
<i><18</i>	750	26.4
<i>18-24</i>	1002	35.3
<i>25-29</i>	75	2.6
<i>30-49</i>	360	12.7
<i>49-65</i>	538	18.9
<i>>65</i>	117	4.1
Famiglia		
<i>Genitore</i>	505	46.0
<i>Fratello/Sorella</i>	216	19.7
<i>Altri parenti</i>	376	34.3
Scuola		
<i>Compagno di classe</i>	742	83.3
<i>Insegnante</i>	137	15.4
<i>Staff scolastico</i>	12	1.4
Ambito sociale		
<i>Amico/a</i>	556	73.9
<i>Fidanzato/a</i>	108	14.4
<i>Conoscente</i>	69	9.2
<i>Tutor</i>	19	2.5

Nella sfera sociale, gli amici (73.9%) rivestono un ruolo rilevante nel fornire supporto, seguiti dal partner (14.4%), dai conoscenti (9.2%) o da docenti orientatori in ambito scolastico e universitario (2.5%). I compagni di classe rappresentano la principale fonte di supporto percepito in tutte e tre le dimensioni considerate (informativa, emotiva e valutativa); seguono i genitori, che forniscono principalmente supporto emotivo e valutativo; mentre gli amici ricoprono un ruolo rilevante soprattutto per il supporto emotivo (Figura 7.2). Le altre figure (insegnanti, fratelli/sorelle, partner, conoscenti, docenti orientatori e staff scolastico) offrono agli studenti livelli di supporto meno rilevanti.

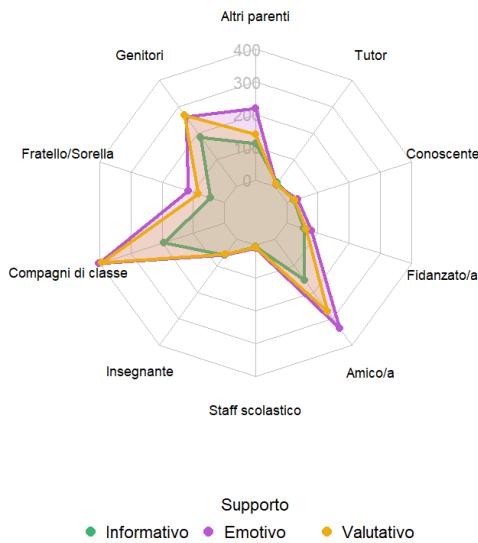


Fig. 7.2 - Grafico radar con le varie categorie delle cerchie sociali a cui appartengono gli alter e per tipologia di supporto sociale percepito da ego

7.2.3. Una classificazione delle tipologie di reti personali

Per analizzare la struttura e la composizione delle reti personali, è stata in primo luogo applicata un'Analisi delle Componenti Principali (ACP) con l'obiettivo di individuare le principali dimensioni che caratterizzano la com-

posizione (genere, ruolo sociale, forme di supporto fornito dagli alter) e la struttura in termini di misure di rete. Le prime sei componenti spiegano complessivamente il 75.71% della varianza totale del fenomeno in esame. La prima componente riflette la composizione delle reti, in termini di numerosità e presenza di alter di genere femminile, connessa a caratteristiche strutturali rilevanti. La seconda componente si concentra sul supporto emotivo e valutativo proveniente dal contesto scolastico e sociale, in particolare da compagni di classe e amici. La terza componente evidenzia la coesione della rete, rappresentata da alti livelli di transitività, bassa distanza massima e maggiore densità. La quarta componente mette in luce il ruolo della famiglia come fonte di supporto (emotivo, valutativo, informativo). La quinta e la sesta componente rappresentano la tendenza a comportamenti omofili rispetto al genere e l'importanza del supporto informativo all'interno di reti scolastiche.

A partire dai risultati dell'ACP⁶, è stata condotta un'analisi dei cluster che ha portato all'individuazione di tre gruppi di reti personali caratterizzati da:

- Gruppo 1 [108 studenti]: reti di piccole dimensioni e connesse solo all'interno di una cerchia sociale prevalente. La struttura di queste reti evidenzia scarso supporto informativo ed emotivo da parte della scuola e della famiglia che può limitare la capacità dello studente di accedere a risorse utili per orientarsi nei percorsi formativi e professionali post-diploma. A titolo esemplificativo, la rete in Figura 7.3a è relativa ad una studentessa di un istituto professionale. La rete è di piccole dimensioni (5 alter) dove il supporto informativo e valutativo è fornito dai genitori, mentre il supporto emotivo da un compagno di classe e dal partner. La rete mostra una struttura poco connessa tra gli alter appartenenti a diverse cerchie a cui fa riferimento la studentessa.
- Gruppo 2 [176 studenti]: reti di notevoli dimensioni e prevalentemente connesse all'interno delle diverse cerchie. Gli studenti appartenenti a questo gruppo beneficiano di una varietà di legami attivati a scuola, tra pari e in famiglia, dove ricevono diverse forme di supporto e risorse. La rete di una studentessa di un liceo classico (Figura 7.3b) è caratterizzata da 13 alter appartenenti alle varie cerchie sociali internamente connesse. I vari tipi di supporto percepito sono bilanciati tra le varie figure di riferimento. La rete presenta una buona interconnessione tra gli alter e una densità pari a 0.41 con un livello di *constraint* pari a 0.25. Questa struttura reticolare favorisce l'accesso a risorse diversificate per la studentessa che intende iscriversi all'università, in un ateneo fuori regione e in un corso dell'area disciplinare STEM.

⁶ L'analisi è stata condotta utilizzando il pacchetto FactoMineR del software R.

- Gruppo 3 [11 studenti]: reti ampie caratterizzate dalla presenza di numerosi alter connessi internamente ed esternamente alla propria cerchia sociale. Alcuni alter rivestono il ruolo di mediatori, facilitando il flusso informativo. La rete personale di una studentessa di un liceo classico con background socioculturale elevato (Figura 7.3c) presenta 18 alter delle diverse cerchie sociali con un grado medio pari a circa 7 legami e un indice di *constraint* pari a 0.19.

Nel complesso, i gruppi individuati riflettono configurazioni di reti personali di studenti che vanno da strutture di piccole dimensioni (Gruppo 1), a reti che coinvolgono un numero maggiore di alter (Gruppo 2), fino a un numero ridotto di reti che si contraddistinguono per le risorse e il supporto fornito a ego in reti ampie e interconnesse (Gruppo 3).

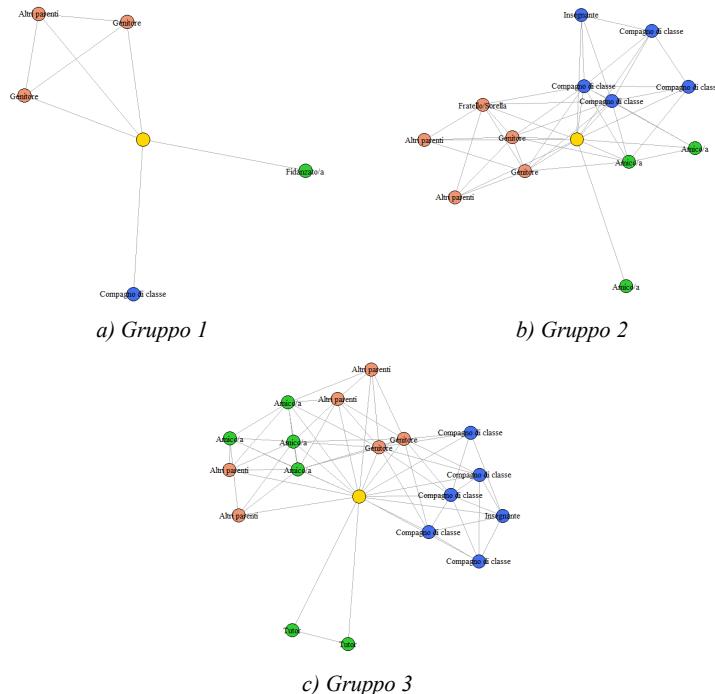


Fig. 7.3 - Esempi di reti personali nei tre gruppi. Il nodo giallo rappresenta lo studente (ego); i nodi rossi le persone (alter) indicate nella cerchia familiare, i nodi blu nel contesto scolastico e i nodi verdi nell'ambito sociale

7.3. Il disegno metodologico e la rilevazione delle reti nel gruppo classe

La raccolta dei dati nel gruppo classe delle 28 scuole campane ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato alle studentesse e agli studenti delle classi quinte con l'obiettivo principale di rilevare le intenzioni post-diploma e le influenze esercitate da pari, dalla famiglia e scuola in tale processo decisionale. Nello specifico, l'indagine ha ricostruito in modo sistematico la struttura delle relazioni interpersonali all'interno delle classi con l'intento di fornire una base empirica per l'analisi dei meccanismi di influenza tra pari nelle scelte post-diploma non identificabili dall'utilizzo di dati secondari disponibili da archivi amministrativi⁷.

La raccolta dei dati di rete in ciascuna classe si è focalizzata su quattro tipi di legami informali tra i compagni: le relazioni di amicizia, la collaborazione nello studio e le forme di supporto emotivo e valutativo. Dalle configurazioni reticolari così definite sono emersi gli studenti che rivestono un ruolo centrale, la presenza di particolari configurazioni reticolari e di comportamenti omofili (McPherson, Smith-Lovin e Cook, 2001). Queste evidenze forniscono un'analisi più articolata delle dinamiche sociali che influenzano le scelte educative, utilizzando la prospettiva metodologica dell'analisi delle reti sociali (Wasserman e Faust, 1994).

Il capitolo si apre con la descrizione della popolazione di riferimento e del piano di campionamento adottato per selezionare il campione di scuole campane. Segue la descrizione del questionario, definita grazie anche alla conduzione di focus group e indagini pilota. La parte conclusiva è dedicata all'analisi dei principali risultati emersi dalla rilevazione svolta tra gennaio e marzo 2025, con particolare attenzione alle strutture relazionali osservate, alle dinamiche di influenza tra pari e alle disuguaglianze nell'accesso a risorse sociali utili nei processi di orientamento scolastico e professionale.

⁷ Il gruppo di ricerca ha accesso a dati secondari della banca dati MOBYSU.it che unisce le informazioni della popolazione INVALSI del 13° grado con l'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) del MUR. Il dataset include, oltre ai punteggi dei test INVALSI e all'indicatore ESCS per lo status socioeconomico familiare, informazioni dettagliate sulla scuola frequentata (codici identificativi, natura pubblica o paritaria, localizzazione geografica), sul luogo di residenza e sulle scelte educative post-diploma (iscrizione all'università, ateneo, area disciplinare secondo il codice ISCED fino a tre cifre). Tali informazioni basate sull'ESCS sono state utilizzate per stimare effetti tra pari sulla base dell'appartenenza alla stessa classe (Usala *et al.*, 2023). Esse, però, presentano dei limiti rispetto alla raccolta di dati primari volti, invece, a rilevare il ruolo che rivestono le interazioni informali nel gruppo classe nei meccanismi di influenza nelle scelte educative.

7.3.1. Popolazione e piano di campionamento

La popolazione di riferimento è stata individuata a partire dai dati delle scuole secondarie di secondo grado in Campania relativi all'anno scolastico 2023/24 e disponibili nella sezione “Informazioni Anagrafiche Scuole Statali” del Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM)⁸. Dopo un processo di riclassificazione dei vari indirizzi di studio, la popolazione finale è composta da 324 istituti scolastici suddivisi in quattro gruppi: licei, istituti tecnici, istituti professionali e istituti superiori con più indirizzi. La distribuzione delle scuole superiori in Campania per provincia e tipo di scuola è riportata nella Tabella 7.3. La maggior parte degli istituti si concentra nel comune di Napoli e provincia (163 scuole, pari a circa il 50% della popolazione), seguita da Salerno (67), Caserta (51), Avellino (25) e Benevento (18). I licei costituiscono la tipologia prevalente (127), mentre gli istituti tecnici e professionali registrano una presenza più contenuta.

A partire dalla popolazione di 324 scuole, è stato definito un piano di campionamento non probabilistico a due stadi. Nel primo stadio è stato individuato un campione di scuole considerando due variabili di stratificazione in base alle cinque province campane e alle quattro categorie in cui sono stati raggruppati gli istituti per tener conto delle peculiarità territoriali e scolastiche. Un campione di 41 scuole è stato selezionato (circa il 12.0 % della popolazione) ripartito in 20 strati (Tabella 7.4). I dirigenti scolastici delle scuole selezionate sono stati contattati via mail e sollecitati telefonicamente nei mesi di dicembre 2024 e gennaio 2025 a partecipare a incontri di presentazione dell’indagine. Complessivamente 28 scuole hanno aderito alla rilevazione con il coinvolgimento di 12 scuole di Napoli e provincia, 8 scuole di Salerno e provincia di Salerno; le restanti 8 scuole sono distribuite tra i comuni di Avellino, Benevento e Caserta e provincia.

Tab. 7.3 - Distribuzione della popolazione delle scuole superiori di secondo grado in Campania per provincia e per tipo di scuola (v.a.)

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto superiore	Totale
Avellino	8	2	2	13	25
Benevento	4	1	1	12	18
Caserta	22	1	7	21	51
Napoli	67	11	16	69	163
Salerno	26	8	5	18	67
<i>Totale</i>	127	23	31	143	324

⁸ Portale Unico dei Dati della scuola: <https://dati.istruzione.it/opendata/esploraidati/>.

Tab. 7.4 - Distribuzione del campione teorico di scuole e del numero di scuole raggiunte (tra parentesi) per provincia campana e per tipo di scuola (v.a.) - I stadio

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto superiore	Totale
<i>Avellino</i>	1 (2)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	4 (2)
<i>Benevento</i>	1 (2)	1 (0)	1 (0)	1 (1)	4 (3)
<i>Caserta</i>	2 (2)	1 (1)	1 (0)	2 (0)	6 (3)
<i>Napoli</i>	8 (6)	1 (1)	2 (3)	8 (2)	19 (12)
<i>Salerno</i>	3 (3)	1 (1)	1 (2)	3 (2)	8 (8)
<i>Totale</i>	15 (15)	5 (3)	6 (5)	15 (5)	41 (28)

Nel secondo stadio (Tabella 7.5), dalle 28 scuole sono state selezionate 91 classi quinte con il coinvolgimento di tutti gli studenti frequentanti. In totale 1534 studentesse e studenti hanno compilato il questionario.

Pur presentando alcune differenze rispetto al disegno teorico del piano campionamento – dovute a vincoli logistici, alla disponibilità delle scuole e alle tempistiche – la struttura del campione è sufficientemente accurata per condurre le analisi oggetto di approfondimento⁹.

Tab. 7.5 - Distribuzione del campione di classi e delle studentesse e studenti (tra parentesi) per provincia campana e tipologia di scuola (v.a.) - II stadio

	Liceo	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto superiore	Totale
<i>Avellino</i>	6 (92)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	6 (92)
<i>Benevento</i>	5 (93)	0 (0)	0 (0)	3 (38)	8 (131)
<i>Caserta</i>	9 (168)	2 (26)	0 (0)	0 (0)	11 (194)
<i>Napoli</i>	21 (356)	3 (46)	10 (160)	6 (74)	42 (636)
<i>Salerno</i>	1 (213)	3 (48)	6 (114)	7 (106)	26 (481)
<i>Totale</i>	51 (922)	8 (120)	16 (274)	16 (218)	91 (1534)

7.3.2. Focus group

Per individuare le dimensioni da inserire nel questionario e per definire un linguaggio adeguato e comprensibile per le domande volte a rilevare i legami informali tra compagni all'interno del gruppo classe, sono stati condotti dei focus group in un istituto scolastico della provincia di Salerno che comprende vari indirizzi, dal liceo all'istituto professionale. Nello specifico, sono stati condotti tre focus group che hanno visto la partecipazione di 22

⁹ Al fine di contenere eventuali distorsioni e migliorare la rappresentatività del campione rispetto alle quote individuate, sono state applicate tecniche di post-stratificazione volte a correggere le differenze tra il campione osservato e la popolazione teorica di riferimento. I pesi sono stati derivati dal rapporto tra la numerosità nella popolazione e quella nel campione usando il pacchetto survey del software R.

studenti e studentesse delle classi quinte, quindici ragazze e sette ragazzi provenienti da tre diversi indirizzi. L'indagine è stata finalizzata ad approfondire le rappresentazioni, le aspettative e i processi decisionali che accompagnano la scelta del percorso universitario, con particolare attenzione al ruolo delle reti sociali di riferimento (famiglia, gruppo dei pari, insegnanti) e alle percezioni di autonomia e informazione che hanno orientato le scelte. Tali incontri, della durata di circa un'ora ciascuno, hanno consentito agli studenti di esprimere vissuti, percezioni e orientamenti rispetto al proprio futuro formativo, favorendo la costruzione di una riflessione collettiva. I risultati ottenuti hanno permesso di individuare le principali dimensioni che hanno successivamente guidato la costruzione del questionario.

Per gli studenti dell'indirizzo professionale è emersa con chiarezza la centralità della famiglia, considerata il principale punto di riferimento nel processo di scelta, in grado di fornire supporto sia a livello emotivo che economico. In questo gruppo, anche gli amici hanno assunto un ruolo rilevante, rappresentando una fonte di confronto costante sia all'interno che all'esterno della scuola. La distinzione tra compagni di classe e amici esterni al contesto scolastico è apparsa meno significativa, segnalando una rete di pari percepita come coesa e solidale, capace di orientare le scelte e di fornire rassicurazione. Molti studenti di questi indirizzi hanno mostrato interesse verso percorsi universitari legati all'ingegneria, all'edilizia e alle biotecnologie, con una chiara attenzione alla spendibilità futura del titolo di studio. Al tempo stesso, si è osservato un forte desiderio di mobilità geografica, con la propensione a iscriversi in università fuori regione, in particolare a Roma e Torino, pur mantenendo un saldo legame affettivo con la famiglia.

Rispetto agli studenti liceali, è possibile osservare come la centralità della famiglia assuma sfumature differenti. Anche in questo caso essa ha rappresentato un riferimento importante, ma la relazione oscilla tra sostegno e tensione: accanto al bisogno di appoggio emotivo, è emerso con forza il desiderio di indipendenza e di costruzione di un percorso personale. Alcuni studenti hanno espresso incertezza e timori rispetto alla propria preparazione, in particolare per l'accesso a percorsi di studio scientifici. Una studentessa ha affermato, ad esempio: *“Mi vincola il non conoscere tutte le facoltà... ho bisogno di fare orientamento in università per capire cosa mi interessa fare”*. In questo gruppo si è manifestata con chiarezza la percezione di un deficit informativo, ovvero la sensazione di non disporre di strumenti e conoscenze adeguate a orientarsi in modo consapevole. L'orientamento è stato descritto come un bisogno formativo ancora da soddisfare: molti studenti hanno richiesto un maggiore supporto da parte di esperti o professionisti del settore per avere informazioni più dettagliate sui futuri percorsi di studio o lavorativi. Rispetto agli altri indirizzi, gli studenti del liceo si sono distinti anche

per una più marcata indecisione nella definizione delle scelte universitarie, con interessi che hanno spaziato da biologia e psicologia fino a lettere ed economia. La condivisione con i compagni di classe è stata considerata una risorsa fondamentale per chiarire dubbi e confrontare aspirazioni, mentre gli amici extrascolastici sono risultati meno influenti. Le discussioni hanno rivelato spesso una tensione tra il desiderio di seguire le proprie passioni e la necessità di rispondere alle aspettative familiari, come ha mostrato la testimonianza di uno studente: *“Per me conta il parere altrui. Gli altri lo vedono solo come una passione (il teatro)... la famiglia lo vede come un rischio e questo mi provoca ansia”*. Questa dimensione emotiva della scelta si è intrecciata con i vincoli materiali ed economici, facendo emergere la complessità del processo decisionale.

Anche tra gli studenti di un altro indirizzo professionale sono riapparse alcune tendenze comuni ai gruppi precedenti, ma con peculiarità proprie. La famiglia e il gruppo dei pari di classe sono stati percepiti come le principali fonti di supporto e confronto. La condivisione quotidiana di esperienze formative comuni ha rafforzato il legame tra compagni, rendendolo una risorsa importante per elaborare dubbi e prendere decisioni. Tuttavia, in questo gruppo sono emersi con maggiore evidenza vincoli economici e logistici, che hanno orientato le scelte verso università geograficamente vicine e più accessibili, come Napoli o Salerno. Anche qui si è manifestata la necessità di confrontarsi con studenti universitari o professionisti per ricevere informazioni più specifiche e concrete sui percorsi post-diploma.

In tutti i focus group, un tema ricorrente emerso con forza è stato la mancanza di informazioni adeguate e mirate sui percorsi universitari e professionali. Gli studenti, in particolare quelli del liceo, hanno indicato una certa disconnessione tra scuola e università, evidenziando il bisogno di un orientamento più strutturato e personalizzato con il supporto di figure esperte. Un altro aspetto centrale, trasversale agli indirizzi, è stato quello della mobilità geografica, percepita come un’opportunità per maturare e ampliare le proprie prospettive personali e professionali. Molti studenti hanno espresso la volontà di iscriversi a università fuori regione, vedendo questa scelta come una via per superare i limiti della realtà locale e intraprendere nuove esperienze. Emblematica in questo senso è stata l’affermazione di una studentessa: *“Voglio uscire da questa realtà, abitiamo in paesi piccoli con la mentalità chiusa... è un modo per maturare, voglio fare nuove esperienze”*.

Nel complesso, tale analisi esplorativa ha permesso di individuare alcuni elementi interpretativi. La famiglia si è confermata un punto di riferimento centrale, in grado di fornire sostegno affettivo e orientamento, ma anche di generare tensioni tra protezione e autonomia. Il gruppo dei pari, pur con declinazioni diverse, ha agito come spazio di socializzazione e riflessione con-

divisa. Infine, la mobilità territoriale è apparsa come una dimensione simbolicamente densa, espressiva del desiderio di emancipazione personale e di apertura verso nuovi contesti.

In conclusione, i focus group hanno consentito di delineare tre grandi assi interpretativi che hanno orientato la successiva costruzione del questionario: la tensione tra dipendenza familiare e autonomia individuale; il ruolo del gruppo dei pari come spazio di confronto e sostegno; il bisogno di orientamento e informazione come fattore decisivo nella costruzione della scelta universitaria. Queste dimensioni, emerse dall'analisi qualitativa, hanno costituito la base concettuale per la fase quantitativa della ricerca, volta a rilevare i nessi tra contesti relazionali, risorse informative e percorsi di scelta degli studenti.

7.3.3. La struttura del questionario

L'indagine¹⁰ è stata realizzata tramite la somministrazione di un questionario online auto-compilato, rivolto alle studentesse e agli studenti delle classi quinte del campione di scuole campane. Lo strumento di rilevazione esplora, in primo luogo, le diverse dimensioni per comprendere le scelte post-diploma dei giovani in linea con il modello di questionario realizzato dalle tre UdR e descritto nel Capitolo 3, dal profilo sociodemografico e il contesto familiare, alle scelte educative e professionali dopo la scuola, dalle percezioni delle competenze disciplinari e trasversali acquisite alla partecipazione ad attività di orientamento, fino alle aspirazioni lavorative legate al progetto di vita futura. In linea con l'impianto teorico e metodologico del progetto, lo strumento ha previsto la quarta sezione interamente dedicata alle domande di rete volte a ricostruire le interazioni informali che si sviluppano all'interno del gruppo classe tra pari. Nello specifico, a ciascuno studente è stato chiesto di indicare fino a un massimo di cinque compagni di classe che considera migliori amici o amiche [*Amicizia*]; con i quali si confronta su questioni personali [*Supporto emotivo*]; ai quali chiede supporto e consigli in ambito scolastico [*Supporto scolastico*]; con cui discute del proprio futuro formativo o lavorativo [*Supporto valutativo*] e con i quali non si confronterebbe riguardo alle proprie scelte post-diploma [*Contrasto sociale*]. Queste

¹⁰ L'indagine è stata realizzata con il supporto tecnico e organizzativo del Laboratorio di Ricerca e Didattica Avanzata in Statistica (StatLab) del Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli Studi di Salerno, certificato UNI EN ISO 9001:2015 per la progettazione e realizzazione di indagini statistiche. Il Laboratorio ha curato la progettazione del questionario su piattaforma online e tutte le fasi operative, garantendo il rispetto degli standard metodologici e normativi, in particolare in materia di protezione dei dati personali.

forme di interazione e supporto permettono di esplorare in profondità le dinamiche relazionali e di identificare le figure che influenzano le decisioni individuali, distinguendo tra supporto informativo, confronto decisionale e sostegno emotivo. L'obiettivo finale è analizzare la capacità di influenzare le decisioni esercitata dai pari e dalle cerchie sociali di riferimento in questa fase cruciale di transizione, mettendo in luce eventuali disuguaglianze nell'accesso a informazioni, consigli e risorse utili a compiere scelte consapevoli. Tale prospettiva consente di riflettere sulle implicazioni in termini di inclusione, partecipazione e accesso alle opportunità educative e professionali, contribuendo alla comprensione del ruolo delle reti sociali nei processi di empowerment giovanile.

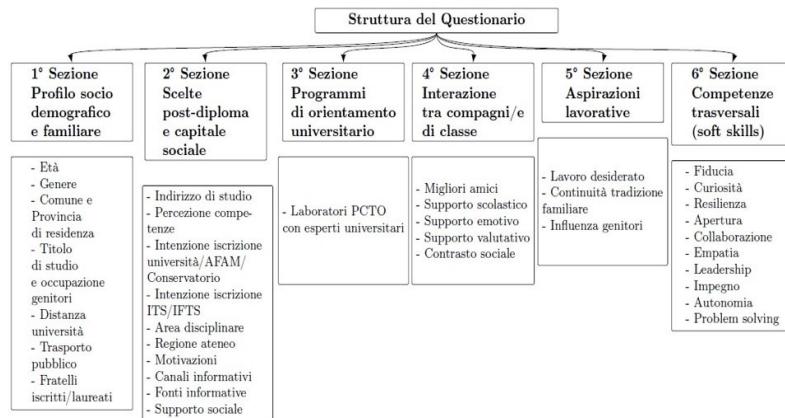


Fig. 7.4 - Sezioni e domande del questionario

Il questionario¹¹ è stato progettato sulla piattaforma SurveyMonkey dallo staff del Laboratorio di Ricerca e Didattica Avanzata in Statistica (StatLab) del Dipartimento di Scienze Economiche e Statistiche dell'Università degli Studi di Salerno e la somministrazione è avvenuta in aula, con la supervisione di docenti e rilevatori del progetto, al fine di assicurare la qualità e

¹¹ La struttura del questionario è stata preliminarmente validata mediante la conduzione di un'indagine pilota nel mese di gennaio 2025 svolta in due licei del comune di Salerno e della sua provincia, coinvolgendo un campione di classi quinte. I suggerimenti raccolti durante questa fase sono stati integrati e hanno contribuito alla definizione della versione finale dello strumento. Una versione tradotta in lingua francese dello strumento, curata da Mariadomenica Lo Nostro, sarà prossimamente sperimentata in contesti stranieri per valutarne l'efficacia e l'adattabilità interculturale.

l'affidabilità dei dati raccolti. Per garantire il rispetto della privacy nella rilevazione dei dati di rete all'interno del gruppo classe, è stato adottato un protocollo che ha previsto l'attribuzione di codici anonimi agli studenti (Pacca, Ragozini e Vitale, 2025). Ogni scuola ha fornito una lista codificata dei nominativi, accessibile solo ai docenti, mentre i rilevatori non hanno avuto accesso diretto ai nomi reali. Gli studenti hanno compilato il questionario selezionando i codici corrispondenti ai compagni con cui intrattengono relazioni di amicizia, supporto o scambio di informazioni per lo studio. Questo metodo ha consentito di ricostruire le reti per ciascuna classe senza esporre l'identità dei partecipanti e riducendo il rischio di diffusione involontaria di dati sensibili. Il protocollo ha, inoltre, previsto il censimento degli studenti assenti nel momento della rilevazione per una successiva gestione degli eventuali dati mancanti e incompleti, garantendo al contempo rigore metodologico e conformità etica nella protezione dei dati personali.

7.3.4. Caratteristiche delle classi e misure di rete

La Tabella 7.6 presenta le statistiche descrittive del numero di studenti per classe (numero medio, deviazione standard - SD, minimo e massimo) e il numero di studentesse e studenti per tipo di scuola. Si osserva che la media di studenti per classe varia da un minimo di 13.9 per gli istituti professionali a un massimo di 18.2 per i licei scientifici. La variabilità è più elevata negli istituti tecnici (6.5) e nei licei scientifici (5.9), segnalando una maggiore differenza di numerosità tra le classi all'interno di questi indirizzi. Il minimo e il massimo confermano la maggiore eterogeneità dei licei scientifici e degli istituti tecnici, dove si trovano sia classi molto piccole sia classi particolarmente numerose. In termini di genere, i licei classici e gli altri licei presentano una netta prevalenza di studentesse, mentre nei licei scientifici e negli istituti tecnici il numero di studenti è superiore. Negli istituti professionali, invece, la presenza di studentesse e studenti risulta equilibrata.

Tab. 7.6 - Statistiche descrittive per tipo di scuola

	<i>Media studenti per classe</i>	<i>SD</i>	<i>Minimo</i>	<i>Massimo</i>	<i>Maschi</i>	<i>Femmine</i>
Liceo classico	17.4	4.3	10	28	91	199
Liceo scientifico	18.2	5.9	5	29	202	124
Altri licei	16.8	4.2	12	29	162	290
Istituto tecnico	17.2	6.5	9	29	163	110
Istituto professionale	13.9	4.2	6	21	88	91

Per ogni classe sono state ricostruite quattro tipologie di rete, corrispondenti ai tipi di legame misurati tra i compagni: amicizia, supporto scolastico, emotivo e valutativo. Per ciascuna di esse sono state calcolate diverse misure di rete, tra cui la densità, la reciprocità, la transitività, nonché alcuni indici di centralità basati sul numero di legami in uscita (*outdegree*), in entrata (*indegree*) e sul ruolo di mediazione (*betweenness*) (Wasserman e Faust, 1994) (Prospetto 2).

Prospetto 2 – Le misure di rete

Le misure riportate sono state calcolate con il pacchetto igraph del software R e descrivono diverse proprietà strutturali delle reti rilevate a livello globale e di singolo studente.

- **Nodi** → numero di studenti e studentesse presenti nella rete;
- **Archi** → numero totale di legami direzionali rilevati tra coppie di nodi;
- **Densità** → misura il grado di coesione della rete, rapportando i legami osservati rispetto al numero teorico di legami attivabili;
- **Outdegree medio** → numero medio di legami in uscita;
- **Indegree medio** → numero medio di legami in entrata;
- **Indegree massimo** → numero più alto di legami in entrata;
- **Betweenness** → grado di centralità di un nodo che riveste il ruolo di mediatore nel connettere coppie di nodi non direttamente connessi;
- **Reciprocità** → livello di legami reciprocati tra coppie di nodi;
- **Transitività** → misura la tendenza a formare piccoli gruppi chiusi di tre nodi;
- **Indice di omofilia** (E-I index) → misura la presenza di comportamenti omofili nell'attivare legami con nodi che presentano caratteristiche simili. L'indice può assumere valori da -1 (omofilia) a +1 (eterofilia).

Dalla Tabella 7.7 emerge una differenza nel numero di connessioni (archi) attivate. La rete amicale si distingue per densità (0.19) e numero medio di archi (63.1), seguita da quella del supporto scolastico. Al contrario, i legami del supporto emotivo risultano meno numerosi, delineando una tipologia di connessioni più selettiva. L'*outdegree* medio risulta più elevato nella rete di amicizia (3.2), indicando una propensione a nominare in media tre compagni come migliori amici. L'indice di centralità basato sulla *betweenness* presenta valori relativamente bassi in tutte le reti. La misura di reciprocità evidenzia come la rete amicale si caratterizza per i valori più alti (0.60), mentre quella di supporto scolastico si attesta su livelli inferiori (0.36). La transitività, ossia la tendenza alla formazione di gruppi di tre studenti, risulta più marcata nella rete amicale. Quest'ultima si distingue per maggiore densità e coesione locale, mentre le reti di supporto, in particolare quelle emotiva e valutativa, appaiono più frammentate e basate su connessioni limitate tra compagni di classe.

Tab. 7.7 - Valori medi delle misure di rete per tipo di relazione

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto valutativo
Nodi	19.2	18.9	18.9	18.9
Archi	63.1	44.9	47.6	47.1
Densità	0.19	0.14	0.15	0.14
Outdegree medio	3.2	2.3	2.5	2.4
Indegree medio	3.2	2.3	2.5	2.4
Indegree massimo	6.6	5.4	7.9	5.4
Betweenness	0.048	0.034	0.028	0.037
Reciprocità	0.60	0.51	0.36	0.50
Transitività	0.52	0.45	0.43	0.47
Omofilia per genere	-0.59	-0.62	-0.51	-0.62
Omofilia per iscrizione	-0.34	-0.35	-0.35	-0.39

Le misure di rete mostrano alcune analogie e differenze nelle diverse tipologie di istituto (Tabella 7.8). Il numero medio di nodi è intorno a 20 per tutte le scuole tranne per l'istituto professionale (circa 15). Nei due licei, il numero medio di archi è più elevato, soprattutto nella rete amicale (73.7 nel liceo scientifico e 69.1 nel classico). La densità segue un andamento simile nei vari istituti con livelli di coesione più elevati nella rete amicale e più bassi nelle reti di supporto, in particolare in quello scolastico ed emotivo. Gli istituti professionali mostrano un livello di densità costante per tutte le reti. Per quanto riguarda l'*outdegree*, gli indirizzi mostrano una tendenza simile: valori più elevati nella rete amicale (da 3.0 a 3.5) e più bassi nelle reti di supporto emotivo e scolastico (da 2.0 a 2.7). L'indice di centralità basato sulla *betweenness* resta generalmente basso (da 0.02 a 0.06), con valori leggermente più alti nei licei. La reciprocità evidenzia differenze tra scuole: risulta più alta nella rete amicale e più bassa nel supporto scolastico, soprattutto negli istituti tecnici. Nel liceo scientifico e classico e negli altri licei la reciprocità è, invece, elevata anche per il supporto emotivo. La transitività risulta maggiore nelle reti amicali in tutti i tipi di scuola (da 0.50 a 0.58), mentre nel supporto scolastico ed emotivo tende a diminuire.

L'omofilia rispetto al genere evidenzia una tendenza a instaurare relazioni con studenti dello stesso genere, particolarmente accentuata per gli iscritti in altri licei, con valori che variano da -0.65 nella rete amicale a -0.72 nella rete del supporto emotivo. Un andamento simile si osserva anche per i licei scientifici (da -0.39 nella rete del supporto scolastico a -0.55 nella rete amicale e del supporto valutativo) e negli istituti tecnici (da -0.66 nella rete scolastica a -0.71 nella rete amicale e del supporto emotivo). I valori più bassi di comportamenti omofili per genere si registrano per gli studenti del liceo classico, dove i valori dell'indice oscillano da -0.35 nella rete del supporto scolastico a -0.54 in quella del supporto valutativo. Per quanto riguarda

l'omofilia per iscrizione all'università, si osservano differenze più marcate. Nei licei si registrano comportamenti omofili prevalentemente per gli iscritti a un liceo classico (con valori superiori a -0.90 per tutti i tipi di relazione) e a un liceo scientifico (con valori da -0.57 a -0.67). Al contrario, negli istituti tecnici (valori da 0.00 a 0.08) e negli istituti professionali (da 0.00 a 0.16) l'indice evidenzia un bilanciamento nei legami tra studenti che intendono proseguire o meno gli studi.

Tab. 7.8 - Misure di rete per tipo di scuola e per tipo di relazione (valori medi)

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto valutativo
Liceo classico				
<i>Nodi</i>	19.8	19.1	19.3	19.4
<i>Archi</i>	69.1	52.1	50.9	57.7
<i>Densità</i>	0.20	0.15	0.15	0.17
<i>Outdegree medio</i>	3.5	2.7	2.6	2.9
<i>Indegree medio</i>	3.5	2.7	2.6	2.9
<i>Indegree massimo</i>	6.9	5.7	8.6	5.9
<i>Betweenness</i>	0.046	0.049	0.033	0.049
<i>Reciprocità</i>	0.63	0.58	0.36	0.54
<i>Transitività</i>	0.55	0.49	0.41	0.51
<i>Omofilia per genere</i>	-0.53	-0.50	-0.35	-0.54
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-0.91	-0.92	-0.95	-0.92
Liceo scientifico				
<i>Nodi</i>	20.4	19.9	19.6	19.7
<i>Archi</i>	73.7	50.3	52.4	50.3
<i>Densità</i>	0.20	0.14	0.15	0.14
<i>Outdegree medio</i>	3.5	2.4	2.6	2.5
<i>Indegree medio</i>	3.5	2.4	2.6	2.5
<i>Indegree massimo</i>	7.4	5.9	9.2	5.4
<i>Betweenness</i>	0.062	0.048	0.043	0.049
<i>Reciprocità</i>	0.60	0.50	0.35	0.49
<i>Transitività</i>	0.47	0.42	0.41	0.42
<i>Omofilia per genere</i>	-0.55	-0.55	-0.39	-0.55
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-0.57	-0.62	-0.67	-0.63
Altri licei				
<i>Nodi</i>	18.9	18.4	18.5	18.4
<i>Archi</i>	60.9	45.1	48.4	48.1
<i>Densità</i>	0.18	0.14	0.15	0.15
<i>Outdegree medio</i>	3.2	2.4	2.6	2.6
<i>Indegree medio</i>	3.2	2.4	2.6	2.6
<i>Indegree massimo</i>	6.2	5.2	7.4	5.5
<i>Betweenness</i>	0.044	0.031	0.030	0.040
<i>Reciprocità</i>	0.61	0.53	0.39	0.50
<i>Transitività</i>	0.53	0.50	0.43	0.49

<i>Omofilia per genere</i>	-0.65	-0.72	-0.65	-0.68
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-0.27	-0.26	-0.22	-0.30
<i>Istituto tecnico</i>				
<i>Nodi</i>	19.3	18.4	18.7	18.4
<i>Archi</i>	59.4	38.9	43.9	39.7
<i>Densità</i>	0.17	0.13	0.14	0.13
<i>Outdegree medio</i>	3.0	2.0	2.3	2.1
<i>Indegree medio</i>	3.0	2.0	2.3	2.1
<i>Indegree massimo</i>	6.3	4.8	6.9	4.5
<i>Betweenness</i>	0.054	0.026	0.021	0.035
<i>Reciprocità</i>	0.57	0.46	0.31	0.46
<i>Transitività</i>	0.50	0.39	0.40	0.40
<i>Omofilia per genere</i>	-0.68	-0.71	-0.66	-0.71
<i>Omofilia per iscrizione</i>	0.01	0.08	0.04	0.00
<i>Istituto professionale</i>				
<i>Nodi</i>	15.3	14.4	15.1	14.0
<i>Archi</i>	49.8	34.7	39.4	35.5
<i>Densità</i>	0.23	0.18	0.20	0.21
<i>Outdegree medio</i>	3.2	2.3	2.6	2.5
<i>Indegree medio</i>	3.2	2.3	2.6	2.5
<i>Indegree massimo</i>	6.4	5.2	7.0	5.6
<i>Betweenness</i>	0.046	0.027	0.021	0.028
<i>Reciprocità</i>	0.56	0.46	0.38	0.52
<i>Transitività</i>	0.58	0.45	0.51	0.54
<i>Omofilia per genere</i>	-0.49	-0.54	-0.41	-0.59
<i>Omofilia per iscrizione</i>	0.13	0.07	0.16	0.00

7.3.5. Una lettura integrata dei legami tra pari e delle scelte post-diploma

A titolo esemplificativo, di seguito vengono analizzate cinque classi quinte appartenenti a diversi tipi di scuola, prendendo in considerazione 20 reti complete ricostruite a partire da quattro dei cinque legami esaminati (*amicizia, supporto emotivo, scolastico e valutativo*). La rete tra pari è stata definita sulla base delle relazioni dichiarate dagli studenti, rendendo possibile un'analisi integrata tra traiettorie individuali e dinamiche relazionali interne al gruppo classe. Le visualizzazioni mediante grafi proposte restituiscono non solo la struttura dei legami tra gli studenti, ma anche alcune informazioni che descrivono il contesto sociodemografico e le scelte educative; in particolare, il genere e la propensione all'iscrizione universitaria dopo il diploma. Una chiave di lettura utile per interpretare la visualizzazione di tali reti mediante i grafi direzionati riguarda la codifica adottata per rappresentare tali informazioni. I colori dei nodi indicano la *decisione delle studentesse e degli studenti* rispetto

all'iscrizione universitaria al momento della rilevazione: intenzione di iscriversi all'università (verde); intenzione di non iscriversi all'università (rosso); indeciso/a se iscriversi all'università (giallo). Le forme dei nodi indicano, invece, il *genere*: nodi di forma quadrata rappresentano i rispondenti maschi; nodi di forma circolare rappresentano i rispondenti femmine; nodi di forma rettangolare rappresentano i rispondenti che non hanno dichiarato il genere.

In una classe quinta di un liceo scientifico (Tabella 7.9 e Figura 7.5), caratterizzata da una prevalenza di studenti maschi e da un'elevata propensione a voler proseguire gli studi, la *rete amicale* (Figura 7.5a) si presenta connessa in un'unica componente.

Tab. 7.9 - Misure di rete in una classe quinta di un liceo scientifico

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto valutativo
<i>Nodi</i>	27	27	26	27
<i>Archi</i>	91	56	64	60
<i>Densità</i>	0.13	0.08	0.10	0.09
<i>Outdegree medio</i>	3.4	2.1	2.5	2.2
<i>Indegree medio</i>	3.4	2.1	2.5	2.2
<i>Indegree massimo</i>	8	6	11	5
<i>Betweenness</i>	0.046	0.004	0.011	0.006
<i>Reciprocità</i>	0.62	0.57	0.25	0.47
<i>Transitività</i>	0.57	0.50	0.50	0.49
<i>Omofilia per genere</i>	-0.79	-0.92	-0.84	-0.96
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-0.36	-0.46	-0.48	-0.54

Tutti gli studenti sono legati tra loro, i rapporti sono in gran parte reciproci e si organizzano in piccoli sottogruppi coesi, collegati da alcuni studenti che svolgono un ruolo di mediatore. Non emergono figure dominanti, ma alcuni individui occupano posizioni centrali nel connettere i diversi gruppi. La rete del *supporto emotivo* si discosta da questa configurazione (Figura 7.5b). Qui la densità dei legami è più bassa e si osserva uno studente isolato. Nonostante una discreta reciprocità (0.57), le relazioni tendono a concentrarsi in sottogruppi poco connessi. In questa rete emerge una differenza di genere: le ragazze occupano posizioni marginali o risultano isolate, mentre i ragazzi si collocano più spesso al centro delle dinamiche relazionali dei sottogruppi connessi. La rete del *supporto scolastico* (Figura 7.5c) evidenzia una grande componente coesa, centralizzata intorno a pochi studenti che ricevono un numero elevato di richieste di aiuto. Anche in questo caso, le ragazze tendono a occupare posizioni periferiche. Gli studenti con un progetto universitario definito appaiono più integrati nel gruppo classe rispetto a chi è indeciso o non intende proseguire gli studi. La rete del *supporto valutativo* (Figura 7.5d) presenta due studenti isolati, una reciprocità pari a 0.47 e un basso livello di *betweenness*.

Anche in questa rete le ragazze occupano posizioni periferiche e risultano poco collegate con il gruppo dei ragazzi. In tutti i tipi di rete si rileva una tendenza a instaurare legami con studenti dello stesso genere o con atteggiamenti analoghi rispetto alla scelta post-diploma, evidenziando comportamenti di tipo omofilo. Nel complesso, la rete amicale rappresenta la configurazione più integrata del gruppo classe. Al contrario, le reti di supporto emotivo, scolastico e valutativo mostrano strutture più frammentate, evidenziando la posizione periferica di quattro studentesse nelle dinamiche di aiuto tra pari. Gli studenti con un orientamento verso gli studi universitari tendono a occupare posizioni più centrali, mentre chi è indeciso o non intende proseguire il percorso accademico si colloca in posizioni periferiche della rete.

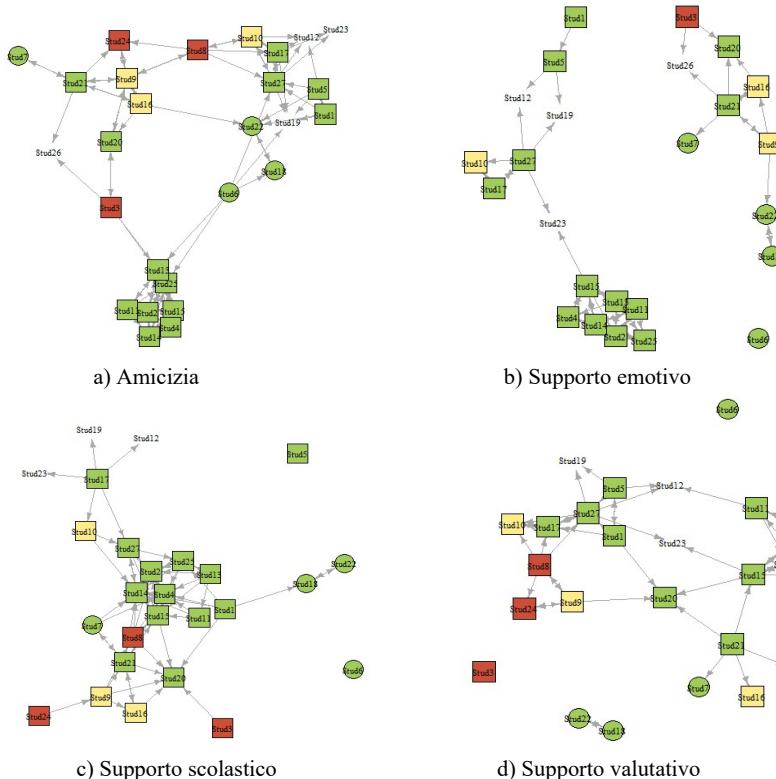


Fig. 7.5 - Visualizzazione delle quattro reti mediante grafi diretti di una classe quinta di un liceo scientifico. Colori dei nodi: decisione rispetto all'iscrizione universitaria (verde = sì, rosso = no, giallo = indeciso/a). Forme dei nodi: genere (quadrato = maschio, cerchio = femmina, rettangolo = NR)

Per quanto riguarda una classe quinta di un liceo classico (Tabella 7.10 e Figura 7.6), la *rete amicale* si configura come un tessuto relazionale coeso (densità pari a 0.17) e strutturato attorno a sottogruppi. Le misure di rete confermano questa compattezza: la reciprocità si attesta su un valore elevato (0.68), così come la transitività, segnalando una forte propensione alla formazione di gruppi chiusi.

Tab. 7.10 - Misure di rete di una classe quinta di un liceo classico

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto valutativo
<i>Nodi</i>	25	25	25	25
<i>Archi</i>	100	83	63	88
<i>Densità</i>	0.17	0.14	0.11	0.16
<i>Outdegree medio</i>	4.0	3.3	2.5	3.5
<i>Indegree medio</i>	4.0	3.3	2.5	3.5
<i>Indegree massimo</i>	7	6	8	7
<i>Betweenness</i>	0.053	0.004	0.018	0.051
<i>Reciprocità</i>	0.68	0.70	0.35	0.64
<i>Transitività</i>	0.69	0.79	0.53	0.66
<i>Omofilia per genere</i>	-0.70	-0.72	-0.41	-0.52
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-1.00	-1.00	-1.00	-1.00

Dal grafo (Figura 7.6a) emergono chiaramente quattro sottogruppi: tre gruppi sono composti prevalentemente da studentesse e sono caratterizzati da un'elevata coesione interna e da relazioni reciproche; il quarto gruppo, più marginale, è composto principalmente da studenti maschi, meno integrati nella rete complessiva. Tale segmentazione di genere trova riscontro anche nelle successive reti di supporto. La rete del *supporto emotivo* mostra una maggiore frammentazione, pur mantenendo un alto grado di reciprocità (0.70) e una transitività marcata (0.79). Il grafo (Figura 7.6b) evidenzia almeno due blocchi distinti: a sinistra, un gruppo di studenti maschi collegati a un gruppo di ragazze tramite un compagno che funge da mediatore; a destra, due sottogruppi connessi tra loro da uno studente e formati in prevalenza da studentesse. È, inoltre, presente uno studente isolato. La rete del *supporto scolastico* appare meno frammentata ma presenta una reciprocità più bassa (0.35). L'*indegree massimo*, pari a 8, segnala la presenza di studenti che ricoprono un ruolo centrale nel ricevere richieste di aiuto. Il grafo (Figura 7.6c) mostra un nucleo centrale di ragazze impegnate in scambi reciproci, affiancate da alcuni studenti maschi che fungono da punti di riferimento per il resto della classe. La rete del *supporto valutativo* presenta una configurazione più equilibrata. La densità si mantiene stabile (0.16), la reciprocità sale a 0.64 e la transitività resta elevata (0.66), come riportato nella Tabella 7.10. Il grafo (Figura 7.6d) restituisce una struttura articolata attorno a due nuclei princi-

pali: a sinistra, un gruppo coeso composto prevalentemente da studentesse; a destra, un gruppo misto, con scambi più distribuiti tra ragazzi e ragazze. Anche in questa rete si osserva lo stesso studente isolato, segnalando il suo stato di esclusione dalle diverse dimensioni relazionali. Per quanto riguarda le scelte post-diploma, tutti gli studenti e le studentesse della classe hanno dichiarato l'intenzione di iscriversi all'università, evidenziando un orientamento condiviso verso la prosecuzione degli studi e un comportamento omo-filo. Un risultato atteso, considerato il contesto scolastico che si inserisce anche in una rete di relazioni solide con legami reciproci.

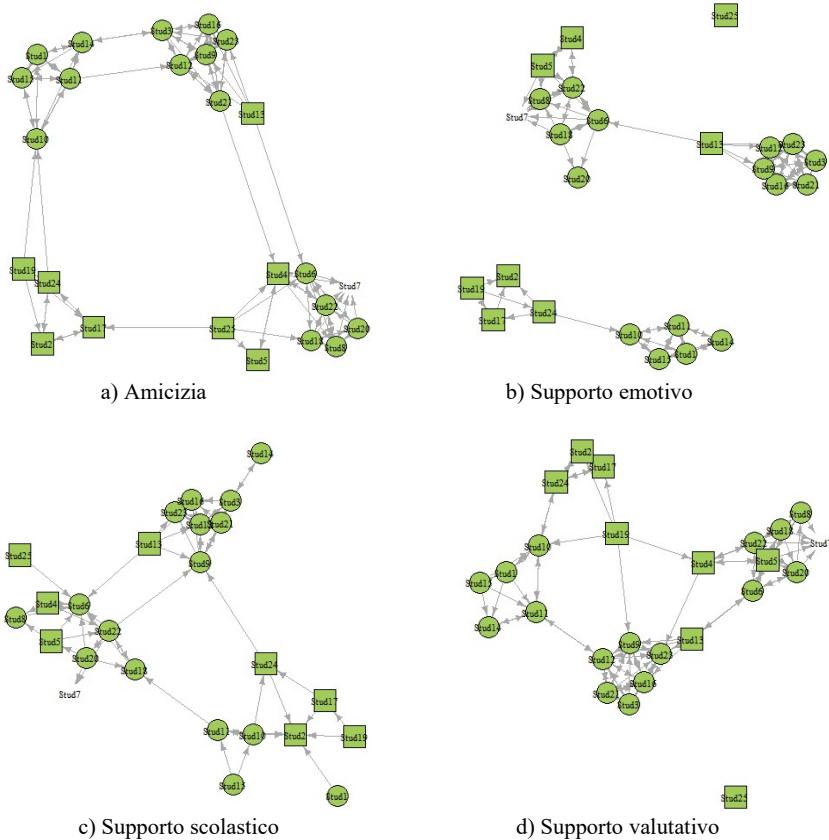


Fig. 7.6 - Visualizzazione delle quattro reti mediante grafi diretti di una classe quinta di un liceo classico. Colori dei nodi: decisione rispetto all'iscrizione universitaria (verde = sì, rosso = no, giallo = indeciso/a). Forme dei nodi: genere (quadrato = maschio, cerchio = femmina, rettangolo = NR)

La classe quinta di un liceo delle scienze umane (Tabella 7.11 e Figura 7.7) si inserisce in questo quadro con una *rete amicale* (Figura 7.7a) che, pur mostrando una buona coesione (densità pari a 0.15), rivela una struttura interna articolata. La configurazione reticolare appare segmentata: si distinguono tre gruppi coesi di studentesse e, in posizione marginale, un gruppo di studenti, compatto ma leggermente separato dal resto della rete. La coesione complessiva è garantita dalla presenza di alcuni studenti che collegano i gruppi

Tab. 7.11 - Misure di rete di una classe quinta di un liceo delle scienze umane

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto valutativo
<i>Nodi</i>	21	21	21	21
<i>Archi</i>	63	38	37	47
<i>Densità</i>	0.15	0.09	0.09	0.11
<i>Outdegree medio</i>	3.0	1.8	1.8	2.2
<i>Indegree medio</i>	3.0	1.8	1.8	2.2
<i>Indegree massimo</i>	5	4	5	4
<i>Betweenness</i>	0.022	0.002	0.009	0.018
<i>Reciprocità</i>	0.70	0.47	0.27	0.55
<i>Transitività</i>	0.61	0.81	0.31	0.56
<i>Omofilia per genere</i>	-0.69	-0.87	-0.68	-0.80
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-1.00	-1.00	-1.00	-1.00

La rete del *supporto emotivo* risulta decisamente più frammentata con la presenza di diverse componenti. La reciprocità è pari a 0.47, mentre la transitività resta elevata (0.81), indicando la tendenza alla formazione di piccoli sottogruppi chiusi, omogenei anche per genere. Il grafo (Figura 7.7b) mostra un gruppo di studenti compatto, due gruppi di studentesse nella parte inferiore e una triade relativamente isolata sulla sinistra. La presenza di una studentessa completamente esclusa dalle dinamiche relazionali conferma la natura disgregata della rete. La *betweenness*, pressoché nulla (0.002), rafforza l'idea di un sostegno emotivo confinato entro cerchie ristrette, con scarse connessioni tra gruppi e l'assenza di studenti che ricoprono una posizione di mediatori. Più inclusiva appare, invece, la rete del *supporto scolastico*, in cui tutti gli studenti risultano coinvolti in almeno un'interazione di scambio legata allo studio. Le relazioni si presentano fortemente asimmetriche: la reciprocità scende a 0.27 e le richieste di supporto si concentrano su pochi individui (*indegree massimo* pari a 5, con una media di circa 2 legami in entrata). Nel grafo (Figura 7.7c) emerge un gruppo centrale, formato da studentesse, che agisce da ponte tra gli altri sottogruppi. Gli studenti appaiono meno integrati, con connessioni più deboli e scarsamente collegati alla componente femminile. Infine, la rete del *supporto valutativo* restituisce una configurazione parzialmente frammentata. Si osserva un nucleo centrale misto, che include sia ragazzi sia ragazze, attorno

al quale si articola la maggior parte delle interazioni. Nella parte inferiore del grafo (Figura 7.7d) compare inoltre un piccolo sottogruppo coeso di studentesse. La densità si mantiene stabile (0.11), la reciprocità è uguale a 0.55 e la *betweenness* è bassa (0.018), indicando l'assenza di studenti centrali che fanno da raccordo tra gruppi separati (Tabella 7.11). Anche in questa classe, così come nella classe del liceo classico, tutti gli studenti e le studentesse hanno dichiarato l'intenzione di proseguire gli studi universitari con un comportamento omofilo per iscrizione e per genere. Nonostante la frammentazione osservata in alcune reti di supporto, la condivisione di questa scelta suggerisce la presenza di un orientamento comune. È possibile che, pur in assenza di una struttura relazionale fortemente integrata, l'ambiente scolastico favorisce una scelta verso la prosecuzione degli studi.

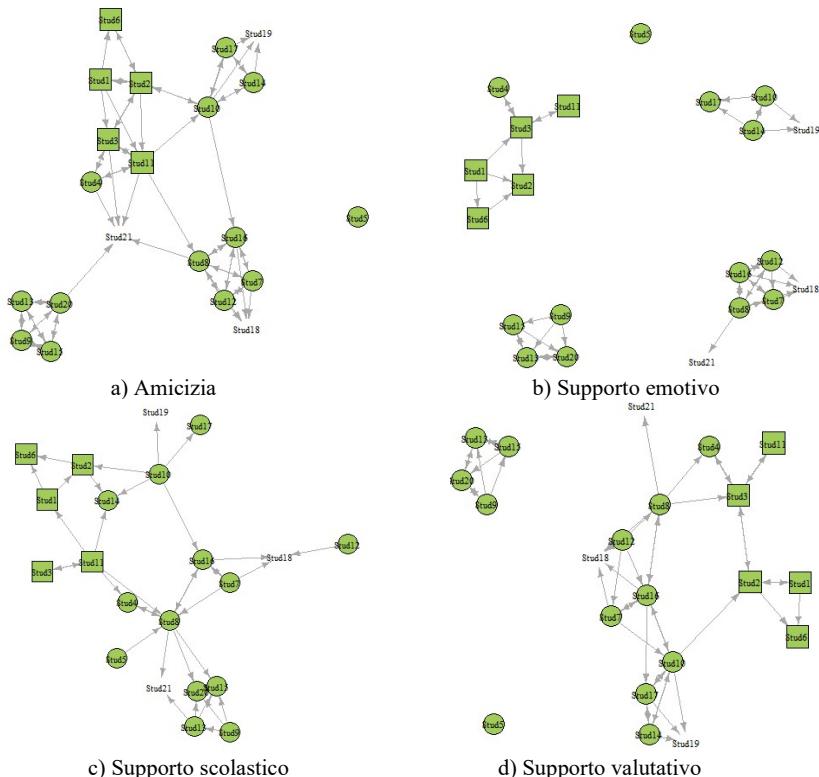


Fig. 7.7 - Visualizzazione delle quattro reti mediante grafi diretti di una classe quinta di un liceo delle scienze umane. Colori dei nodi: decisione rispetto all'iscrizione universitaria (verde = sì, rosso = no, giallo = indeciso/a). Forme dei nodi: genere (quadrato = maschio, cerchio = femmina, rettangolo = NR)

Un quadro sensibilmente diverso emerge in una classe quinta di un istituto tecnico (Tabella 7.12 e Figura 7.8), dove la *rete amicale* (Figura 7.8a) risulta la più coesa (densità pari a 0.14). Solo uno studente risulta isolato e si osservano diversi sottogruppi interconnessi da studenti che fanno da ponte. Il valore dell'indice di *betweenness* segnala, infatti, la presenza di alcuni studenti che svolgono un ruolo di collegamento nella rete (Figura 7.8a).

Tab. 7.12 - Misure di rete di una classe quinta di un istituto tecnico

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto Valutativo
<i>Nodi</i>	28	28	28	28
<i>Archi</i>	104	73	72	78
<i>Densità</i>	0.14	0.10	0.09	0.10
<i>Outdegree medio</i>	3.7	2.6	2.6	2.8
<i>Indegree medio</i>	3.7	2.6	2.6	2.8
<i>Indegree massimo</i>	8	6	6	5
<i>Betweenness</i>	0.026	0.014	0.015	0.007
<i>Reciprocità</i>	0.60	0.60	0.53	0.61
<i>Transitività</i>	0.63	0.58	0.58	0.58
<i>Omofilia per genere</i>	-0.76	-0.80	-0.68	-0.81
<i>Omofilia per iscrizione</i>	-0.12	-0.23	-0.19	-0.30

I legami sono caratterizzati da una buona reciprocità e da una discreta chiusura triadica, elementi che contribuiscono alla stabilità dell'intero sistema. Dal punto di vista della composizione di genere, si osserva un gruppo coeso di maschi parzialmente connesso alle compagne, evidenziando una certa integrazione nei rapporti di amicizia e un comportamento omofilo per genere. Le reti di supporto evidenziano, invece, una progressiva frammentazione. Nella rete di *supporto emotivo*, i legami si distribuiscono in due sottogruppi distinti: da un lato, un'area più densa centrata su alcuni studenti circondati da compagne; dall'altro, un gruppo esclusivamente al femminile, caratterizzato da una minore intensità di scambi. Sebbene il valore della reciprocità resti relativamente alto, la segmentazione visibile nel grafo (Figura 7.8b) riduce la coesione complessiva e limita l'estensione del sostegno oltre i confini dei singoli gruppi. In questo scenario, la separazione di genere risulta più marcata, accompagnata da dinamiche che ostacolano la circolazione dei legami tra i due sottogruppi. Anche la rete del *supporto scolastico* conferma questa tendenza a formare sottogruppi. Gli scambi si concentrano in cerchie ben definite che raramente interagiscono tra loro. Il grafo (Figura 7.8c) evidenzia tre componenti: in basso, un piccolo gruppo isolato di studentesse, che – pur avendo aspirazioni post-diploma differenti – condivide forme di sostegno reciproco; al centro, una zona mista e densamente interconnessa, che accoglie studenti con orientamenti diversi rispetto alla scelta dopo il diploma; in basso, una diade di studentesse,

priva di collegamenti con altri studenti. La configurazione complessiva mostra un nucleo centrale in cui si promuovono scambi, mentre le aree periferiche tendono a riprodurre logiche relazionali omogenee, spesso caratterizzate dal genere. La rete del *supporto valutativo* segue la stessa struttura frammentata (Figura 7.8d) con due componenti e un nodo isolato: in alto a sinistra, un gruppo coeso di studentesse che manifestano scelte diverse; sulla destra, una seconda componente che connette ragazze e ragazzi prevalentemente intenzionati a proseguire gli studi universitari.

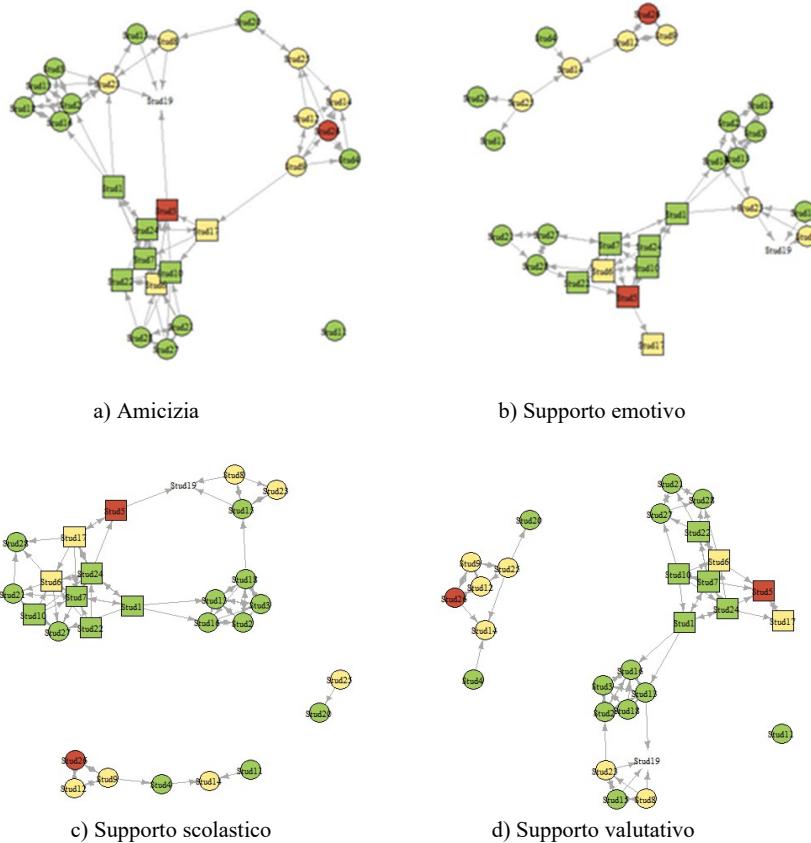


Fig. 7.8: Visualizzazione delle quattro reti mediante grafi diretti di una classe quinta di un istituto tecnico. Colori dei nodi: decisione rispetto all'iscrizione universitaria (verde = sì, rosso = no, giallo = indeciso/a). Forme dei nodi: genere (quadrato = maschio, cerchio = femmina, rettangolo = NR)

La rete presenta buoni livelli di reciprocità (0.61) e transitività (0.58) e l'assenza di figure in grado di collegare le diverse componenti, rendendo l'intera struttura poco coesa (Tabella 7.12). Rispetto alle scelte post-diploma chi è orientato ad andare all'università tende a collocarsi nelle aree connesse, mentre gli indecisi si trovano spesso nelle zone periferiche, con un accesso limitato ai legami di amicizia e di supporto.

In una classe quinta di un istituto professionale a prevalenza maschile (Tabella 7.13 e Figura 7.9), la *rete amicale* si presenta piuttosto compatta, con un elevato livello di reciprocità (0.81) e una densità pari a 0.16, a indicare un coinvolgimento relazionale esteso e bilanciato tra i compagni di classe.

Tab. 7.13- *Misure di rete di una classe quinta di un istituto professionale*

	Amicizia	Supporto emotivo	Supporto scolastico	Supporto Valutativo
<i>Nodi</i>	23	24	23	24
<i>Archi</i>	79	48	49	48
<i>Densità</i>	0.16	0.09	0.10	0.09
<i>Outdegree medio</i>	3.4	2.0	2.1	2.0
<i>Indegree medio</i>	3.4	2.0	2.1	2.0
<i>Indegree massimo</i>	6	4	10	5
<i>Betweenness</i>	0.041	0.004	0.034	0.010
<i>Reciprocità</i>	0.81	0.42	0.49	0.54
<i>Transitività</i>	0.59	0.60	0.38	0.60
<i>Omofilia per genere</i>	-0.73	-0.72	-0.74	-0.77
<i>Omofilia per iscrizione</i>	0.30	0.35	0.36	0.41

La chiusura triadica (0.59) contribuisce alla coesione interna della componente connessa (Figura 7.9a), che include un gruppo misto in cui le tre studentesse, perlopiù indecise o non intenzionate a proseguire gli studi, occupano posizioni centrali e fungono da ponte verso i compagni maschi con orientamenti post-diploma simili. All'interno di tale componente emergono sottogruppi coesi con legami reciprocati sia con gli studenti intenzionati a iscriversi all'università sia con gli studenti incerti rispetto la loro scelta futura. La rete presenta, inoltre, due studenti isolati. Il grafo del *supporto emotivo* evidenzia una maggiore frammentazione (Figura 7.9b). Il numero di legami si riduce (48 archi), così come la reciprocità (0.42), segnalando interazioni più selettive. Tre studenti risultano esclusi, tra cui alcuni indecisi e non intenzionati a iscriversi all'università. La rete si polarizza in due componenti distinte: in alto a sinistra, un gruppo formato da studenti e alcune studentesse con orientamenti universitari simili; in basso a destra, un gruppo di maschi con decisioni eterogenee del percorso post-diploma. La configurazione della rete del *supporto scolastico* risulta più coesa (Figura 7.9c). Pur mantenendo una densità contenuta (0.10), emerge chiaramente uno studente destinatario

di numerose richieste di aiuto (*indegree* massimo pari a 10), che dichiara l'intenzione di proseguire gli studi dopo il diploma. Attorno a lui si aggregano diversi sottogruppi: nuclei di studenti coesi e alcune studentesse in posizione periferica che, grazie alla sua presenza, sono coinvolte in tali scambi nel gruppo classe.

Sebbene la reciprocità sia moderata (0.49), si sviluppano legami collaborativi che rafforzano la coesione complessiva della rete, mantenendo un certo livello di inclusività. La rete del *supporto valutativo* presenta una configurazione frammentata, con componenti distinte. La densità resta stabile (0.09), ma tre studenti risultano isolati, tra cui una studentessa e due studenti non intenzionati a proseguire gli studi. Nella parte alta del grafo (Figura 7.9d) si conferma il ruolo centrale dello stesso studente emerso nella rete del supporto scolastico: attorno a lui si struttura un nucleo stabile, composto da alcuni compagni e due ragazze, con relazioni in buona parte reciproche. In basso, si osserva un secondo gruppo coeso, composto da studenti, con legami intensi ma circoscritti. A livello di rete globale, l'indice di omofilia relativo alla scelta di iscriversi indica una prevalenza di legami tra studenti con decisioni differenti, evidenziando un comportamento eterofilo. La presenza di studenti isolati e l'assenza di connessioni tra i gruppi evidenziano una rete frammentata, nella quale la circolazione delle informazioni resta limitata entro confini relazionali chiusi, limitando le opportunità di un confronto (Tabella 7.13).

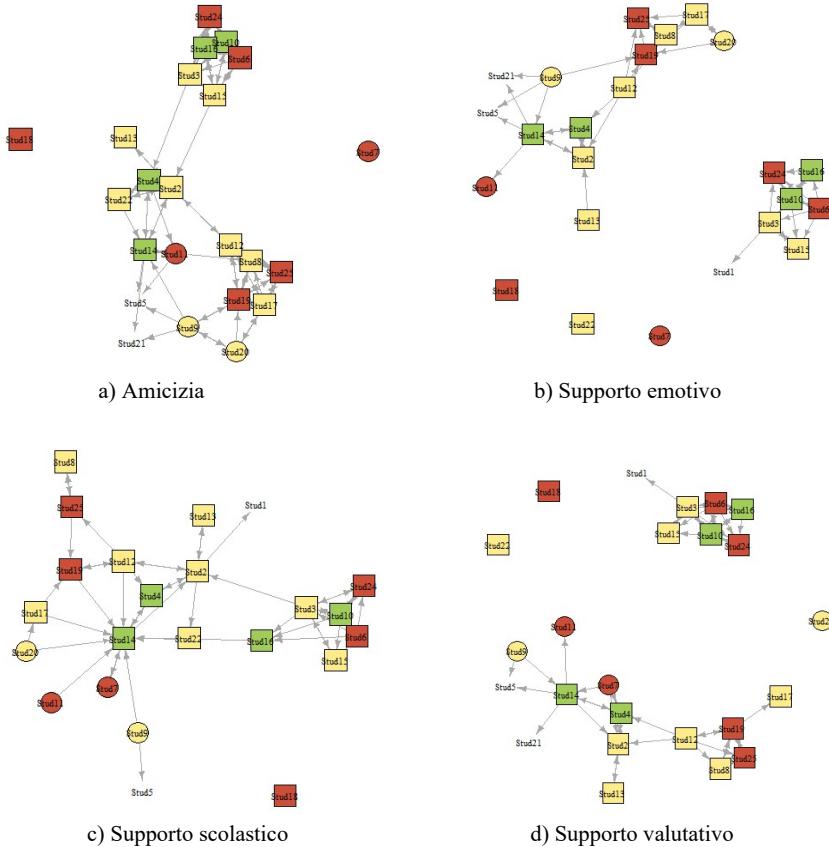


Fig. 7.9 - Visualizzazione delle quattro reti mediante grafi diretti di una classe quinta di un istituto professionale. Colori dei nodi: decisione rispetto all'iscrizione universitaria (verde = sì, rosso = no, giallo = indeciso/a). Forme dei nodi: genere (quadrato = maschio, cerchio = femmina, rettangolo = NR)

7.3.6. Il ruolo del capitale relazionale nelle scelte educative

Nel complesso, l'analisi delle reti personali (Vitale *et al.*, 2025) e delle reti complete ha offerto un quadro articolato del ruolo delle relazioni nei percorsi decisionali degli studenti. Le reti personali, in particolare, hanno consentito di distinguere tre principali configurazioni. Il primo gruppo – composto da reti piccole e circoscritte a una sola cerchia sociale – riflette situazioni di isolamento o di accesso limitato a risorse di supporto, con legami spesso

confinati all'ambito familiare o a relazioni scolastiche. Il secondo gruppo, più numeroso, raccoglie reti di dimensioni maggiori, articolate entro le varie cerchie (famiglia, scuola, ambito sociale), con una distribuzione più bilanciata delle diverse forme di supporto informativo, valutativo ed emotivo: queste reti risultano maggiormente funzionali nei processi di orientamento, soprattutto in presenza di una buona interconnessione tra gli alter indicati da ego. Il terzo gruppo, infine, è costituito da un numero ristretto di reti ampie e ben connesse, in cui la presenza di mediatori tra cerchie consente una circolazione efficace delle informazioni e una maggiore apertura rispetto a scelte universitarie, come l'iscrizione in atenei fuori regione e/o in ambiti disciplinari dell'area STEM.

Questi risultati trovano riscontro nelle reti complete analizzate a livello di gruppo classe. Le reti amicali si presentano generalmente più coese e integrate rispetto a quelle del supporto, ma mostrano differenze rilevanti in base alla tipologia di scuola. Nei licei si osservano configurazioni più compatte e interconnesse, anche sul piano del supporto emotivo e delle richieste di supporto in ambito scolastico, sebbene emergano segmentazioni di genere e forme di esclusione. Negli istituti tecnici e professionali, la coesione amicale convive con reti di supporto più frammentate, spesso segnate da ruoli centrali assunti da pochi studenti e da una maggiore polarizzazione delle risorse disponibili. La posizione relazionale degli studenti all'interno delle reti rispecchia spesso le loro intenzioni post-diploma: chi è orientato verso l'università tende a occupare posizioni centrali nella struttura reticolare, mentre gli indecisi o non intenzionati a proseguire gli studi si collocano in posizioni periferiche, con minori opportunità di accesso a scambi informativi e valutativi rispetto alle scelte da fare dopo il diploma.

In questo scenario, la raccolta di dati primari promossa nel progetto finalizzata a ricostruire le relazioni tra pari e altre figure di riferimento restituisce un quadro ricco e variegato. Sebbene gli archivi amministrativi ministeriali forniscono informazioni accurate e sistematiche su percorsi e traiettorie di carriere scolastiche e universitarie delle diverse coorti di studenti, risultano tuttavia insufficienti a cogliere la complessità dei fattori relazionali, emotivi e sociali che entrano in gioco nelle fasi di transizione. Alla luce di questi risultati, appare necessario un ripensamento delle politiche e delle pratiche orientative, che tenga conto della rilevanza del capitale sociale nei processi decisionali. Sostenere la costruzione di legami tra pari, rafforzare i legami tra scuola, famiglia e ambito sociale, e valorizzare le figure mediatici nei gruppi classe può rappresentare una leva strategica per contrastare le disuguaglianze e promuovere un orientamento più inclusivo e scelte consapevoli.

Conclusioni

Il presente volume, dedicato ai principali risultati del progetto PEER-UP, si è concentrato sugli aspetti legati al successo scolastico e sui processi di scelta degli studenti e delle studentesse dalla scuola superiore all'università, focalizzandosi sulle disuguaglianze educative legate alle condizioni socio-economiche, sui divari di genere e sul ruolo dei pari e delle cerchie sociali in cui l'individuo è inserito. Le evidenze emerse dai dati secondari provenienti da archivi amministrativi e da indagini su scala nazionale sono state integrate dai dati primari raccolti mediante indagini condotte nei contesti scolastici delle tre regioni coinvolte. In particolare, l'utilizzo integrato della banca dati MOBYSU.it e delle indagini INVALSI ha consentito di costruire indicatori a livello di scuola sulle competenze, sul background familiare e sulle scelte formative, offrendo una visione d'insieme sulle traiettorie educative nel contesto italiano. Grazie a tali indicatori è stato possibile rilevare come le disuguaglianze ascrittive (quali quelle di genere e per background familiare) si traducano in esiti scolastici differenziati: gli studenti provenienti da famiglie con più alto capitale socioeconomico e culturale si concentrano nei licei tradizionali e mostrano una maggiore propensione a proseguire gli studi universitari, mentre quelli con minori risorse familiari frequentano per lo più istituti tecnici e professionali, dove le opportunità di prosecuzione degli studi dopo il diploma risultano più limitate.

Il sistema di indicatori proposto ha permesso di mappare le disuguaglianze educative a livello di scuola, con particolare riferimento alla qualità e all'equità, e al contesto dei pari, rispetto ai divari osservati nelle competenze, nell'accesso all'istruzione terziaria e nelle scelte educative.

L'analisi delle disuguaglianze socioeconomiche, di genere e legate al background migratorio, condotta nel Capitolo 1, evidenzia una chiara stratificazione degli studenti rispetto alle condizioni socioeconomiche della famiglia di origine (monitorata attraverso l'indice ESCS) nelle varie tipologie di scuole superiori. A partire dalla distribuzione di tale indice nelle varie scuole,

gli studenti e le studentesse dei licei presentano il valore del primo quartile sopra la media nazionale, e distribuzioni dell'ESCS nei vari tipi di scuola che denotano la provenienza da contesti più privilegiati, soprattutto nelle regioni del Nord e nel Centro. Negli istituti tecnici e professionali del Mezzogiorno e del Centro, al contrario, il valore del terzo quartile dell'indice è sempre al di sotto del valore medio nazionale. Gli studenti e le studentesse dei tecnici, pur provenendo da contesti socioeconomici in media più svantaggiati rispetto ai liceali, presentano valori del terzo quartile leggermente sopra la media nazionale, evidenziando una minore segregazione tra tipologie di scuole.

Le disuguaglianze di genere nelle competenze, ben documentate da indagini nazionali e internazionali, sono riprodotte in quasi tutte le tipologie di scuola, con le ragazze aventi solitamente punteggi INVALSI più elevati in italiano, mentre i ragazzi ottengono punteggi medi più alti in matematica (con la sola eccezione del liceo artistico, del liceo linguistico, e dell'istituto tecnico con indirizzo economico, dove le ragazze hanno punteggi in matematica pari o più elevati rispetto ai ragazzi). Le ragazze scelgono più frequentemente di proseguire gli studi universitari rispetto ai ragazzi, ma continuano a concentrarsi nei percorsi umanistici o di cura (insegnamento e area sanitaria), mentre i ragazzi prediligono le aree disciplinari legate alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione e alle discipline ingegneristiche. Anche in questo caso, la lettura integrata dei dati secondari, delle indagini nazionali e locali ha permesso di evidenziare come gli stereotipi di genere e le aspettative sociali incidano sulle scelte individuali, limitando la piena espressione del potenziale degli studenti e delle studentesse. Le scelte educative restano, dunque, contraddistinte da modelli culturali e aspettative sociali che ancora oggi condizionano la libertà di scelta, soprattutto nelle aree disciplinari legate ai percorsi STEM.

Gli studenti e le studentesse con background migratorio di prima e seconda generazione registrano in media degli svantaggi nell'acquisizione delle competenze e nella transizione all'università rispetto ai nativi. Per quanto riguarda le divergenze tra le diverse tipologie di scuola, le distribuzioni sono più eque al variare del background migratorio negli istituti tecnici ad indirizzo economico e negli altri licei. Anche le differenze nei tassi di transizione tra nativi e migranti di seconda generazione sono spesso sfumate soprattutto negli istituti tecnici ad indirizzo economico e negli istituti professionali, suggerendo, dunque, che nei contesti in cui non ci sono vantaggi in termini di capitale umano e risorse culturali, le differenze fra famiglie con background migratorio e senza background migratorio si assottigliano, al contrario di quanto avviene in contesti socioeconomici avvantaggiati (Contini *et al.*, 2025).

Il Capitolo 2 ha permesso di approfondire le dinamiche e le differenze

territoriali tra scuole e nella filiera formativa. L'uso degli indici di composizione sociale che si basano sull'eterogeneità dell'indicatore ESCS, dentro e tra le classi di una stessa scuola, evidenziano come all'aumentare dello status socioeconomico della classe si riduca in media l'eterogeneità nella provenienza degli studenti e aumenti, di converso, l'omogeneità delle stesse per profilo socioeconomico. Questa relazione appare molto forte nei licei classici e scientifici, mentre è meno netta nelle altre tipologie di scuola. L'indice di segregazione segnala strategie diverse a seconda del profilo socioeconomico della scuola, evidenziando pattern interessanti a seconda del contesto socioeconomico medio. In generale, negli istituti tecnici e professionali, la tendenza a raggruppare studenti e studentesse di estrazione sociale più elevata in classi socialmente omogenee appare minore.

Gli indicatori di *social gradient* rispetto alle competenze acquisite, alla transizione all'università e all'estrazione sociale o del gruppo dei pari (identificati come i compagni di classe), forniscono una mappatura delle diseguaglianze scolastiche più puntuale, in quanto informano su quanto la variazione di un punto nello status socioeconomico e culturale dello studente e nel gruppo dei pari influisca sulla variazione nei punteggi INVALSI nelle competenze in matematica e italiano e sulla variazione nella probabilità di transitare all'università per studenti che si trovano nella stessa scuola. Per le competenze, i divari più elevati si evidenziano nei licei classici, scientifici e artistici, mentre sono più contenuti negli istituti tecnici e negli altri licei. I dati pongono in luce sia la forte variabilità delle scuole nel valore del primo e del terzo quartile dell'indice di *social gradient*, sia la presenza di una quota importante di licei tradizionali (sempre maggiore al 25%) in cui i divari negli apprendimenti non sono connessi alla situazione socioeconomica della famiglia, accanto a una quota, sempre non trascurabile, di scuole in cui il peso della famiglia invece è rilevante.

Rispetto alla transizione scuola-università, i pattern delle diseguaglianze si invertono tra le scuole, e sono i licei tradizionali, seguiti dal liceo linguistico, quelli in cui lo status socioeconomico della famiglia riveste l'importanza minore; mentre gli istituti tecnici sono quelli in cui il contesto familiare ha l'impatto maggiore sulle scelte future. Il ruolo dei pari ha una rilevanza maggiore nei licei tradizionali, evidenziando come il contesto di classe assuma un ruolo decisivo nel successo formativo, a parità di altri fattori.

Rispetto al genere, i dati mettono in luce che in tutte le tipologie di scuole è più alta la percentuale di istituti in cui le ragazze hanno risultati migliori in italiano e i ragazzi in matematica, ma anche qui non è trascurabile la quota di scuole in cui avviene il contrario. L'intensità del gap a favore delle ragazze in italiano, rispetto a quello dei ragazzi in matematica, è più forte negli istituti tecnici, nei licei artistici e nelle altre tipologie di scuola. Il divario maggiore

a favore dei ragazzi in matematica si riscontra nei licei scientifici e nei classici. Rispetto alla transizione all'università, si rileva che i licei tradizionali presentano la situazione di maggiore equità di genere e che il gap nella transizione a favore delle ragazze è fortemente associato allo status socioeconomico della famiglia, fino ad annullarsi per gli studenti e le studentesse che provengono dai contesti sociali più avvantaggiati. Tale risultato, già evidenziato in Contini *et al.* (2025), presumibilmente dipende dalla maggiore propensione a iscriversi all'università degli studenti e delle studentesse di famiglie con alto status socioeconomico, a prescindere dal genere e dal rendimento scolastico, in ragione dell'importanza attribuita dalla famiglia di origine al possesso di un elevato livello di istruzione e alle maggiori risorse di capitale sociale su cui possono contare.

Un ulteriore contributo del progetto riguarda la riflessione che emerge dai risultati empirici delle indagini condotte nelle tre regioni coinvolte – Campania, Sardegna e Toscana – restituendo un quadro articolato dei fattori che orientano le scelte post-diploma (Capitolo 3).

Nel caso della Campania (Capitolo 4), i risultati mettono in evidenza un quadro complesso, in cui le disuguaglianze sociali e territoriali si riflettono direttamente nelle scelte post-diploma. Meno della metà degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato alla rilevazione intende iscriversi all'università, mentre quasi un quarto dichiara di non volerlo fare e una parte risulta ancora indecisa o insicura. La tendenza a proseguire gli studi cresce notevolmente tra gli studenti e le studentesse dei licei classici e scientifici e si riduce tra quelli degli istituti tecnici e professionali. Le differenze di genere risultano particolarmente marcate nella transizione, dove le ragazze manifestano in misura maggiore rispetto ai ragazzi l'intenzione di voler proseguire gli studi, con una preferenza femminile per l'area sanitaria e umanistica e maschile per quella STEM. Anche il capitale culturale familiare esercita un'influenza di rilievo nelle decisioni: la quota di studenti e studentesse intenzionati a iscriversi all'università cresce notevolmente quando entrambi i genitori sono laureati. La mobilità geografica appare, invece, più contenuta rispetto ad altre regioni: oltre la metà degli studenti intende iscriversi in un ateneo campano, mentre solo una parte prevede di proseguire gli studi in un ateneo fuori regione o all'estero, una tendenza che riflette sia l'attaccamento al territorio, sia la percezione di un'offerta universitaria locale sufficientemente ampia.

Nella regione Sardegna (Capitolo 5) si evidenziano pattern simili, che confermano la forte influenza che il livello di istruzione dei genitori ha nell'influenzare le scelte scolastiche e post diploma, la tendenza femminile a proseguire gli studi in misura maggiore rispetto agli studenti maschi, e l'ampio divario di genere nella scelta dell'area disciplinare in un ambito di

studio STEM. Anche le scelte di mobilità sembrano essere fortemente condizionate dal contesto familiare, con una percentuale di studenti e studentesse che dichiarano l'intenzione di iscriversi in un ateneo fuori regione più che doppia tra coloro che hanno entrambi i genitori con titoli di studio elevati.

In Toscana (Capitolo 6), come già evidenziato per le altre due regioni, permangono forti discrepanze sulle scelte post-diploma in relazione al genere, al contesto familiare di origine e alla tipologia di scuola che stanno frequentando, che si traducono in differenze di propensione all'iscrizione universitaria, di orientamento ad una specifica area disciplinare e alla mobilità per studio. Si conferma, in particolare, la maggiore propensione a intraprendere studi universitari delle ragazze, soprattutto negli ambiti a sfavore delle discipline STEM, preferite dai ragazzi, mentre i ragazzi spesso dichiarano di essere incerti se iscriversi all'università. I dati raccolti confermano, poi, il legame tra provenienza socioculturale e scelte educative, sottolineando come il capitale culturale favorisca l'accesso all'istruzione terziaria, così come le tipologie di scuola storicamente considerate fonte di accesso diretta all'università, quali il liceo classico e scientifico. In particolare, i risultati evidenziano un forte legame tra percorso scolastico e aspirazioni accademiche, confermando come le traiettorie formative precoci orientino in misura rilevante le scelte post-diploma in termini sia di immatricolazione, sia di orientamento disciplinare, mostrando una certa coerenza fra i percorsi secondario e terziario. Dunque, per intervenire nell'attrazione di più studentesse verso le discipline STEM, è necessario intervenire precocemente, sin dalla scuola primaria e secondaria di primo grado. Per quanto riguarda la mobilità geografica non emergono differenze legate al genere, bensì in relazione al settore di studi, con la ricerca di un'offerta formativa fuori regione (presumibilmente percepita come più qualificata o attrattiva) soprattutto nei settori tecnico-scientifici. La scelta di trasferirsi appare, dunque, non solo come espressione di una maggiore apertura individuale, ma anche come risposta a disuguaglianze territoriali nell'accesso a determinati corsi di studio. Infine, emerge una relazione tra il capitale culturale familiare — evidente anche attraverso l'effetto di mediazione che esso esercita sulla tipologia di scuola superiore frequentata dai rispondenti — e la disponibilità (o possibilità) di considerare percorsi universitari in atenei fuori la regione in cui si vive.

Relativamente alla rilevanza delle cerchie sociali nel processo di scelta (Capitoli 4-6), i risultati campani confermano che le scelte post-diploma degli studenti sono influenzate dalle cerchie sociali, con la famiglia che mantiene un ruolo centrale, seguita da insegnanti e amici, mentre i compagni di classe e conoscenti hanno un ruolo secondario. La condivisione percepita di tali scelte evidenzia un sostegno elevato da parte della famiglia e moderato da parte dei pari, con livelli più alti tra le studentesse e tra chi intende

proseguire gli studi universitari. Nel complesso, la scelta post-diploma emerge raramente come un atto puramente individuale, rappresentando piuttosto l'esito di interazioni significative e momenti di confronto all'interno del contesto familiare, scolastico e sociale.

Nelle scuole sarde si conferma l'importanza nelle scelte della famiglia, seguita dalle reti amicali fuori l'ambito scolastico. Il ruolo degli insegnanti nell'influenzare le scelte post-diploma appare come più marginale e ancora meno rilevante quello del contesto classe. Si conferma che sono pochi, e per lo più le ragazze e coloro che hanno intenzione di proseguire gli studi, a poter contare su più canali di informazione e un limitato impatto delle attività di orientamento istituzionali nelle scelte post-diploma. Anche in questo contesto il titolo di studio dei genitori indirettamente influisce sull'ambiente dei pari, che diventa di maggior rilevanza per il reperimento di informazioni per le scelte future quando si proviene da famiglie con genitori istruiti. I fattori motivazionali sono associati alla scuola superiore frequentata, con i fattori di scoraggiamento che vengono più frequentemente indicati come di rilievo nel determinare le scelte future per gli studenti degli istituti tecnici e professionali. Infine, rispetto alla rilevanza delle opinioni delle cerchie sociali, si evidenzia che chi è indeciso spesso non considera rilevante l'opinione della famiglia, mentre chi è propenso a non continuare gli studi considera rilevante l'opinione degli insegnanti.

Nelle scuole toscane emerge un quadro complessivo in cui la decisione post-diploma è influenzata da una rete di relazioni più ampia e articolata man mano che aumenta la propensione a iscriversi all'università. L'orientamento sembra dunque associarsi a un uso più diversificato delle fonti, che affianca al nucleo familiare altre figure educative e la presenza dei pari. Inoltre, la famiglia emerge con forza crescente come riferimento principale al crescere del titolo di studio dei genitori, suggerendo come le famiglie con un alto capitale culturale siano più attivamente coinvolte nei processi di orientamento scolastico dei figli, forse grazie a una maggiore familiarità con il sistema formativo e con le opportunità offerte dal percorso universitario. Infine, i ragazzi fanno generalmente maggiore affidamento su fonti istituzionali e strutturate – come insegnanti, famiglia e compagni di classe – mentre le ragazze sembrano attivare un repertorio più ampio e articolato di strumenti informativi rispetto ai loro coetanei, ricorrendo anche a reti informali e orizzontali, quali gli amici, che potrebbero quindi innescare potenziali dinamiche di genere nei processi decisionali, non solo nella prosecuzione degli studi, ma anche nella scelta dell'area disciplinare.

Una particolare riflessione sulla rilevanza della dimensione relazionale e sociale si evince dai risultati dell'indagine condotta in un campione di scuole campane (Capitolo 7). I principali risultati mostrano come la qualità delle

relazioni tra pari, la coesione del gruppo classe e il sostegno dei docenti giocano un ruolo decisivo nella formazione delle aspirazioni e nelle scelte post-diploma. In particolare, gli studenti inseriti in reti amicali e collaborative nei gruppi classe, caratterizzate da fiducia e scambio informativo, mostrano maggiore sicurezza, fiducia in sé stessi e consapevolezza delle proprie possibilità. Al contrario, chi occupa posizioni periferiche all'interno delle reti scolastiche tende a essere più incerto, isolato e meno orientato a proseguire gli studi dopo il diploma. Le reti personali, dall'altro lato, evidenziano come la famiglia e la scuola rappresentino i due poli principali dell'universo relazionale degli studenti. La famiglia agisce come fonte di sostegno affettivo e di fiducia, mentre la scuola costituisce uno spazio privilegiato di scambio informativo e di costruzione di capitale sociale. La combinazione tra queste due sfere determina in larga misura le decisioni: quando il supporto familiare e quello scolastico si rafforzano a vicenda, le scelte formative risultano più consapevoli e meno condizionate dalle disuguaglianze di partenza. In sintesi, le reti del gruppo classe incidono principalmente sulla sicurezza, sulla coesione e sulla possibilità di accedere a informazioni condivise tra pari, mentre le reti personali mostrano come il supporto diretto da parte di famiglia e scuola orienti le scelte individuali, integrando dimensioni affettive e informative fondamentali per l'orientamento post-diploma. Queste evidenze confermano che la scuola non è solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma un ambiente relazionale complesso, capace di amplificare o attenuare le disuguaglianze a seconda della qualità dei legami sociali che vi si sviluppano al suo interno e fuori il contesto scolastico.

A partire dai risultati complessivi del progetto, emerge con chiarezza che le politiche educative devono essere fortemente ancorate all'assicurare percorsi formativi più equi al fine di considerare insieme le dimensioni cognitive, relazionali e territoriali. L'uso sistematico di indicatori quantitativi e di dati integrati è fondamentale per orientare le politiche pubbliche, individuare le aree di maggiore fragilità e monitorare nel tempo l'efficacia degli interventi. Il sistema di indicatori per la mappatura delle scuole ha chiaramente individuato la presenza di una quota (anche se talvolta minoritaria) di scuole all'interno di tutte le tipologie di scuole superiori dove non si osservano disuguaglianze nel successo formativo e nell'accesso all'istruzione terziaria legate allo status socioeconomico degli studenti e al genere. Questa evidenza chiarisce che ci sono spazi per la progettazione di politiche volte alla creazione di ambienti e percorsi più equi.

Il progetto mette anche in evidenza quanto sia importante creare contesti scolastici equilibrati dal punto di vista della composizione del gruppo classe e che, come questo aspetto, possa contribuire in maniera determinante al successo formativo. Tuttavia, l'equità non si raggiunge solo attraverso la redi-

stribuzione delle risorse, ma anche valorizzando le relazioni: le scuole devono essere sostenute nel costruire reti inclusive, promuovere pratiche di peer mentoring, formare docenti e orientatori capaci di leggere le dinamiche di gruppo e intervenire tempestivamente per prevenire isolamento e disorientamento.

Dai risultati emerge che la scelta della scuola secondaria di secondo grado – fortemente influenzata dal contesto familiare – agisce come un fattore di stratificazione sociale, incidendo sia sull’ambiente dei pari sia sul successo formativo degli studenti. I pari, a loro volta, possono sostenere o ostacolare tali percorsi. Queste evidenze invitano a riflettere sull’opportunità di posticipare la scelta della tipologia di scuola superiore alla conclusione della scuola dell’obbligo, così da favorire percorsi più equi e realmente inclusivi.

Infine, il progetto sottolinea l’importanza di rafforzare il legame tra scuola e università e fornire più strumenti al corpo docente e ai servizi di orientamento universitari per avere un ruolo più efficace nell’indirizzare le scelte post-diploma. Creare percorsi congiunti, condividere dati e strumenti di monitoraggio, organizzare laboratori e visite congiunte significa rendere la transizione più fluida, informata ed equa. Il ruolo della famiglia e delle reti amicali esterne alla scuola nelle scelte educative evidenzia come la partita sia iniqua per chi ha risorse di reti sociali e culturali più limitate. La scuola del futuro dovrà essere pensata come un ecosistema relazionale e informativo, in cui l’uso consapevole dei dati e l’attenzione alle relazioni si rafforzano a vicenda. Promuovendo politiche capaci di coniugare dati per comprendere e relazioni per agire, sarà possibile costruire un sistema realmente inclusivo, dove ogni studente – indipendentemente dal contesto, dal genere o dal capitale familiare – possa scegliere, crescere e realizzare il proprio futuro formativo e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Aina C., Bratti M. and Lippo E. (2021). “Ranking high schools using university student performance in Italy”, *Economia Politica*, 38(1): 293–321. <https://doi.org/10.1007/s40888-021-00231-7>
- Attanasio M. e Porcu M. (2021). I grandi numeri dell'istruzione secondaria e terziaria. In *Rapporto sulla popolazione. L'Italia e le sfide della demografia* (pp. 163-184). Milano: Il Mulino.
- Attanasio M., Ragozini, G., Porcu M. e Giambalvo O. (2020) *Verso Nord. Le nuove e vecchie rotte delle migrazioni universitarie*, Franco Angeli, Milano.
- Database MOBYSU.IT [Mobilità degli Studi Universitari in Italia], protocollo di ricerca MUR – Università di Cagliari, Palermo, Siena, Torino, Sassari, Firenze, Cattolica and Napoli Federico II, Coordinatore Scientifico Massimo Attanasio (UNIPA), Fonte ANS-MUR/CINECA.
- Avvisati. F. and Wuyts, C. (2024). *The Measurement of Socio-Economic Status in PISA: A Review of Recent Experiments and Changes* (Working Paper N. 321) (EDU/WKP (2024)16), Organisation for Economic Co-operation, Development, Directorate for Education e Skills, Paris. <https://doi.org/10.1787/0c5b793c-en>
- Barone C. and Assirelli, G. (2020). “Gender segregation in higher education: an empirical test of seven explanations”, *Higher Education*, 79 (1): 55–78.
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, London
- Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, Wiley, New York.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trad.). Harvard University Press.
- Bourdieu P. and Passeron J. C. (1970). *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris.
- Breen R. and Goldthorpe J.H. (1997), “Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory”, *Rationality and Society*, 9 (3): 275–305.
- Burt, R. S. (2002). The social capital of structural holes. *The new economic sociology: Developments in an emerging field*, 148, 90:122.
- Connelly R., Sullivan A. and Jerrim, J. (2014), *Primary and secondary education*

- and poverty review*, Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London, London.
- Contini D., Cugnata F. and Scagni A. (2018), “Social Selection in Higher Education: Enrolment, Dropout and Timely Degree Attainment in Italy”, *Higher Education*, 75: 785–808. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0170-4>
- Contini D., Guetto R., Picco S. e Tocchioni V. (2025), *I divari di genere e origine migratoria nell’istruzione: un’analisi lungo l’intero percorso educativo*, in Vignoli D. e Paterno A., a cura di, *Rapporto sulla popolazione. Verso una demografia positiva*, Il Mulino, Bologna.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2024). Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, Processi e Contesti (1 edizione). FrancoAngeli, Milano.
- Jackson, M. (Cur.). (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford University Press, California. <https://doi.org/10.1515/9780804784481>
- Malecki C.K. e Demaray M.K. (2003), “What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support”, *School Psychology Quarterly*, 18, 3: 231.
- Mare R.D. (1995), “Changes in Educational Attainment and School Enrolment”, *State of the Union: America in the 1990s*, 1: 155–213.
- Marsden P.V. (2011), Survey Methods for Network Data, in Scott J. and Carrington P., eds., *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*, SAGE Publications, London, pp. 370–388
- McPherson M., Smith-Lovin L., Cook J.M. (2001). “Birds of a Feather: Homophily in Social Networks”. *Annual Review Sociology*. 27: 415-444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Pacca, A., Ragozini, G., and Vitale, M. P. (2025). “Measuring Peer Effects in a Network Perspective. Survey Design and Privacy Issues”. In *Scientific Meeting of the Italian Statistical Society*, Springer Nature Switzerland, Cham, pp. 120-126.
- Panichella, N. (2014), *Meridionali al Nord. Migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra ad oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Perry, B. L., Pescosolido, B. A., and Borgatti, S. P. (2018). *Egocentric network analysis: Foundations, methods, and models*. Structural Analysis in the Social Sciences, Cambridge University Press, Cambridge.
- Porcu M., Usala C., Sulis I., Atzori R. e Melis E. (2023), *I sentieri dell’università: I percorsi nell’istruzione terziaria in Sardegna*, UNICApres, Cagliari.
- Priulla A., Vittorietti M., Genova V. G., & Attanasio, M. (2025a), “The High School to University Transition: Exploring the interplay of territory, socioeconomic factors, and gender dynamics”, *PLoS one*, 20(10), e0326510.
- Priulla A., Albano, A., D’Angelo N., & Attanasio M. (2025b), “Predicting university enrollment choices in Italy: a machine learning analysis of high school background and gender differences”, *Higher Education*, 1-23.
- Raabe I. J., Boda Z. and Stadtfeld, C. (2019), “The social pipeline: How friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap”, *Sociology of Education*, 92 (2): 105–123.

- Robins, G. L. (2015). *Doing social network research: Network-based research design for social scientists*, SAGE Publications, London.
- Rumbaut G. (2004), “Ages, life stages and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States”, *International Migration Review*, 38 (3):1160-1205.
- Sacerdote B. (2011) *Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far?*, in Hanushek E. A., Machin S. e Woessmann L., ed., *Handbook of the Economics of Education. Vol. 3*, Elsevier, Amsterdam.
- Salmieri L. (2015), Crisi del merito e spreco culturale: le ragazze tra istruzione e postfordismo, in Mori M. T., Pescarolo A., Scattigno A. e Soldani S., a cura di, *Di generazione in generazione: le italiane dall'Unità ad oggi*, Viella, Roma, pp. 361-373.
- Stocké V. (2019), The rational choice paradigm in the sociology of education, in Becker R., ed., *Research Handbook on the Sociology of Education*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Tocchioni V., Milone S., and Lombardi G. (2025), “Gender disparities in school-to university transition in Italy: the role played by socio-economic condition and type of high school”, *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 79: 67-78. <https://doi.org/10.71014/sieds.v79i1.351>
- Usala C., Porcu M. and Sulis I. (2023), “The high school effect on students’ mobility choices”, *Statistical Methods & Applications*, 32: 1259-1293. <https://doi.org/10.1007/s10260-023-00694-1>
- Usala C., Primerano I., Santelli F. and Ragozini G. (2024a), “The more the better? How degree programs’ variety affects university students’ churn risk”, *Socio-Economic Planning Sciences*, 94, 101926. <https://doi.org/10.1016/j.semp.2024.101926>
- Usala C., Sulis I. and Porcu M. (2025), “Exploring the impact of high schools, socio-economic factors, and degree programs on higher education success in Italy”, *Big Data Research*, 100539.
- Usala C., Sulis I., Salaris L., Tedesco N., Porcu M. and Barbieri B. (2024b), “Disentangling the secondary school effects in the assessment of university inefficiencies”, *Studies in Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2345188>
- Vacca R. (2020), “Structure in personal networks: Constructing and comparing typologies”, *Network Science*, 8, 2: 142–167.
- Vitale, M.P., Brancaccio, N., Fraudataro, M.C., Pacca, A., Ragozini, G., & Restaino, M., (2025) “Networks, schools, and higher education: linking social capital and student pathways beyond high school”. *Italian Journal of Applied Statistics*. <https://doi.org/10.36253/ijas-16656>
- Wasserman S. and Faust K. (1994), *Social network analysis: Methods and applications*. Structural Analysis in the Social Sciences, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wolniak G. C. and Engberg M. E. (2010), “Academic Achievement in the First Year of College: Evidence of the Pervasive Effects of the High School Context”, *Research in Higher Education*, 51: 451–467. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9165-4>

Gli autori

Nunzia Brancaccio è dottoranda di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche presso l’Università degli Studi di Napoli Federico II. Ha svolto attività di assegnista di ricerca nell’ambito del progetto PRIN 2022 PEER-UP, applicando metodi e modelli statistici per l’analisi dei dati da questionario e per lo studio dei dati di rete in ambito scolastico.

Maria Carmela Catone è ricercatrice di Sociologia presso l’Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi di ricerca riguardano la metodologia della ricerca sociale e le trasformazioni dell’indagine sociologica nei contesti digitali. I suoi studi si concentrano sul ruolo delle piattaforme digitali e sulle implicazioni metodologiche della ricerca sociale digitale.

Silvia Columbu è professore associata di Statistica presso l’Università degli Studi di Cagliari. Gli interessi di ricerca riguardano principalmente i modelli di mistura, i test bayesiani e la modellizzazione.

Massimo Del Forno è ricercatore di Sociologia presso l’Università degli Studi di Salerno. La sua attività di ricerca si concentra sul metodo della comprensione in sociologia e sui fondamenti teorici e operativi della sussidiarietà nelle politiche di welfare territoriale. Si è occupato di valutazione dell’impatto sociale.

Maria Camilla Fraudatario, dottoressa di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche, è assegnista di ricerca presso il CNR-IRPPS e docente presso l’Università degli Studi di Roma La Sapienza. Si occupa di transizione energetica e sviluppo sostenibile attraverso la lente delle disuguaglianze sociali e di genere ed è esperta di metodi di analisi delle reti sociali.

Giuseppe Giordano è professore associato di Statistica sociale presso l’Università degli Studi di Salerno. I suoi interessi di ricerca riguardano l’analisi multidimensionale dei dati e dei dati di preferenza. Si occupa di analisi delle reti sociali, con particolare attenzione allo sviluppo di metodi statistici basati su tecniche fattoriali.

Michele La Rocca è professore ordinario di Statistica presso l’Università degli Studi di Salerno. Gli interessi di ricerca riguardano reti neurali, tecniche di ricampionamento, inferenza robusta e non parametrica, serie storiche non lineari, variable selection e big data, con numerose pubblicazioni e attività editoriali e scientifiche internazionali.

Gabriele Lombardi è ricercatore di Statistica Sociale presso l’Università degli Studi di Firenze. Gli interessi di ricerca riguardano i processi decisionali della popolazione universitaria italiana, lo studio del rischio legato al gioco d’azzardo tra gli adolescenti europei ed i comportamenti pro-sociali nella fascia d’età adolescenziale.

Mariadomenica Lo Nostro è professore associata di Lingua e Traduzione francese presso l’Università degli Studi di Salerno. Si occupa di linguistica, lessicografia e didattica del francese. I suoi interessi di ricerca includono le implicazioni socio-culturali delle relazioni linguistiche, la comunicazione multimodale e la mediazione dei conflitti interculturali.

Samuele Milone è dottorando di ricerca in *Economics* presso l’Università degli Studi di Milano Bicocca. Ha svolto attività di assegnista di ricerca nell’ambito del progetto PRIN 2022 PEER-UP. Gli interessi di ricerca riguardano disuguaglianze in ambito educativo, studi di genere, eco-femminismo e politiche agrarie.

Iacopo Moreschini è dottorando di ricerca in *Analysis of Social and Economic Processes* presso l’Università degli Studi di Milano Bicocca. Ha svolto attività di assegnista di ricerca nell’ambito del progetto PRIN 2022 PEER-UP. Gli interessi di ricerca riguardano le disuguaglianze in ambito educativo e le pratiche scolastiche.

Angela Pacca è dottoranda di ricerca in *Life Course Research* presso l’Università degli Studi di Firenze. La sua ricerca integra una rassegna teorico-metodologica sugli effetti dei pari nelle scelte educative con l’applicazione di modelli avanzati di rete per studiare i legami di amicizia e di supporto sociale tra compagni di classe nelle scuole superiori.

Alessandra Petrucci è retrice e professore ordinaria di Statistica Sociale presso l’Università degli Studi di Firenze. Gli interessi di ricerca riguardano le tecniche di indagine, la definizione di indicatori sociali e compositi. Si occupa di metodi statistici per l’analisi dei dati sociali, ambientali e territoriali con modelli di statistica spaziale e di reti sociali.

Valeria Policastro è ricercatrice di Statistica sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Ha conseguito il dottorato di ricerca all'Università degli Studi della Campania *Luigi Vanvitelli*. I suoi interessi di ricerca riguardano metodi statistici per l'analisi di rete e la biostatistica.

Mariano Porcu è professore ordinario di Statistica Sociale presso l'Università degli Studi di Cagliari. Gli interessi di ricerca riguardano la povertà educativa, la valutazione del sistema universitario e scolastico e la costruzione di indicatori compositi.

Giancarlo Ragozini è professore ordinario di Statistica Sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. I suoi principali interessi di ricerca riguardano metodi statistici esplorativi e non parametrici per individuare valori anomali e l'integrazione di tecniche statistiche multidimensionali con lo studio delle strutture di reti sociali.

Marialuisa Restaino è professore associata di Statistica presso l'Università degli Studi di Salerno. La sua ricerca si concentra su modelli di sopravvivenza e multi-stato in presenza di dati censurati e troncati, e su metodi statistici per l'analisi di dati sbilanciati. Gli ambiti di applicazione spaziano dai dati economico-finanziari ai dati medico-biologici.

Isabella Sulis è professore ordinaria di Statistica Sociale presso l'Università degli Studi di Cagliari. Gli interessi di ricerca riguardano modelli e metodi per la misurazione delle variabili latenti, la costruzione di indicatori corretti e la taratura di strumenti di misurazione, con applicazioni principalmente in ambito educativo.

Valentina Tocchioni è professore associata di Statistica sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. Gli interessi di ricerca riguardano le dinamiche di genere nell'istruzione terziaria, l'interrelazione fra aspetti socioeconomici e dinamiche familiari – fecondità, formazione e scioglimento delle unioni, benessere di adulti e anziani.

Maria Prosperina Vitale è professore ordinaria di Statistica Sociale presso l'Università degli Studi di Salerno. La sua ricerca è incentrata sull'analisi delle reti sociali, integrata con tecniche di analisi multidimensionale dei dati. I principali ambiti applicativi includono la mobilità studentesca e l'analisi dell'effetto dei pari sulle scelte educative.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche
Didattica, scienze
della formazione
Economia,
economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura,
linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere,
autoaiuto
Efficacia personale
Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

COMPUTATIONAL SOCIAL SCIENCE

Il volume presenta i principali risultati del Progetto PRIN 2022 PEER-UP *From high school to university: Assessing peers' influence in educational inequalities and performances* che ha coinvolto le Università di Cagliari, Firenze e Salerno. Esso analizza i percorsi educativi dalla scuola superiore all'università, con particolare attenzione all'ultimo anno della scuola e alla fase di transizione verso l'istruzione terziaria. Lo studio si concentra sul ruolo delle disuguaglianze educative e sull'influenza esercitata dal genere, dalle condizioni socioeconomiche della famiglia, dal contesto dei pari e dalla tipologia di istituto frequentato sulle scelte formative e sulle performance accademiche.

Gli obiettivi del progetto sono stati perseguiti mediante l'uso integrato di dati amministrativi e di indagini nazionali sulla valutazione del sistema educativo e attraverso la raccolta di dati primari con la realizzazione di due indagini. La prima, comune alle tre unità di ricerca e realizzata in Campania, Sardegna e Toscana, analizza i fattori che influenzano la decisione di proseguire gli studi universitari dopo il diploma, con riferimento all'ambito disciplinare, alle intenzioni di mobilità, al ruolo delle cerchie sociali e alle motivazioni individuali. La seconda indagine approfondisce l'influenza della struttura e della composizione delle reti personali, delle reti amicali e di supporto sociale tra compagni di classe sulle scelte educative di studenti e studentesse in un campione di scuole campane.

Isabella Sulis è professoressa ordinaria di Statistica sociale presso l'Università degli Studi di Cagliari.

Valentina Tocchioni è professoressa associata di Statistica sociale presso l'Università degli Studi di Firenze.

Maria Prosperina Vitale è professoressa ordinaria di Statistica sociale presso l'Università degli Studi di Salerno.

